

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**ANIMAÇÃO DA LEITURA**

*Construção de uma Comunidade de Práticas  
para a Promoção da Leitura*

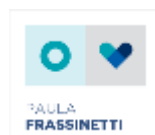
Teresa Torres, Construção de uma  
Comunidade de Práticas para a Promoção  
da Leitura, 2015

---

Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Animação da Leitura

Por **Teresa de Jesus Oliveira Torres**  
Sob Orientação da **Professora Doutora Sandra Mónica Oliveira**

março 2015



# CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura, realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira.

Teresa de Jesus Oliveira Torres

Porto

2015





*Dedico esta batalha aos companheiros de  
armas de sempre... aos meus três  
mosqueteiros preferidos.*

## RESUMO

O projeto “Construção de uma Comunidades de Práticas para a Promoção da Leitura”, através da Ilustração, na exploração (do texto e da imagem) permite consciencializar conhecimentos, em diversas áreas do saber, através da criação de uma Comunidade de Práticas, a partir da biblioteca como parceiro educativo.

Estando consciente que a ilustração conquistou um vasto território, na atualidade, tornando-se fundamental que se percecionem esta nova forma de ilustrar, para que as leituras sejam mais ricas e que proporcionem um maior conhecimento nos leitores.

Deste modo, será necessário construir um caminho que leve a criança à exploração e interpretação da informação contida nas suas leituras através das imagens. Neste caminho, os seus parceiros educativos - a família e a escola são os alvos principais, para que sejam intermediários de excelência, na promoção da leitura através da exploração da ilustração.

Com a intenção de suscitar o gosto pela leitura, o presente projeto propôs um conjunto de atividades que assentaram numa exploração verbal e visual e culminaram com atividades plásticas, para todos os membros desta Cop. Estas atividades desenvolvem na criança estímulos variados que poderão facilitar uma fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual e a sensibilidade estética (Fróis, 2000).

Os instrumentos de recolha de dados usados foram os questionários no início e no fim para os docentes, pais e técnicos. Durante as atividades foram registadas em grelhas de observação direta quanto à participação, motivação e a criatividade. Além disso, foram recolhidas dados das narrativas orais dos intervenientes ao longo do processo, que possibilitaram uma análise qualitativa ao projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ilustração, Promoção da Leitura, Comunidade de Práticas

## **ABSTRACT**

The project "Construction of Communities of Practice for the Promotion of Reading" by illustration, the holding (text and image) lets awareness knowledge in various areas of knowledge, through the creation of a Community of Practice, from the library as an educational partner.

Being aware that the illustration conquered a vast territory, today, making it essential to perceive this new way of illustrating, for readings to be richer and to provide a better understanding in the readers.

Thus, you need to build a path that leads to child exploitation and interpretation of information contained in their readings through the images. In this way, its educational partners - the family and the school are the main targets, to be intermediaries of excellence in reading promotion through the illustration exploitation.

In order to raise the taste for reading, this project has proposed a set of activities that became a verbal and visual exploration and culminated with plastic activities for all members of Cop. These activities develop in children various stimuli that can facilitate a flow of thought, stimulating visual communication and an esthetic sensitivity (Frois, 2000).

The instruments of data collection were used questionnaires at the beginning and end for teachers, parents and coaches. During the activities were recorded in direct observation grids on the participation, motivation and creativity. In addition, the oral narratives of actors data were collected throughout the process, which enabled a qualitative analysis of the project.

**KEYWORDS:** Illustration, Reading Promotion, Community of Practice

## **AGRADECIMENTOS**

É com imenso contentamento que dirijo, em primeiro lugar, os meus profundos agradecimentos à minha orientadora, Doutora Mónica Oliveira, que sempre depositou muita confiança ao longo deste trabalho. Realço que a Doutora Mónica foi a minha “enciclopédia humana”, sendo a minha principal fonte de conhecimento sobre a área investigada. Além disso, o seu apreço, simpatia e dedicação, traduzidos em gestos transmitidos ao longo desta caminhada, me ofereceram segurança e alento para prosseguir na direção certa. Imensamente grata pela estima.

Demonstro igualmente, um reconhecimento notório do Pelouro da Educação, Conhecimento, Empreendedorismo, na pessoa do senhor Vereador Doutor Leonel Rocha, que apoiou esta iniciativa. Alargo este reconhecimento à equipa que lidera a Biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco, a doutora Carla Araújo e o Doutor Hilário Pereira, que apadrinharam este projeto.

Quero deixar aqui um abraço de gratidão aos docentes, pais e crianças envolvidas no projeto, pela disponibilidade, curiosidade, carinho e atenção prestada, em especial à querida coordenadora Maria do Carmo Pinto.

Ilustro através destas palavras, a gratidão, a paciência e amizade das minhas relações próximas de trabalho, que enfrentaram comigo as alegrias, mas também as adversidades deste percurso: À Fátima Silva, à Rosa Sampaio e à Jacinta Alves, muito obrigada!

Partilho, também um eterno e profundo agradecimento à minha mãe, pelo apoio maternal, disponibilidade, paciência e carinho prestado.

À amiga que me acompanha há mais de 10 anos nestes percursos académicos e da vida, Sónia Rodrigues, que esteve sempre próxima nas batalhas, que temos vencido. A ti um abraço especial pela amabilidade, carinho e profunda amizade.

E para finalizar, quero demonstrar a minha eterna gratidão à pessoa que sempre acreditou nas minhas capacidades e que sempre me apoiou nesta dura batalha, o meu marido. Aos meus rebentos, ao “Sabichão” e ao “Pianista” prometo que compensarei o tempo que lhes “roubei”, durante esta temporada.

## Índice

<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I – Enquadramento Teórico e Concetual</b> .....	4
Capítulo 1 .....	4
1- A leitura .....	4
1.1 A motivação para a leitura .....	6
1.2 O papel da família na promoção da leitura .....	9
1.3 O papel da biblioteca .....	14
2- A ilustração .....	16
2.1 A ilustração como recurso promotor de hábitos de leitura .....	22
2.2 A expressão plástica .....	25
2.3 A ilustração promotora da criatividade .....	27
3- Comunidades práticas de aprendizagem .....	29
3.1 Definição .....	29
3.1.1 Estádio de desenvolvimento de uma CoP .....	30
3.2 CoP- Estratégia de promoção de leitura .....	31
<b>PARTE II – Enquadramento Metodológico</b> .....	33
<b>Capítulo 1 – Opções Metodológicas</b> .....	33
1. A Investigação Educativa .....	33
2. Estudo de caso .....	34
2.1. Instrumentos de recolha de dados .....	38
2.2. Objetivos de estudo .....	42
3. Técnicas metodológicas da investigação .....	46
3.1. Questionários .....	46
3.1.1 Estrutura do questionário .....	48
3.2 Observação participante .....	48
3.3 Análise documental .....	49
4. Caraterização da população e amostra .....	51



5. Técnicas de análise dos dados utilizados na investigação .....	52
6. Triangulação .....	52
<b>Capítulo 2 – Apresentação e Interpretação dos Resultados .....</b>	<b>58</b>
1. Análise dos questionários .....	59
1.1 Aplicação e análise do questionário inicial .....	59
1.2 Aplicação e análise do questionário final .....	86
2. Análise documental .....	110
2.1 Análise dos dados das atividades .....	110
2.2 Síntese dos resultados .....	133
3. Técnica da triangulação .....	135
<b>Avaliação .....</b>	<b>136</b>
<b>Disseminação .....</b>	<b>137</b>
<b>Conclusões .....</b>	<b>138</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>140</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>151</b>

## **Anexos**

Anexo A: Declaração autorização do projeto - Agrupamento

Anexo B: Declaração autorização do projeto – Município VNF

Anexo C: Declaração autorização do projeto – pais

Anexo D: Diagrama de Gant

Anexo E: Questionário inicial aos docentes

Anexo F: Questionário inicial aos pais

Anexo G: Questionário inicial aos técnicos

Anexo H: Convite para encontro com ilustrador Sebastião Peixoto

Anexo I: Hiperligação do blogue *Copilustração*

Anexo J: Jogo Abc das Imagens

Anexo K: Sinopse para Exposição- Ilustração: uma janela aberta para leitura

Anexo L: Hiperligação da Exposição

Anexo M: Powerpoint do pequeno-almoço vitaminado com ilustrações

Anexo N: Marcador de livro (frente e verso)

Anexo O: Convite – pequeno-almoço vitaminado com ilustrações

Anexo P: Grelhas de Observação Direta das atividades

Anexo Q: Questionário final aos docentes

Anexo R: Questionário final aos técnicos

Anexo S: Questionário final dos pais

Anexo T: Movimento de empréstimos

Anexo U: Movimento de sócios

## **Índice de abreviaturas**

**LLI-** Livro de Literatura Infantil

**CoP-** Comunidade de Práticas

**M-** Mãe

**P-** Pai

**T-** Técnico da biblioteca

**C-** Criança do jardim-de-infância

**A** – Aluno do 1º ciclo

**Ed-** Educadora

**Prf-** Professor

## **Índice de figuras**

Figura 1- Interligações entre tipos de pesquisa .....	40
Figura 2- Destinatários do projeto.....	52
Figura 3-Triangulação .....	53
Figura 4- Encontro com ilustrador .....	110
Figura 5 - Produção plástica de criança pós sessão .....	111
Figura 6 - Imagem geral do Blogue .....	113
Figura 7 – Sondagem do blogue .....	114
Figura 8- Exemplo de desenho das crianças – A casa das Bananas .....	115
Figura 9- Encontro com a ilustradora Raquel Costa .....	116
Figura 10 - ABC das Imagens .....	117
Figura 11- Durante o jogo ABC das Imagens .....	119
Figura 12 - Exemplo de uma produção plástica do ABC das Imagens .....	119
Figura 23- O que será? .....	120
Figura 14 – Exposição da Diferença com os bonecos das preocupações ..	122
Figura 15 – Colagens que contam Histórias .....	124
Figura 16 – Exposição: Ilustração uma janela aberta para a leitura .....	126
Figura 17 – Feira de Imagens Literárias .....	127
Figura 18 - Exemplo de desenho com pontos .....	129
Figura 19 – Pequeno-almoço vitaminado com ilustrações .....	130
Figura 20 – Colagens que contam Histórias .....	132
Figura 21 – Esquema do projeto .....	133

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Categorias dos questionários aos docentes.....	59
Tabela 2- Categorias do questionário dos pais .....	69
Tabela 3- Justificações dos Pais .....	76
Tabela 4- Categorias do questionário dos técnicos da biblioteca .....	82
Tabela 5- Categorias do questionário final dos docentes .....	86
Tabela 6- Categorias do questionário final dos pais .....	92
Tabela 7- Justificação da escolha das atividades favoritas dos pais.....	99
Tabela 8- Categorias do questionário final dos técnicos da biblioteca .....	102
Tabela 9- Justificações dos técnicos .....	107
Tabela 10- Narrativas orais do encontro com o ilustrador .....	111
Tabela 11- Narrativas das crianças e alunos .....	115
Tabela 12 - Narrativas orais do Jogo ABC das Imagens .....	118
Tabela 13- Narrativas orais .....	124
Tabela 14- Narrativas orais no movimento dos empréstimos .....	134

## Índice de gráficos

Gráfico 1- Género dos docentes inquiridos .....	60
Gráfico 2- Idade dos Docentes .....	61
Gráfico 3-Tempo de serviço docente .....	61
Gráfico 4-Importância da utilização dos LLI em contexto sala de aula .....	62
Gráfico 5- Aspeto mais importante nos LLI .....	62
Gráfico 6- Frequência de utilização dos LLI em contexto sala de aula .....	63
Gráfico 7- Critérios na seleção dos LLI .....	63
Gráfico 8- Conhecimentos artísticos que se podem aprender com os LLI.	64
Gráfico 9-Função do Livro Ilustrado .....	64
Gráfico 10- Objetivos Pedagógicos adquiridos na utilização dos LLI na sala de aula .....	65
Gráfico 11- Os LLI em sala de aula possibilitam .....	66
Gráfico 12-Atividades plásticas realizadas no pós leitura dos LLI .....	67
Gráfico 13- Periodicidade de participação nas atividades na biblioteca .....	67
Gráfico 14- Objetivos pedagógicos desenvolvidos nas atividades da biblioteca .....	68
Gráfico 15-Género dos pais .....	69
Gráfico 16-Idades dos Pais .....	70
Gráfico 17 – Habilitações académicas dos pais .....	70
Gráfico 18 – Nível de ensino dos filhos .....	71
Gráfico 19 – Gosta de ler? .....	71
Gráfico 20-Tipologia de leitura pelos pais .....	72
Gráfico 21-Inscrição como sócio-leitor da biblioteca .....	72
Gráfico 22-Critérios que dominam na seleção dos LLI .....	73
Gráfico 23- Hábito de ler para os filhos .....	73
Gráfico 24-Importância do texto dos LLI .....	74
Gráfico 25-Importância das ilustrações dos LLI .....	74
Gráfico 26-Comparação do mais importante: texto ou imagem .....	75
Gráfico 27- A figura do ilustrador é referido pelo educando? .....	77
Gráfico 28-Importância de trabalhos plásticos com base nas ilustrações.	77
Gráfico 29-Função do livro ilustrado .....	78

Gráfico 30- O que os educandos aprendem com as ilustrações dos LLI.....	79
Gráfico 31- Participação nas atividades da biblioteca.....	80
Gráfico 32- Importância das atividades da biblioteca.....	80
Gráfico 33- Pertinência das atividades promovidas pela biblioteca .....	81
Gráfico 34- Gênero dos técnicos .....	82
Gráfico 35- Os pais solicitam ajuda técnica na seleção dos LLI .....	83
Gráfico 36- Importância do Livro infantil .....	84
Gráfico 37- Comparação de mais importância: texto ou imagem dos LLI .....	84
Gráfico 38- Importância das atividades da biblioteca .....	85
Gráfico 39- Importância de trabalhos plásticos com base nas ilustrações .....	85
Gráfico 40- Grau de importância da utilização dos LLI .....	87
Gráfico 41- Alteração de Critérios na Seleção dos LLI .....	87
Gráfico 42- Critério relevante na seleção dos LLI .....	88
Gráfico 33- Frequência de utilização dos LLI em contexto sala de aula .....	88
Gráfico 44- Grau de importância da ilustração .....	88
Gráfico 45- Participação nas Atividades de Animação de Leitura .....	89
Gráfico 46- Periodicidade na participação das atividades da biblioteca .....	89
Gráfico 47- Proposta favorita do projeto .....	90
Gráfico 48- Justificação da escolha da proposta favorita .....	90
Gráfico 49- Grau de importância do projeto na prática profissional .....	91
Gráfico 50- Avaliação Geral do Projeto.....	91
Gráfico 51- Sugestões/Observações ao Projeto .....	91
Gráfico 52- Grau de importância de utilização dos LLI .....	93
Gráfico 53- Alteração de critérios na seleção dos LLI .....	93
Gráfico 54- Critério mais relevante na seleção dos LLI .....	93
Gráfico 55- Frequência de utilização dos LLI .....	94
Gráfico 56- Grau de Importância da ilustração dos LLI.....	94
Gráfico 57- Obteve conhecimentos novos sobre ilustração .....	95
Gráfico 58- Novos conhecimentos obtidos sobre ilustração.....	95
Gráfico 59- Pretensões quanto outros assuntos sobre ilustração.....	96
Gráfico 60- Novos assuntos que pretendem aprofundar.....	96
Gráfico 61- Manter a realização das atividades na biblioteca para famílias....	97

Gráfico 62- Periodicidade de realização de atividades de leitura para as famílias.....	97
Gráfico 63- Proposta favorita do projeto .....	98
Gráfico 64- Grau de importância do projeto na educação parental .....	100
Gráfico 65- Avaliação Geral do Projeto .....	101
Gráfico 66 - Sugestões /observações ao Projeto.....	101
Gráfico 67 - Existência de Alterações no seleção dos LLI .....	102
Gráfico 68 - Alterações nos pais quanto à seleção dos LLI.....	103
Gráfico 69 - Existência de Alterações nas crianças quanto à seleção dos LLI... .....	103
Gráfico 70 - Alterações nas crianças quanto à seleção dos LLI .....	104
Gráfico 71 – Existência de alterações nos docentes quanto à seleção dos LLI .....	104
Gráfico 72 - Alterações nos docentes quanto à seleção dos LLI.....	105
Gráfico 73 – Existência de alterações no movimento de empréstimos .....	105
Gráfico 74 – Frequência no movimento de empréstimos .....	106
Gráfico 75 – Existência de alterações nas inscrições para as atividades da biblioteca .....	106
Gráfico 76 – Tipo de mudanças nas inscrições para atividades da biblioteca .....	106
Gráfico 77 – Proposta do projeto favorita.....	107
Gráfico 78 – Pertinência do projeto na prática profissional .....	108
Gráfico 79 – Avaliação Geral do Projeto.....	108
Gráfico 80 – Sugestões/Observações ao Projeto .....	109
Gráfico 81 – Observação direta dos intervenientes .....	112
Gráfico 81- Sondagem do blogue: Gostou do blogue? .....	114
Gráfico 82 – Observação direta dos intervenientes .....	116
Gráfico 83 – Observação direta dos intervenientes .....	118
Gráfico 84 – Observação direta dos intervenientes .....	121
Gráfico 85 – Observação direta dos intervenientes .....	123
Gráfico 86 – Observação direta dos intervenientes .....	125
Gráfico 87 – Observação direta dos intervenientes .....	128



Gráfico 88 – Observação direta dos intervenientes .....	129
Gráfico 89 – Observação direta dos intervenientes .....	131
Gráfico 90 – Observação direta dos intervenientes .....	132

*“Penso numa possível pedagogia da imaginação que habitue cada um a controlar a sua própria visão interior sem a sufocar e por outro lado sem a deixar cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente e ‘icástica’.” (Italo Calvino, 1990, p.112).*

# Introdução

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura, da Escola Superior Paula Frassinetti, sob a orientação da Doutora Mónica Oliveira. Este trabalho de projeto teve a duração de seis meses, tendo iniciado em setembro e terminado em março.

O projeto “Construção de uma Comunidade de Práticas para a promoção da Leitura”, através da ilustração emergiu da necessidade de explorar esta temática como veículo promotor de leitura.

O presente trabalho além de se centrar na ilustração, assenta na necessidade de aproximar, atrair novos leitores à biblioteca – Polo da Biblioteca de Riba de Ave, pretendendo promover o serviço educativo e cultural, através da criação de uma comunidade de práticas, alicerçadas na promoção da educação estética, da cultura visual do livro infantil, enquanto forma de potenciar a promoção e a motivação para a leitura.

A leitura de um livro prende-se com a descodificação das ilustrações. Também a ilustração é detentora de uma linguagem própria, a linguagem gráfica. Toda esta dimensão visual apresenta uma nova narrativa dentro do livro infantil, o que estimula a atenção das crianças na busca de pistas para a interpretação global da obra, procurando apelar diretamente ao leitor. (Armas cit. por Viana & Coquet, 2003).

Este trabalho propôs-se a alcançar os seguintes objetivos gerais: promover a ação da biblioteca enquanto espaço com responsabilidades educativas, promover a ilustração, como recurso educativo de excelência em contexto sala de aula, promover a linguagem visual do livro infantil, através da ilustração e sensibilizar os pais para o estímulo do texto icónico dos livros infantis.

O tema desta proposta surge da necessidade de reconhecimento das práticas já desenvolvidas na biblioteca, alargando o seu âmbito às famílias, com a intenção de sensibilizar os seus intervenientes para a exploração da linguagem visual do livro infantil, enquanto recurso educativo e veículo

potenciador de desenvolvimento das competências básicas de leitura e de escrita.

A cooperação e colaboração de todos os membros da Cop favorecem este intuito fulcral de promover hábitos de leitura.

Como estrutura formal deste projeto apresenta uma introdução, de forma a contextualizar o âmbito de ação da mesma.

Seguindo-se duas partes distintas: na parte I o enquadramento teórico concetual e na parte II o enquadramento metodológico.

No que concerne ao enquadramento teórico, este debruça-se sobre a pertinência deste trabalho, apresentando abordagem ao conceito de leitura, a sua importância e motivação. Sendo que a ação deste projeto se propõe ao envolvimento das famílias, indagamos uma investigação teórica sobre o papel da família. Face à complementaridade dos autores do projeto, a pesquisa sobre o papel da biblioteca pública enquanto parceiro educativo, é relevante para este enquadramento.

Além disso, sendo a ilustração o especial foco de interesse, tornou-se essencial abordar os conceitos de ilustração que sustentam a intenção de trabalho proposto, enquanto recurso educativo de enorme potencial. Salientamos ainda a articulação que esta temática abrange, no que diz respeito à promoção da criatividade através da expressão plástica.

Sucedendo-se a abordagem à conceção de comunidades práticas de aprendizagem, estabelecendo paralelismo de como usá-la como estratégia de promoção de leitura.

Na segunda parte deste trabalho, no primeiro capítulo, apresentamos os trâmites metodológicos que sustentaram esta investigação. Em primeiro lugar, contextualizamos o tipo de investigação nesta área educativa e sendo um estudo de caso emerge a pertinência de aprofundar este tipo de método de investigação e as técnicas metodológicas, contemplando os instrumentos usados, para a obtenção de dados relevantes a esta investigação, (os questionários e observação participante).

Os objetivos do projeto são também um dos aspetos a considerar expondo claramente o que se pretende alcançar com este estudo.

É igualmente neste ponto de situação do trabalho, referir a caracterização da população e da amostra. As técnicas de análise de dados e da técnica de triangulação que sustentará a avaliação desta investigação.

No segundo capítulo, apresentamos e interpretamos os resultados obtidos, oriundos dos questionários realizados à amostra selecionada, as narrativas dos elementos da amostra, bem como a descrição das atividades desenvolvidos ao longo do projeto, devidamente calendarizados através de um diagrama de Gant e a sua análise.

De seguida, expomos a disseminação deste trabalho de projeto.

Por último, segue-se a análise da técnica de triangulação que sustentará as considerações finais.

## **PARTE I – Enquadramento Teórico e Concetual**

### **Capítulo 1**

Neste capítulo, pretendemos contextualizar o projeto procurando refletir sobre os conceitos de leitura, ilustração, expressão plástica e comunidades de práticas, para sustentar a base teórica do trabalho desenvolvido.

No ponto 1 faremos referência à leitura, na sua terminologia e conceitos científicos abordados por diversos autores. Daqui emerge a necessidade de aludir à motivação inerente à leitura, abordando modelos devidamente justificados que estão na base dessa motivação. Sendo um projeto que envolve as famílias, indagamos uma fundamentação que sustenta o papel da família como promotor de leitura. Culminamos esta parte com alusão ao papel da biblioteca, como equipamento educativo e adjuvante na promoção de leitura.

No ponto 2 investigamos as várias alusões ao conceito de ilustração, bem como especificamos as suas funções. Salientamos igualmente uma sustentação teórica à volta da ilustração como veículo promotor de leitura, e promotor de criatividade. Como este projeto alude à necessidade de experienciar a exploração dos livros infantis, culminando com atividades de cariz plástico, surge então a necessidade de teoricamente fundamentar esta vertente como facilitador da promoção da leitura.

No ponto 3 fazemos referência ao conceito de comunidades de práticas sendo que esta foi a estratégia escolhida para envolver os intervenientes neste projeto.

#### **1. A leitura**

A palavra ler, etimologicamente, deriva do latim “legere”, que significa ler, conhecer, descobrir, interpretar as palavras que são lidas. Assim, pressupõe-se que ao juntar letras se formem palavras, descodificando-se símbolos e tornar significado dessas palavras. Para Lages (2007, p. 9, cit. por Famoso, 2013), a leitura é considerada como sendo uma fonte do saber onde se desenvolve e se afirma o gosto estético. Para Benavente (1996, p. 407, cit. Por Famoso, 2013) refere que “a prática de leitura constitui uma condição

indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego à cultura e à participação cívica”.

De facto, para alguns autores, ler é uma atividade complexa que exige um conjunto de processos cognitivos como: a perceção, a atenção, a memória, o raciocínio, as capacidades fonológicas e linguísticas, a motivação, entre outros, ressaltando da integração de todos a compreensão daquilo que se lê (Fayol, et al., 2000, cit. por Ribeiro, 2005).

Numa perspetiva de motivar leitores de que ler não é apenas uma questão de estar habilitado para falar sobre um texto, ou sobre o domínio das técnicas de decifração e aquisição de alguma informação, de conhecer o alfabeto, e os seus sons, grafemas e normas de combinações. “Ler, de modo a poder falar-se em conquista, descoberta, vivência, envolve uma dimensão cultural, bem como analítica e crítica” (Viana, 2005, p.33).

Para Gouveia (2009, cit. por Ribeiro 2011), a leitura na nossa sociedade tornou-se basilar para o desenvolvimento e investimento pessoal, na vida social, escolar, profissional, económica e cívica dos indivíduos, com aplicação direta na vida das comunidades. Alguns autores, como Montigny, Kelly e Jones (1991, cit. Por Benavente, 1996), afirmam que apesar de os indivíduos serem alfabetizados, nem todos tem a capacidade de interpretar, relacionar e associar a informação e que esta se transforma um acesso imediato ao conhecimento.

A leitura, outrora foi durante décadas considerada, que a sua aprendizagem se iniciava com uma introdução formal ao código escrito (Haney e Hill, 2004) e que este processo não deveria ser antes de uma certa maturidade da criança, desvalorizando competências como cariz percetivo e motor, a lateralidade a diferenciação percetiva, a coordenação visuomotora e o esquema corporal.

Porém, atualmente é consensual que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciada antes do 1º ciclo. E assim, crucial, que as crianças no pré-escolar assumem o direito de certas competências que favorecerão a aprendizagem formal da leitura e da escrita. (Justice e Kaderavek, 2002).

Na área da educação, Marie Clay (1972,1979) foi pioneira na análise da leitura e da escrita de crianças no período pré-escolar e a sua forma de aquisição da linguagem. Neste estudo ela conclui que a antiga ideia da

“maturidade para a leitura e escrita” é rejeitada, sobrepondo a atual de englobar um diferente conjunto de competências e conhecimentos que integram o conceito de literacia emergente.

E assim, este novo conceito de literacia – literacia emergente, é um conceito que implica múltiplos conhecimentos e competências e interesses das crianças em relação com a leitura e a escrita que estas mostram, nas suas experiências vividas em diferentes contextos.

Assim, surge um conjunto de comportamentos facilitados da aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita é considerada uma aquisição cultural, distinta da linguagem oral, que é adquirida naturalmente. Há então que abrir caminhos para desenvolver essas competências facilitadoras.

Assim, já estudos clássicos de Marie Clay (1972,1979) e de Yetta Goodman (1984, cit. Por Cruz, 2010) mostraram que as crianças que contactam com a escrita antes de formalmente aprender a ler e a escrever, já constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, constituindo um forte interesse nesta área. Assim, cabe ao educador alargar o seu contacto e criar um conjunto de experiências enriquecedoras neste domínio. Assim, está a despertar a sua motivação para a leitura.

Literacia consiste em formar leitores capazes de compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos e a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (Pisa 2000, p. 2001). O contacto com material impresso de qualidade literária, por vezes é que é mais difícil proporcionar. Então, é fulcral que este contacto seja qualitativamente bom, colocando ao dispor livros de literatura infantil, material de escuta, computador, facilitam a descoberta das características e funcionamento da escrita (Cruz, 2010).

### **1.1 Motivação para leitura**

A motivação é um dos aspetos fundamentais a ter em conta, quando se procura compreender o comportamento humano (Mata, 2007). No domínio e envolvimento para a leitura, não é exceção, pois a criança tem de estar



motivada para se envolver, ativamente em atividades de leitura. Segundo Guthrie e Knowels (2001, cit. Por Mata, 2013) as atitudes motivacionais face à leitura são os sentimentos relacionados com a leitura, relacionando-se diretamente com as atitudes que esta vai desenvolver em relação a esta atividade. Segundo Wigfield (1997, p. 64, cit, por Famoso, 2013) refere que deve ter em conta diferentes dimensões como; outra percepção do leitor e sentimentos de eficácia que influem as expectativas do leitor.

Velasquez (2007) foca dois dos modelos que servem de base ao conceito de motivação para a leitura: - o modelo de Mathewson (1994) e o modelo de McKenna (1994). Segundo o modelo de Mathewson (1994) inclui três componentes: a componente afetiva dos sentimentos dominantes sobre a leitura, a componente cognitiva formada pelas crenças avaliativas da leitura e a componente comportamental. O modelo McKenna (1994) defende que a atitude face à leitura desenvolve-se e é influenciada por três fatores: crenças normativas, crenças acerca dos resultados da leitura e experiências específicas de leitura, sendo que existem influências recíprocas e relações causais entre crenças e atitude (Mata, 2013, p.11).

A leitura para e com as crianças é também uma atividade de excelência de promoção da leitura e da escrita. Este momento deverá criar pontos entre os livros e a vida; conversar sobre o que se leu; fruir as palavras; transmitir prazer; deixar que as emoções aconteçam (Viana, 2014, p.14) e ainda acrescentamos um diálogo sobre as ilustrações fomentando a compreensão literal e a inferencial.

A aprendizagem da leitura não é uma tarefa simples, pois implica a “ativação de vários processos cognitivos (Viana, 2014, p.18) e linguísticos.

Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler. (Poslaniec, 2006, p.12, cit. por Santos, 2011).

Esta atividade complexa exige uma determinada motivação, que é considerada como um fator determinante para a criança. Essa motivação está muitas vezes inferencialmente ligada com a função de leitura, que cada

indivíduo tem. Um(a) referem que é “para tirar a carta”, “para passar de classe”, “para ler histórias”, (Viana, 2001, p.160).

Estas aspirações podem-se traduzir em “projetos de leitura” diferenciados, pois aquele que considere que a leitura lhe trará autonomia, acesso ao conhecimento, é muito provável que se torne leitor. Contudo, aquela criança que apenas precisa de aprender a ler “para tirar carta”, é possível que este indivíduo poderá estar indisponível para se tornar verdadeiro leitor.

Assim, uma criança motivada para aprender a ler irá exercitar as habilidades recém-adquiridas “experimentando ler”. E adverte-se que uma criança não ficará motivada para a leitura, só pelo simples fato de estar rodeada por livros. É preciso que as crianças tenham experiências agradáveis com livros. E as experiências nascem da sedução. Como nos diz (Martins, 2009, p.73) “o livro tem de nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo.”

Uma vez que a criança entra no universo da leitura pela voz do adulto, na fase pré-escolar, é crucial que desta voz seja determinante a fim de se tornar um novo leitor.

No conjunto de inúmeras possibilidades de experiências, sugere-se que através de ilustração poderá ser um recurso pedagógico com muito potencial para a motivação para a leitura e para a escrita.

Um indivíduo está intrinsecamente motivado para ler quando esta atitude lhe proporciona prazer, tem de constituir novidade, apresentar desafios ou possuir valor estético (Viana, 2009, p.22). Mas primeiro que as motivações intrínsecas é necessário investir nos motivos intrínsecos. Esta última advém do desejo de receber recompensas.

Fica claro que quando olhamos a motivação para a leitura e procuramos compreender os processos motivacionais subjacentes à leitura, temos de ter em linha de conta que se trata de um processo multidimensional e complexo, que implica a integração de fatores cognitivos, motivacionais e sociais, que vão influenciar, positiva ou negativamente, este envolvimento por parte dos jovens, (Mata, 2013, p.12).

No entanto, Viana (1977) refere que a persistência é um fator condicionante dessa motivação, pois esta dimensão está intimamente ligada à

via dos afetos. O fator contexto é impreterivelmente também um fator determinante para motivar para a leitura.

E são inúmeros, os contextos favoráveis: momentos de leitura informal na escola atividades em contexto familiar e no que concerne as Bibliotecas Públicas, o espaço para atender e seduzir leitores é reconhecido.

Atualmente em todas as Bibliotecas existem setores especialmente destinados à promoção da leitura para crianças e jovens. Existem muitos espaços, inclusive para leitores em fase do pré-escolar, atividades para bebês e também para pais. No que diz respeito também a motivação para ler, a escolha do que se vai ler é um ponto forte. Ler envolve esforço e escolha. E esta escolha prende-se com algumas questões: a) como selecionar os livros para as diferentes faixas etárias; b) quais os livros mais adequados?

Para estas questões não há uma só resposta. Não há receita. Há sim aspetos individuais de cada leitor a ter em conta, tais como, as suas experiências de leitura anteriores, a sua idade, o seu gosto, o seu interesse e personalidade. Além disso, há variáveis que também devem ser analisadas como: a competência linguística, a competência textual e o conhecimento do mundo. E de uma forma geral, o fator contexto, o texto e o leitor são uma conjugação favorável á motivação para a leitura.

## **1.2 O papel da Família na promoção da leitura**

No domínio da motivação para a leitura, segundo Mata (2006, p.98), a “criança percebe as suas competências de forma distinta em diferentes domínios desde muito cedo, assim estas competências são relacionadas com outros domínios mais específicos, tais como a interação social, aspetos cognitivos e afetivos. Alarcão (2005) realça o papel da família como sendo os pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura.

Assim, literatura especializada dá-nos conta do papel central da família na formação do leitor, na medida em que as práticas de literacia em contexto familiar permitem à criança, desde muito cedo, perceber o sentido e a função

da leitura, para que serve, o que ganha, a utilidade, a sua importância na vida acadêmica, socialmente, etc.

Além disso, as famílias, especialmente a partir do momento em que as crianças ingressam no 1º ciclo, desinvestem da leitura e do prazer de ler e escutar, colocando a interação do adulto e criança em torno do livro, do manual escolar ao serviço do currículo formal a cumprir, em detrimento da fruição de um livro de literatura infantil. Por tudo isto urge criar outros contextos de relação.

Ouvir ler pela voz dos outros é um veículo de entrada no mundo da leitura, das descobertas, das aventuras. (Viana, 2014, p.20)

Assim, a leitura de histórias pela voz dos pais é considerada um momento de partilha, de prazer, troca de carícias, em que não é exigido nada além do que é vivenciado através daquela história. Este momento pressupõe uma construção de significado sobre o texto e tem implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo.

Segundo Neves (2010, cit. por Famoso, 2013), fica explicado que o domínio da competência de leitura é crucial, sendo o pilar da literacia, sendo abrangente, pois influencia o seu papel enquanto cidadão, mas o nível escolar influi no processo ensino-aprendizagem. Assim, é fulcral que os hábitos de leitura vão-se desenvolvendo ao longo do período escolar e a família desempenha um papel mediador fundamental nesta promoção, (Gouveia, 2009 cit. por Ribeiro 2011).

A sociedade exige cada vez mais dependência na obtenção rápida de informação, do avanço científico e tecnológico, por questões profissionais, assim como outros fatores sociais e culturais que refletem a importância que a leitura tem, (Mata, 2013, p.6). Ler torna-se um veículo de acesso ao saber, à autonomia, que influi a capacidade do indivíduo, quanto à sua cidadania, já que a deficiência de competências de leitura impede o exercício pleno do direito cívico e o desenvolvimento social.

As práticas realizadas pelas famílias em torno da leitura têm sido potencialmente de grande qualidade, que cada vez mais são criados programas literários para este público de forma a consciencializar estes

agentes como essenciais do seu papel nesse desenvolvimento (Cruz, Ribeiro e Viana, 2007).

Mata, (2012, p.222), define que existem vias de literacia emergente: a) escrita ambiental; b) escrita precoce; c) linguagem oral; d) livros

Atualmente, o papel da família no desenvolvimento da leitura e escrita, é indiscutível (Mata,1999). Embora prevaleça a noção de que as crianças são agentes ativos no desenvolvimento da literacia emergente, é também atribuída uma importância central aos pais e adultos significativos na facilitação da aprendizagem da literacia emergente (Baker, & Scher, 2002; Saracho, 2008; Sénéchal & LeFevre,2002; Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002, cit. por Cruz, 2011).

A família constitui o ambiente de aprendizagem mais precoce em que as crianças se inserem (Haney & Hill, 2004), sendo importante conhecer como diferentes aspetos do envolvimento parental e do ambiente familiar influenciam o desenvolvimento da literacia (Saracho, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002. Diversos autores têm procurado caracterizar as práticas de literacia familiar (Mata, 2006; Sénéchal, 2006b) e analisar em que medida diferentes atividades realizadas no contexto familiar podem impelir a consequências distintas no desenvolvimento linguístico e literário das crianças (Sénéchal & LeFevre, 2001).

Quanto o papel dos pais na promoção da leitura, os autores referem o modelo **ORIM**, (**O**portunidades, **R**econhecimento, **I**nterrogação e **M**odelos). Explicitando cada uma destas: os pais desempenham um papel importante nas **O**portunidades de aprendizagem que proporcionam aos filhos, por exemplo, na forma como valoriza o contato com o código escrito, na forma como explora um livro; também o **R**econhecimento e a compreensão e a valorização dos avanços que as crianças vão fazendo são essenciais para que o processo vá decorrendo de forma sustentada (Mata, 2012, p.222); as **I**nterações entre pais e filhos são fulcrais no momento que se contacta com o código escrito, tendo em conta o que se explica, o que se orienta e que apoio se dá, tanto em momentos formais (1º ciclo) ou informais e/ou lúdicos na fase do pré-escolar; assim desta forma, os pais são os **M**odelos na forma como utiliza a linguagem

escrita, adotando atitudes positivas face às atividades de literacia (Nutbrown, Hannon e Mogam, 2005).

Roskos e Twardosz (2004, cit por Mata, 2012) dão especial importância sobre o papel da família ao olhar para os ambientes de literacia e o conjunto de recursos físicos, sociais e simbólicos. Nos recursos físicos, consideram-se aspetos como o espaço o tempo e os materiais. Especifica-se o conforto, a iluminação, a concentração, a disponibilidade, a regularidade, equacionar a quantidade e qualidade dos livros (Roskos e Twardosz, 2004, cit. por Mata, 2012). Em relação aos recursos sociais estão ligados às pessoas da família que partilham tarefas e responsabilidades associadas as rotinas. Estas rotinas podem estar embebidas por um maior ou menor significado simbólico associado à literacia (Roskos e Twardosz, 2004, cit. por Mata, 2012).

Programas em que se envolve desde cedo a família no processo de promoção do desenvolvimento da literacia poderão assumir papel preponderante neste domínio, pois tal como o defendem Snow e colaboradores (1998), os programas de literacia caracterizam-se por serem programas que promovem a linguagem e a literacia no seio familiar, trabalham com famílias cujos adultos estão interessados em desenvolver a sua própria educação básica e em ajudar as suas crianças a aprenderem, constroem principais objetivos desenvolver as competências de literacia e confiança através das gerações.

Cruz (2011) num estudo com 611 famílias analisou as práticas de literacia desenvolvidas e procurou relacioná-las com os conhecimentos das crianças. Constatou que, as práticas de literacia familiar, após controlado o nível de educação dos pais, explicavam uma percentagem moderada dos desempenhos em literacia emergente. As competências onde esse impacto se evidenciou foram as relacionadas com os conceitos, convenções e conhecimentos sobre o impresso. Contudo, as competências de linguagem oral e o processamento fonológico também mostram sofrer um efeito residual. Entre as diferentes práticas, foram as conjuntas/partilhadas que pareceram mais facilitar a emergência dos conhecimentos de literacia.

Sénéchal (2006) apresenta um estudo longitudinal de quatro anos, com crianças desde o pré-escolar ao 4º ano de escolaridade onde procura caracterizar as práticas de literacia familiar e os conhecimentos de literacia emergente no pré-escolar e as competências de leitura das mesmas crianças, no 1º e 4º ano. Conclui que a leitura de histórias e as práticas de ensino se assumem como distintas nos ambientes familiares.

Verificou que a leitura de histórias está diretamente relacionada com o vocabulário das crianças, mas não encontra associações, nem com os conhecimentos emergentes de literacia e nem com a consciência fonológica. Contudo, encontrou associações com a compreensão leitora no 4º ano.

As práticas de ensino aparecem associadas aos conhecimentos de literacia emergente e mais tarde à fluência em leitura. Na mesma linha de verificação em estudos desenvolvidos anteriormente, as autoras concluem que a importância destes dois tipos de práticas parece ter efeitos sobre competências diferentes em momentos diferentes do desenvolvimento e aquisição da literacia (Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFévre, 2002).

Estes e outros estudos confirmam que a análise de eventuais associações entre as práticas desenvolvidas e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças mostrou que à semelhança do realçado no trabalho de Sénéchal (2006), diferentes tipos de práticas pareciam promover o desenvolvimento de diferentes competências.

Por outro lado, não foram encontradas quaisquer associações significativas entre as práticas de treino e os conhecimentos emergentes de literacia das crianças considerados (Mata & Pacheco, 2009).

Sim-Sim (2001) refere que dois estudos elaborados com a população portuguesa encontrou correlações positivas entre os hábitos de leitura das famílias, medidos pelo número de livros existentes em casa e o nível atingido pelos alunos

Gouveia (2009, cit. por Ribeiro, 2005), cita vários estudos onde se verificou que um dos fatores preponderantes para a iniciação da atividade de leitura, é o facto de as crianças observarem os seus pais a lerem.

Como conclusão geral deste estudo, podemos realçar que os dados apontam para o facto de as famílias ao conseguirem envolver precocemente as crianças em atividades que ocorrem naturalmente no seu quotidiano e em que a leitura e escrita estão presentes de forma contextualizada e significativa, parecem facilitar não só a compreensão das funções e utilidades da leitura e escrita, como também a apropriação de convenções e princípios subjacentes ao sistema de escrita.

### **1.3 O papel da biblioteca**

'Há cinco mil anos não inventam lugar melhor para democratizar acesso ao conhecimento', (Paul LeClerc, 2009). E já há mais de duas décadas se reflete sobre o impacto que a biblioteca pública “causa” na formação dos indivíduos; pois, se um cidadão frui hábitos de leitura, se está bem informado, melhor se organiza, melhor pensa, e possibilita-lhe uma visão ampla, equilibrada e sensata da vida social, nos vários contextos.

Em 1986, a IFLA (International Federation of Libray Associations and Institutions), elaborou um documento base que serviu como linhas de orientação para as bibliotecas públicas. Seis anos depois, surge o Manifesto da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Esta organização visa essencialmente promover a paz e o bem-estar mental e espiritual de todos, logo depositou nas bibliotecas públicas um papel crucial no acesso à educação, à cultura e à informação.

Do Manifesto da UNESCO (Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas, 1994), surgiram as missões-chave da biblioteca pública:

- Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças;
- Apoiar a educação individual e a autoformação e a educação formal a todos os níveis;
- Estimular a imaginação e a criatividade das crianças e jovens;
- Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e inovações científicas;
- Possibilitar o acesso a diferentes formas de expressão cultural;



- Fomentar o diálogo intercultural;
- Apoiar a tradição oral;
- Assegurar o acesso dos cidadãos a todo o tipo de informação local;
- Proporcionar serviços de informação adequados ao contexto local;
- Facilitar no desenvolvimento da capacidade de utilizar informação em vários suportes;
- Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades para todas as faixas etárias.

Este documento orientador serve de base também para os equipamentos municipais, que assumem esta base de sustentação na sua operacionalização e por conseguinte é nesta base teórica que a biblioteca de Riba de Ave se identifica.

Assim, e de forma a cumprir cabalmente a sua missão, e corroborando com a ideia de Cristina Taquelim de que a “promoção da leitura nas bibliotecas portuguesas públicas sofreu nos últimos anos uma forte expansão e apresenta hoje um conjunto muito diversificado de práticas que pretendem criar dinâmicas em torno do livro” e, pelo menos do ponto de vista teórico, formar leitores, o Polo da Biblioteca de Riba de Ave, não foi exceção.

Do conjunto de atividades desenvolvidas destacam-se, as que são dirigidas para a comunidade escolar: as visitas de estudo, as horas do conto, as oficinas de escrita criativa, os ateliês de ilustração e artes plásticas, os encontros com escritores, ilustradores e as apresentações de livro e ainda as exposições de pintura, de escultura, entre outros.

O público maioritariamente visado é o público escolar, devido ao fator privilegiado de proximidade de uma escola do Ensino Básico, uma Cooperativa de Ensino (2º ciclo até ao secundário) e uma Escola Particular (Pré-escolar ao secundário), além das IPSS próximas.

Preferencialmente é na faixa etária entre os 3 e os 6 anos que se aposta mais, pois as ações promovidas têm como objetivo sensibilizar numa fase precoce a motivação para a leitura e a sensibilização à importância deste equipamento, enquanto parceiro educativo. O contacto com a sua biblioteca municipal antes mesmo de entrarem para a escola, para que, quando a

deixarem, todos os jovens saibam que as bibliotecas são um parceiro competente e de confiança para a aprendizagem ao longo da vida e para a ocupação dos tempos livres.

## **2. A ilustração**

A palavra "ilustrar" vem do latim, "illustrare" e significa "lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro. Dar luz ao entendimento, instruir, civilizar, aceções da palavra "ilustrar", que, junto com a puramente ornamental, definem uma atividade que vincula a expressão plástica ao desenho, a arte aplicada a uma função concreta: a informação.

Por definição, (*Illustracione*) implica clarificação, esclarecimento, dar a conhecer ou decorar no sentido de ornas. É indissociável do texto escrito e atribui em conjunto ou sozinha, para a representação de um significado (Bahia, 2008, p.530).

As imagens estão associadas à produção do conhecimento (Shepard, 1978, cit. por Viana, 2005). Muitas das inovações científicas tiveram como base imagens na medida em que a sua visualização oferece alternativa à linguagem e à forma tradicional do pensamento, pois produz uma maior vivacidade emocional (Shepard, 1978, cit. por Viana, 2005).

Tandiff e Sternherg (1988, cit. por Silva, 2006)) sugerem que as imagens nas suas relações concetuais incentivam a inovação.

E Paivio (1971, cit. por Coquet, 2005) refere que a imagem funciona como uma alavanca que faz despertar as relações inerentes à rede de conhecimentos e promove a criatividade, porque conduz à criação de novos modelos e metáforas.

Assim, existem imagens complexas que exigem leituras complexas, podendo afirmar que a sintaxe visual é dominada pela complexidade.

François Bresson (1981, como referido em Calado, 1994, p.31) refere três tipos de operação elementares que a criança tem de aprender a dominar para ler uma imagem:

- Operações de nível sintático
- Operações de referenciação

- Operações que dizem respeito à realidade material do significante.

Assim, neste domínio da linguagem visual pode-se evidenciar as seguintes características: a linguagem visual é espacial; a linguagem visual é global; a linguagem visual está perante uma representação espacial e temporal. A *Leitura Visual* segundo Vileches diz que o texto visual pode ser visto como o lugar de comunicação por excelência, no qual os processos interpretativos adquiriu uma relevância especial.

Assim, pode-se falar em gramática visual, tendo em conta os componentes sintáticos e semânticos. A sintaxe e a semântica são os campos que trata a gramática da imagem: das relações entre os elementos (fundo, forma, linhas e massas, escala e proporção).

As regras da gramática visual são flexíveis a ponto de se construir uma mensagem visual. Refere-se que os elementos básicos da linguagem visual – ponto, linha, cor, tonalidade, direção, textura, escala, dimensão e movimento – aos quais (Dondis, 1988, como referido em Calado, 1994, p.51), chama de alfabeto. As cores, por exemplo, têm qualidades expressivas. A leitura de imagens equivale a dizer que há significação e sentidos que as imagens encerram. Enquanto sistema simbólico, são ricas e instáveis. A questão do sentido compreende ao nível denotativo ou literal.

Uma imagem, seja de que natureza for, venha ela de onde vier, continua a ser tomada como uma prova ou, se quisermos, como uma evidência. (Calado, 1994, p.12). São imagens de coisas, que vimos algures e que registamos com um desenho de traço ou que fotografamos – pode ser coisas que preexistem, outras que conjeturamos, colhemos no pensamento e fizemos nascer das potencialidades gráficas, (Calado, 1994, p.13). A imagem tem o poder de comover, seduzir, mas ao mesmo tempo e porque vivemos numa época de saturação da imagem, as exigências retóricas que se colocam à linguagem visual são cada vez maiores.

A linguagem visual é no entanto, aprender a ler e a construir imagens, podendo se expressar e comunicar através dela.

Quanto à educação através das imagens, o que pode dizer-se é que a situação não é linear: quase todos os educadores reconhecem as

potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica; com maior ou menor insistência, tradição e entusiasmo, eles recorrem às imagens (as mais diversas) para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem, para pelo menos experimentar o poder que elas têm de captar a atenção das crianças e dos jovens e de ajudá-los na memorização.

Agarrar a imagem não é fácil. Multifacetada e polivalente, concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável, ela escapa-se às visões analíticas, às grelhas quantificadoras e à matematização.

Em resumo, é a riqueza da imagem que nos atrai.

Perspetivado o assunto no contexto educativo, o problema coloca-se-nos da seguinte forma: numa Escola onde são privilegiadas as relações cognitivas, o pensamento racional e objetivo, a eficácia económica da mensagem e do tempo letivo, como pode a imagem entrar na dinâmica destas dimensões e, simultaneamente, ser um elemento transgressor que, pela sua própria natureza, reenvia os espíritos para os domínios do sonho, da fantasia, da imaginação? Como pode ela, afinal, contribuir para um melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e muito especialmente para uma otimização da dinâmica de comunicação de que aquele processo necessariamente implica?

A ideia de que a compreensão das imagens é imediata, é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender e esta aprendizagem é tanto mais urgente quanto mais inseridos estão os nossos alunos, hoje em dia, num mundo que tem podido ser designado como uma *iconosfera*.

“A era do ostracismo face às imagens foi abalada. Assim também a era dos entusiasmos ingênuos. A predominância do impresso como meio de comunicação fez da análise abstrata e racional a prioridade das prioridades para a educação e a cultura. O aspeto global e imediato da experiência visual, assim como a sua presença massiva e a sua aparente simplicidade, enganaram-nos. A imagem não é pobre nem elementar por natureza: ela é-o pela falta de imaginação dos seus criadores e pela atitude reducionista dos seus utilizadores.”

(Jacquinot, 1981, p.22, cit. por Camargo, 1995)

Todos temos consciência de como o mundo das coisas vistas é rico e diversificado: vemos objetos e seres do mundo exterior (o que quer dizer que formamos deles imagens mentais. Vemos também os produtos da nossa criação mental. O que quer dizer que pensamos por imagens. (Calado, 1994, p.23)

Assim, a visão é o sentido mais especializado do ser humano, os olhos são, de entre todos os recetores sensoriais aqueles que maior número de informação captam do exterior. A visão é algo mais do que um ato físico, é uma experiência dinâmica que se traduz num ato de inteligência. Esta percepção visual é como o tratamento da informação a nível mental, dos dados.

A leitura das imagens, como a dos textos escritos, não deixando de ser sensorial implica o exercício estruturado de capacidades de codificação-descodificação (Calado, 1994, p.33)

A função que cumpre a ilustração transcende, na maioria dos casos, o puramente ornamental para se converter em informação não escrita, um meio de expressão que prescinde de barreiras linguísticas, facilitando a compreensão de uma mensagem.

A ilustração foi, sem dúvida, o primeiro meio de expressão gráfica empregue pela Humanidade. Desde as pinturas rupestres até aos atuais infogramas, passando pelos ideogramas de culturas como a egípcia e as pré-colombianas, foi sempre o método mais direto de comunicação, já que não precisa de um código abstrato de leitura.

A ilustração geralmente é uma imagem figurativa podendo ser abstrata ou não, porém ela acompanha um carácter explicativo, com o objetivo de acrescentar informações, sintetizar, decorar ou representar visualmente um texto.

Para além de decorar e elucidar o texto, a ilustração assume diferentes funções:

- a) **Função representativa:** imita a aparência da personagem a qual se refere;
- b) **Função descritiva:** trata-se do detalhamento da aparência da personagem;

- c) **Função narrativa:** ocorre quando a ilustração situa a personagem representada através de transformação (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas);
- d) **Função simbólica:** quando surge significado sobreposto ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como por exemplo as bandeiras nacionais;
- e) **Função expressiva:** quando há a revelação de sentimentos e valores do produtor da imagem ou quando ressalta as emoções e sentimentos da personagem representada;
- f) **Função estética:** enfatiza a forma da mensagem visual, ou seja, sua beleza;
- g) **Função lúdica:** orienta para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo;
- h) **Função conativa:** quando orientada para o destinatário, com o objetivo de influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos;
- i) **Função metalinguística:** o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citações de imagem, etc.;
- j) **Função fática:** a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte;
- k) **Função de pontuação:** orientada para o texto junto ao qual se insere, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos (Camargo,1999, Palestra em Karlstad).

Camargo (1999) ainda afirma que,

*“muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normalizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual”.*

É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

Realça-se outras características dos livros infantis que predominam, tais como:

1. Coloração: as ilustrações coloridas, cores vibrantes são as mais atrativas.
2. Dimensão: o tamanho da ilustração influenciou na motivação e compreensão das narrativas, sobrepondo-se ao texto.
3. Realismo: Abramovich (1989) alega que não se deve "lutar" por desenhos realistas, pois são feios e duros. Outras autoras considerem que uma boa ilustração deve ser uma obra de arte, que possua sublimidade, distorção de escalas, sair do formato perfeccionista e que ilustre anormalidades.
4. Expressões das personagens: é muitas vezes no discurso gráfico-visual que se constata mais facilmente a expressão de cada personagem.
5. Contribuição: a ilustração deve transgredir o texto, mostrar o que não está relatado no discurso verbal, de forma a contribuir a narrativa.

A presença de ilustração é muito importante e deve-se ter em conta estes desenvolvimentos e as suas diversas funções.

A criação de uma imagem para comunicar uma ideia pressupõe o uso de uma linguagem visual. Acredita-se que, assim como as pessoas podem "verbalizar" o seu pensamento, elas podem "visualizar" o mesmo. Na análise da "linguagem visual", os elementos da linguagem são delineados através dos elementos de arte e princípios de *design*. Um diagrama, um mapa e uma pintura são exemplos de usos da linguagem visual. As unidades estruturais costumam incluir linha, forma, cor, movimento, textura, padrão, direção, orientação, escala, ângulo, espaço e proporção.

A ilustração infantil compreende um conjunto de textos literários destinados à infância. Esta produção tem vindo, nos últimos anos a aumentar e muitas características demonstram um certo valor no que diz respeito aos elementos

paratextuais, onde não só conjugam a componente pictórica, mas também no formato, na dimensão, na coleção que se integra, na editora que o publica, o tipo e o tamanho de letra usado, a mancha gráfica e o que ocupa nas páginas, a distribuição do texto, etc.

E é óbvio o investimento do ilustrador nestes tipos de livros. Em termos materiais as tendências mais recentes parecem ser as não tradicionais, pois a ilustração é mais complexa e elaborada. Recorre-se a várias técnicas das artes plásticas – pintura (aguarela, pastel, óleo...) a colagem, a fotografia, o recorte, o uso de materiais diversificados e originais, ao recurso à textura e ao relevo, reais ou aparentes, jogo de expectativas, abundância de cor, submissão do texto à imagem, criação de páginas surpresa. O livro infantil tem-se apresentado como simultaneamente, na dimensão de brinquedo e de obra de arte de grande elaboração estilística.

## **2.1 A ilustração como recurso promotor da leitura**

A leitura de imagens e/ou interpretação da ilustração dos livros de literatura infantil são um excelente veículo promotor de leitura, nas idades mais precoces.

No processo de leitura de imagens, a ilustração dos livros infantis são um meio excelente de desenvolvimento desta dimensão crítica, que ao serviço nas idades pré-leitoras funciona como um aliado às competências básicas de leitura.

De facto a ilustração é “ilustrar é antes de mais, comunicar. Comunicar ideais através de imagens” (Viana, 2005, p. 257).

Dentro dessa perspetiva, as ilustrações de livros de literatura infantil e o projeto gráfico de livros de literatura infantil são de grande importância para ajudar a atrair a atenção da criança para o livro e possivelmente a sua leitura, auxiliando na formação de leitores e contribuindo no processo de aquisição da leitura e escrita por parte das crianças.



Os investimentos têm ocorrido em projetos gráficos de livros de literatura infantil cada vez mais modernos, com ilustrações cada vez mais ricas em conteúdos que, em alguns casos, chegam a dispensar a linguagem escrita, como nos livros de imagens ou nos álbuns narrativos.

A ilustração, estabelecendo uma relação entre a criança e a arte atual, torna-se como uma ferramenta lúdica-pedagógica de grande valor na construção da sua identidade e fator preditor no desenvolvimento das competências básicas de leitura.

“A ilustração atual propõe um trabalho artístico como fonte para a aprendizagem interdisciplinar” (Oliveira, 2013, p.1007), pois possibilita tanto a forma como se pode ver, analisar, olhar, refletir sobre determinada imagem, e assim articula essas possibilidades de visão com outros saberes, conhecimentos e ideias, possibilitando múltiplas interpretações e diferentes e inovadoras criações visuais.

É urgente, segundo Camargo, “tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual” (2006, p. 13), então é preciso aprender e ensinar a ver.

A arte de pensar de uma forma fluída, flexível e original pode ser fermentada pela cultura visual através da ilustração, e esta flexibilidade cognitiva abre caminhos a que desde cedo a criança esteja sensibilizada para a educação estética.

E é possível através de um livro ilustrado que possibilita à criança “a sua primeira galeria de arte”, como afirma a ilustradora Kveta Pacovská.

A imagem constitui um poderoso veículo de informação complementando, e noutras situações complementa a mensagem do texto escrito. Uma ilustração permite realçar determinada faceta de um texto ou incentivar uma mudança de olhar. (Quaresma, 2008, p. 529, cit. por Azevedo, 2007).

Ao analisar as ilustrações é imperativo perceber se abre margem para a intensificação de algum preconceito. Deve-se incitar a criança a contar histórias a partir de ilustrações de forma a desenvolver o seu sentido crítico e

imaginação. Sendo estes livros “carregados” de figuras icónicas é crucial este treino no olhar, de forma a iniciar a sua vida como leitores.

Cada indivíduo interpreta imagens e textos com base nos conhecimentos que adquiriu nos contextos que vivenciou tanto pela educação formal e não formal que o moldaram. Assim a construção de imagens ou de texto carrega a herança humana cultural aprendida (Quaresma, 2008, p. 529, cit. por Azevedo, 2007).

A interpretação do texto ilustrado possibilita o acesso a novos aspetos, o que constitui em si uma forma de enriquecer não só o texto como a perceção e a compreensão de quem interpreta a ilustração.

Estimular as crianças para a análise das ilustrações, possibilita a vantagem de um olhar não constrangido sobre a realidade e a subsequente produção gráfica a partir desse olhar.

Alguns dos textos ilustrados refletem uma narrativa única, outras denotam o prazer na relação com o outro e com o mundo, enquanto outros ainda revelam a utilização de novos signos visuais, gráficos, pictóricos distintivos com uma carga simbólica.

As ilustrações mostram domínio técnico e perícia na utilização da linguagem artística a partir da aplicação invulgar das quatro dimensões: altura, comprimento, profundidade e tempo, bem como na expressividade emocional.

A paleta das emoções descrita por Parrot (2001, cit por Bahia, 2008) está presente em muitas das ilustrações: alegria, tristeza, amor, raiva, medo e surpresa. Estes sentimentos podem ser transmitidos através das cores, formas invulgares (ver por exemplo o sentimento do medo e/ou tristeza durante as 1ª páginas do livro: “As preocupações de Billy” do Anthony Browne.

A ilustração é um “íman” para atrair a atenção das crianças, além de também ser uma imagem que pode substituir um texto, ampliá-lo, acrescenta informação ou também questioná-lo (Zimmer Mann, 2006, cit. por Quental, 2009).

Partindo do pressuposto que a leitura de imagens antecede à leitura de palavras. A ilustração “estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem surgir mais do que está expresso no enunciado verbal

evitando a mera descrição gráfica do texto (Jardim, 2000, p.76, cit. por Massoni, 2012).

## **2.2 Expressão plástica**

É notório que a expressão plástica, em contexto de sala de aula, é veículo de comunicação entre criança e adulto, e até com o mundo, que possibilita uma contribuição especial no desenvolvimento da imaginação e de criatividade dos alunos, no desenvolvimento da destreza manual e descoberta progressiva de volumes e superfícies.

Além disso, estas atividades terão outro efeito quando os alunos saem da escola e contactam com a natureza, o conhecimento da região, através de visitas a exposições e a artesãos locais, tornando estas oportunidades de enriquecer e alargar as suas experiências, de modo a desenvolver a sua sensibilidade estética.

Assim, nesta perspetiva a ação da biblioteca através deste projeto pretende formalizar este princípio orientador. Em termos de experiências a proporcionar às crianças nesta área, passa várias técnicas tais como; desenho, pintura, colagem, modelagem e outras.

As atividades propostas no projeto incidem mais no desenho, a pintura e colagem. O desenho infantil é uma atividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. (Dep. Ed. Básica, 1998, p.89), enquanto a pintura exige um clima de disponibilidade e de liberdade.

A expressão plástica é considerada um modo espontâneo de exteriorização de personalidade e das experiências interpessoais, bem como forma de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e à realidade social e individual (Piaget, 1954, cit. por Bahia, 2008).

Para Piaget (1954 cit. por Bahia, 2008), a expressão simbólica que surge no pré- operatório é criada de forma individualizada com base em objetos representativos e imagens mentais e possibilita a realização dos desejos, a compensação do real, satisfação das necessidades do “eu”. Este estágio

caracteriza-se pela capacidade de representação interna do mundo externo através de símbolos.

E ao referir em literacia artística, pressupõe a criança descodificar o código implícito nesta linguagem. Assim, através das ilustrações a criança terá a possibilidade de experienciar e desenvolver competências nesta área. É crucial reconhecer técnicas e instrumentos de arte, desenvolvendo assim a sua sensibilidade estética.

Além disso e segundo as Orientações Curriculares, documento emanado pelo Ministério da Educação para a Educação Pré-Escolar, que prevê como um dos seus objetivos pedagógicos, “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo” (1997, p.15), evidencia-se aqui a importância da dimensão da área de conteúdo - Expressão e Comunicação que é articulada com a de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal, pela sua transversalidade e potenciador do desenvolvimento da criança.

Outro objetivo pedagógico que sustenta esta proposta é “despertar a curiosidade e o sentido crítico” (1997, p.15), como fundamento essencial no processo de educação ao longo da vida.

Para o primeiro ciclo, e segundo o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, o âmbito da Educação Artística, o professor do 1.º ciclo deve:

- “a) Promover, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular;
- b) Desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo;
- c) Desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.”

Assim, com o desenvolvimento da expressão plástica a criança adquire uma linguagem própria, sabendo nomear elementos da linguagem visual e será capaz de relacionar conhecimentos e aplicá-los nos momentos das suas produções plásticas.

Mais concretamente, as artes plásticas permitem uma vinculação profunda com o mundo e novas formas de olhar e sentir (Cooper & Jackson, 2011 cit. por Peixoto, 2014).

Assente nestes pressupostos a exploração da ilustração e as relações que daí advém serão comunicativas bem como desenvolvimento da criatividade.

### **2.3 A ilustração promotora da criatividade**

Falar de ilustração como um recurso à promoção da criatividade, importa reconhecer que segundo Boden (1999), a criatividade não é um conceito fácil de definir, pois entre os inventores, os cientistas e os artistas raramente conseguem definir este conceito.

Pessoas ligadas às ciências com necessidades de fugir do romantismo geralmente definem a criatividade como "combinação original de ideias conhecidas". Para os literários, essas combinações são valorizadas, mas têm que ser apelidadas de "interessantes".

Como acontece a atividade criativa? Para, Vygotsky (Mozzer, 2008, p.3) afirma "que a primeira e mais importante lei a que esta atividade está submetida é a lei da aprendizagem.

A atividade de imaginação criativa depende maioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias" (2008, p.16). E quanto maior dose de realidade se tem, mais dose de poder criativo é possível criar.

Aí está a razão pela qual a criança possui menos imaginação do que o adulto (p.89).

Outro pressuposto desenvolvido por Vygotsky (Mozzer, 2008, p.4) é que a "criatividade não é um fenómeno catastrófico ou caótico, mas pressupõe um

processo de elaboração e maturação biológica e social” (2008, p.17), pois a organização do material que se experiencia, é um processo complexo onde se pressupõe uma habilidade de combinar ou dissociar partes de um todo.

Nas teorias da criatividade, imaginar, não consiste em inventar uma coisa que não existe. Imaginar é criar laços mentais entre realidades disjuntas.

A atividade criadora é bem complexa e desenvolve-se ao longo dos anos. Segundo o psicólogo russo, os processos criadores manifestam-se com toda força na infância.

É essa capacidade que permite o desenvolvimento da criança. Reflete-se, sobretudo, nos jogos simbólicos (faz-de-conta). Nestes jogos há a reprodução do que a criança vê, somada a criação de novas situações, novos “finais”.

Segundo Vygotsky, é a imaginação que permeia todas as realizações humanas, possibilitando a produção artística, técnica e científica. Todo o mundo cultural do homem, diferente do mundo natural, foi criado usando-se a imaginação a combinação de ideias e pensamentos.

Assim, a imaginação pressupõe um mecanismo psicológico particular, em que existe um vínculo permanente entre a fantasia e a realidade na condição humana. Vygotski (2003) adverte que considera errôneo o critério vulgar que traça uma fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade, uma vez que a imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, mas considera uma função vitalmente necessária. Então, no processo de criação, o envolvimento com determinada matéria a ser transformada, através do contacto com a ambiência criadora, representa uma experiência com o real que por sua vez instiga a fruição da imaginação. (Vygotsky, 2003)

A imaginação é uma função vital do nosso cérebro e se liga à realidade de formas diferentes, conforme descreveremos com os filhos, para ambos (pais e filhos) experienciarem e, a meu ver, terá um efeito mais positivo.

E quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que se dispõe a elementos da realidade, consequência dessas experiências, tanto mais considerável e produtiva será, a atividade da sua imaginação. (Vygotsky, 2003, p. 17)

Perante estas ideias foram desenvolvidas sessões de atividade em que premiamos a imaginação e a criatividade como mote, através das ilustrações analisadas.

### **3.Comunidade de práticas de aprendizagem**

#### **3.1 Definição**

O conceito, de comunidade de práticas foi “cunhado” por Etienne Wenger (1992), teórico organizacional e educacional, que sustenta que um grupo de pessoas que se reúnem e unidas informalmente ou formalmente num contexto – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do aprendido. São “estruturas que aprendem”, pois são compostas por pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. São pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento (Wenger, 1998).

E como reforça Lagarto (2009, p.2), uma CoP é um grupo de indivíduos que partilham um interesse por algo e sobre o qual podem aprender a fazer melhor pela interação. Mais do que interesse, a pertença a uma comunidade é sinónima de implicação: significa interagir e aprender em conjunto porque se quer aprender de forma coletiva, partilhando um repertório de recursos.”

Comunidade de Práticas, por definição, deve ser uma comunidade autónoma, centrada nas suas características base, mas sem necessidade objetiva de atingir determinados fins.

Segundo Shaffer e Anundsen citados por Pallof e Pratt, (1999, p.25-26, cit. por Lagarto, 2009)

*“a comunidade é um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas compartilha práticas comuns, são independentes, tomam decisões em conjunto; identificam-se com algo maior que a soma de suas relações individuais, e fazem um compromisso de longo prazo com o bem-estar (seu próprio, um do outro, e do grupo.”*

É pela conjunção destes pressupostos – interesse, comunidade e práticas – que se pretende através desta estratégia alicerçada na exploração da linguagem visual do livro infantil, como elemento facilitador na promoção do livro e da leitura; como potenciador do desenvolvimento da sensibilidade estética, que por sua vez é veículo de aprendizagem ativo, proporcionando diálogos de interpretação e compreensão por parte das crianças, e dos adultos, em relação a elas próprias e ao contacto visual que têm do mundo.

Mas uma comunidade virtual de aprendizagem constituída a partir de grupos de alunos tem fins específicos, construir determinadas aprendizagens durante um período de tempo pré-definido. Por estas características, segundo Lagarto (2006) afirma que uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) é uma Comunidade de Práticas (CoP).

A criação da comunidade de práticas, neste projeto terá como objeto de pertença e de simbolismo para interrelacionar os membros do grupo, um *blogue*. Este *blogue* tem como objetivo além de comunicar entre os membros, pressupõe um olhar diferente, uma análise aprofundada, recriando narrativas envoltas da ilustração.

### **3.1.1 Estádio de desenvolvimento de uma CoP**

Segundo Wenger, o desenvolvimento de uma CoP varia segundo o tempo. Depois da fase inicial de crescimento, onde é importante que os membros se conheçam entre si, estabeleçam regras de comunicação, aprendam a ser as ferramentas tecnológicas e resolvam possíveis situações de conflito existente uma fase de maturação. Mais ou menos prolongada, e uma fase de declínio, resultando de um de um menor empenhamento dos membros na CoP e na construção de aprendizagens.

As práticas colaborativas nas Comunidades Virtual de Aprendizagem (CVA) aprendizagens construtivas baseadas nos modelos de Piaget e Vygotsky são inspiração das práticas na CVA. Sendo um trabalho colaborativo ou cooperativo. De acordo, com Panitz (1996) nestas práticas cooperativas todo o conhecimento é construído e partilhado e negociado conjuntamente.



As CVA e a sua função no processo de apropriação do sentimento de presença ao grupo, Lagarto (2006) define-se ao longo de três dimensões que estão relacionados com a prática.

O primeiro componente é o compromisso mútuo “a empresa conjunta” e o “resultado compartilhado”. Segundo Medermott (2000, cit. por Lagarto, 2009), as CoP podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem mais com os outros por contacto físico ou virtual com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências e técnicas.

Conexões significativas podem conduzir os indivíduos a estágios de criatividade muito maior que poderiam alcançar sozinhos (Silva, 2006, p.8), gerir e partilhar conhecimento faz parte do conceito da CoP, no contexto da estrutura social e temática.

O importante nas CoP's são os conteúdos, ou seja, as aprendizagens como experiência através dos processos de negociação, de significado e as codificações das competências, habilidades e saberes individuais que podem interferir no exercício de pertença do individuo na comunidade (Silva, 2006, p.9).

### **3.2 Cop- Estratégia de Promoção de Leitura**

Os blogues na educação são essencialmente uma ferramenta facilitadora de interação, possibilitando que os membros da comunidade escolar se tornem atores neste fenómeno de comunicação global, trocando experiências entre outras realidades escolares (Barbosa & Granado, 2004).

Sendo as tecnologias da informação e comunicação (TIC) que fizeram emergir na escola novos espaços de construção do conhecimento que, com a participação empenhada dos membros da comunidade escolar, extravasando os muros da escola, da aldeia, do país (Cruz, 2008), pelo que a escola deve alterar a sua conceção tradicional, começar a estabelecer pontes com outros universos de informação, sendo pressuposto proporcionar outras forma de aprendizagem.

Os blogues em contexto escolar proporcionam diversos benefícios de aprendizagem, no que diz respeito à motivação, o trabalho em equipa, o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento da criatividade, a sensação de competitividade e o reconhecimento de autorias.

De salientar, um blogue poderá apresentar: um espaço de acesso à informação especializada, um espaço de disponibilização por parte do gestor do blogue, um portefólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração de outros, espaço de debate e um espaço de integração.

Ao nível das famílias é considerado também um ótimo recurso de comunicação, de publicação de notícias.

## **PARTE II - Enquadramento Metodológico**

### **Capítulo 1- Opções metodológicas**

#### **1. A investigação educativa**

##### **1.1 Pesquisa Qualitativa vs. Pesquisa Quantitativa**

A clássica afirmação de Dilthey “explicamos a natureza, compreendemos a vida mental”, (citado por Hofstätter, 1957, p.315, em Duarte, 2009) pode ser analisada como mote para a apresentação das diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa.

Seguindo esta ideia citada, infere que a pesquisa qualitativa tem preferência de estudar relações complexas ao invés de explicá-las isolada de variáveis. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. A descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo. (Gunther, 2006, p.202). Esta pesquisa incide a sua base em textos.

Na recolha de dados Flick (2000, cit. por Duarte, 2009) considera o Estudo de Caso como ponto de partida da pesquisa qualitativa. Segundo Mayring (2002, cit. por Duarte, 2009) defende o princípio da abertura que “nem estruturas teóricas e hipóteses, nem procedimentos metodológicos, devem impedir a visão de aspetos essenciais do objeto de pesquisa”.

Ressalta, assim a ideia de que o método deve se adaptar ao objeto de estudo.

O objeto de estudo, para Mayring (2002 cit. por Gunther, 2006) dá ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo. Sendo que, Flick salienta que as perspetivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do investigador.

Na interpretação dos resultados tanto Mayring (2002, cit. por Gunther, 2006) e Flick (2000, cit. por Duarte, 2009) referem que acontecimentos e conhecimentos do quotidiano como elementos da interpretação de dados. Os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa estão vinculados à vida do investigador, que leva à contextualidade como fio condutor de qualquer análise dos resultados. No processo de pesquisa persiste uma reflexão contínua sobre

o seu comportamento enquanto investigador, numa interação dinâmica entre este e o seu objeto de estudo.

A posição do investigador presente neste tipo de pesquisa qualitativa a influência de crenças e valores sobre a teoria, o método e a interpretação dos resultados.

Como estratégias da recolha de dados uma das estratégias usadas, é distinguir o número de variáveis que podem ser irrelevantes e as que potencialmente possam interferir.

Quanto ao papel do sujeito é imperioso perceber não só, como foi mencionado atrás, sobre o papel do investigador, mas também sobre o papel do sujeito quanto à sua passividade, até mesmo quanto à sua envolvimento.

Sustentado no acima referido, apresentamos esta investigação de cariz qualitativa e quantitativa, pois como investigadora deste trabalho de projeto destaca-se de como se envolverá a temática da ilustração como potenciador educativo e por outro lado, perceber se estes efeitos causam mudanças quantitativas no movimento da biblioteca.

## **2. Estudo caso**

O estudo caso corresponde ao modo de investigação que ocupa a posição extrema em que o campo de investigação é o mais real, o mais aberto e o menos controlado. Nesta posição, o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares.

É exatamente o que caracteriza este projeto, sendo um estudo de caso, sobre como a ilustração, através de uma comunidade de práticas poderá ser um veículo promotor de leitura. Abaixo, aprofundamos as principais características inerentes ao estudo de caso.

O estudo caso caracteriza-se toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real. As fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente marcadas e o investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

Este método de investigação gera conhecimento mais concreto e mais contextualizado, que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência. Para Yin (2005) o estudo caso é um modo de investigar sobre um tema. O estudo caso orienta-se mais para o processo do que para o produto, perseguindo mais a compreensão do que a medição, a previsão e o controlo (Mekernan, 1986, p.38).

Além disso, destacam-se segundo Stake (1997) 4 itens:

- 1 – É um estudo holístico: tem em conta tudo o que está associado ao contexto.
- 2 – É um estudo empírico: trata-se de um trabalho de campo que “bebe” de uma significativa recolha de informação, por diversos meios, do qual se destaca a observação.
- 3 – É um trabalho interpretativo, já que se apoia de preferência na intuição.
- 4 – É um estudo empático, considerando a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores.

Em suma, o estudo caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real, o investigador não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, procurando apreender a situação na sua totalidade, de forma reflexiva, inovadora, descrever e interpretar a complexidade dos casos em estudo, permitindo cruzar informação e inclusive produzir novos conhecimentos sobre o mesmo. Enaltece aqui a presença do investigador que está envolvido no processo, com as suas devidas precauções, sendo o mais neutro possível.

### **Tipos de estudo de caso**

Existe uma variedade significativa de estudos de caso. Tendo como referente os interesses que abarcam e as distintas orientações metodológicas que perfilham, Stake (1999, p.16) identifica três tipos distintos de estudo de caso, que caracteriza da seguinte forma:

- **Estudo de caso intrínseco** – quando o investigador tem um interesse particular por uma situação É este o tipo de estudo caso que nos

identificamos, pois temos interesse particular em averiguar a posição dos pais, professores e crianças em relação ao impacto da ilustração

- **Estudo de caso instrumental** – reporta-se a uma situação em que o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular.
- **Estudo de caso coletivo** - quando o investigador centra o seu estudo em vários casos, simultaneamente.

Por seu turno, Arnal et al. (1994, pp. 208-209), numa sistematização mais minuciosa, consideram que existem, pelo menos, sete tipos de estudo de caso distintos:

- **Estudo de casos institucionais** – focalizam-se no estudo de uma organização específica, durante um determinado período de tempo, procurando descrever e analisar a sua organização, funcionamento e/ ou desenvolvimento.
- **Estudo de casos observacionais** – estudos que se baseiam preferencialmente na observação participante e elegem como objeto de estudo uma organização (escola/agrupamento de escolas, centro de formação), um determinado aspeto específico de uma instituição.
- **Histórias de vida** – estudos de casos em que o investigador realiza entrevistas (por norma autobiográficas) a uma pessoa com o intuito de recolher o máximo de informação possível e de *desocultar* determinados aspetos específicos (pessoal, profissional, sociais) da sua vida.
- **Estudos comunitários** – são estudos em que tudo idênticos aos estudos de casos organizacionais ou observacionais, com a diferença de que o centro de interesse é um determinado grupo específico ou a própria comunidade.
- **Análises situacionais** – tipo de estudos que se centram em eventos específicos e os analisam a partir de distintos pontos de vista.
- **Microetnografia** – estudo de uma pequena unidade de uma organização.

- **Estudos de casos múltiplos** – estudos de casos em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto do estudo seja comum.

### **Fases de estudo de caso**

Nisbet e Watt (1978, cit. por Pardal 1998) indicaram três fases que, por norma, integram e caracterizam o desenvolvimento de um estudo de caso:

- a) **Fase exploratória** – é a fase inicial do estudo, onde coexistem diversas questões e/ou “pontos críticos” que vão sendo explicados e depurados à medida que o processo avança, consoante a sua maior ou menor pertinência para a situação/o caso a estudar. Convém lembrar que o objeto de estudo pode emergir da leitura e análise da literatura existente sobre a temática a investigar, pode resultar da necessidade de resolver um determinado problema ou mesmo de especulações baseadas na experiência do investigador.
- b) **Fase de recolha de dados** – após a delimitação do problema/situação a analisar, segue-se a fase de recolha das informações necessárias para a realização do estudo. Trata-se de uma etapa sensível, que se desenvolve em função do objeto do estudo, dos objetivos que norteiam o processo investigativo e dos dados empíricos que pretendem recolher-se. Assim se justifica que os investigadores se socorram das técnicas de recolha de dados que melhor se adequem ao “caso” a investigar.
- c) **Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados** – a terceira fase corresponde ao momento em que os investigadores procedem ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, culminando na apresentação das conclusões do estudo. Embora possam utilizar-se diversas formas para apresentar os resultados obtidos, a mais usual é a elaboração de um documento científico (relatório, artigo, monografia) sobre o caso estudado.

## 2.1. Instrumentos de recolha de dados

Ao recorrer à literatura sobre investigação, verificámos vários dilemas entre os conceitos de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Estes dilemas baseiam-se nas terminologias. Por exemplo, constatámos que existem um grande número de textos que simplesmente não definem os conceitos que referem, outros acabam mesmo por usá-los como tendo significados diferentes. Desta forma, optámos por apresentar, de forma resumida, algumas das definições dos termos em questão de forma a evitar, no âmbito deste trabalho, ambiguidades.

A palavra tem origem grega (*tékhne*) cuja tradução é arte. Pardal & Correia (1995, p.48) consideram a técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990) indicam que o “polo técnico” de uma investigação é representado pelo processo de recolha de dados sobre o “mundo real”, sendo este suscetível de ser observado, considerando a sua subjetividade.

Relativamente ao termo método, o dicionário de língua portuguesa, define-o como um "programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir certo resultado".

Turato (2003, p.153) considera método como sendo um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem na explicação ou na compreensão dos constituintes do mundo.

Para Hegenberg (1976, p.115), método é o "caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado".

Leopardi (1999) corrobora a afirmação de Hegenberg, acrescentando no entanto que "exige a organização do conhecimento e experiências prévias".



No que se refere a instrumento, o dicionário da língua portuguesa classifica como sendo "tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação".

Quivy & Campenhoudt (1992, p.188) utilizam o termo método como um "dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testes hipóteses de investigação". Neste caso, percebe-se uma "confusão" na tradução do termo em inglês methods, que é possível identificar através da sua conceituação. O conceito de método é passível de gerar confusão, uma vez que remete também ao conceito de instrumento.

Etimologicamente, método (méthodos) e técnica (tékhne) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se métodos quer dizer caminho, via, rota, tékhne significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado.

Por outras palavras e segundo Galego & Gomes (2005, p.176), método pode ser definido como "processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível.

A técnica, por sua vez, define-se "pela minuciosidade de cada um desses procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas". Estabelecem um paralelismo entre estratégia de recolha de informação e método enquanto se referem a instrumento recorrendo ao termo técnica.

Mergulhando na área da investigação, Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados" salientando, desta forma, a ambiguidade e inconsistência na distinção entre técnicas e instrumentos.



de se proceder à recolha de dados, deve-se seleccionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com a tarefa a cumprir.

Podemos então argumentar que as decisões sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados dependem da forma como se concebe a própria investigação e das características que essa apresenta, considerando as circunstâncias e as perspectivas de análise. Variam, igualmente, em função da natureza do problema em questão.

A literatura sugere que o paradigma e a questão da investigação devem determinar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados de investigação que serão mais apropriados para o estudo.

Assim, elenca-se as seguintes técnicas de recolha de dados: *Observação, Análise Documental, Inquérito, Focus Group, Photovoice e Portefólios.*

A observação, a análise documental e inquérito por questionário, foram as técnicas de recolha de dados usadas no nosso projeto.

## 2.2 Objetivos do Estudo

É no setor, do Serviço Educativo e Cultural da biblioteca que concerne alguma preocupação, pois apesar de forte frequência destes grupos à biblioteca, tem-se vindo a notar, por observação e recolha de opiniões, que as dinâmicas não têm sido são extensíveis e/ou aplicáveis em contexto sala de aula e às famílias.

Considerando que o efeito das dinâmicas no âmbito da animação da leitura estanca na biblioteca, em que situações ricas de aprendizagens, mas pontuais, não têm proliferado efeitos pós sessões, situando-se aqui a preocupação que germina o mote desta proposta de intervenção.

Assim, para além do acima descrito salientam-se ainda os seguintes aspetos:

- Os professores valorizam só no momento, reconhecendo que as animações de leitura são uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem; os professores apreciam o facto de a biblioteca “oferecer-lhe” esta parceria, mas são poucos, os docentes que articulam estas propostas em contexto sala de aula; denota-se, igualmente que estes profissionais “estrangulam” o desenvolvimento da criatividade. Esta preocupação assenta na desvalorização da produção de trabalhos no âmbito das expressões artísticas, associados às atividades de animação de leitura;
- Os professores demonstram pouco interesse na promoção da educação estética, em prol de atividades mais escolarizadas, associadas às competências formais da leitura e da escrita.
- Desconhecimento das famílias pelo trabalho desenvolvido nos serviços educativos. Além disso, baseada em dados estatísticos, constata-se que há um número reduzido de inscrições de novos sócios leitores (fase de 1º ciclo).
- A inexistência de uma programação específica para pais e filhos nas bibliotecas;

Perante esta reflexão e a insatisfação sentida sobre a superficialidade do trabalho até então realizado, urge a necessidade de aprofundar as dinâmicas e

desenvolver metodologias de intervenção continuadas, que nos permitam acompanhar e monitorar os trajetos de exploração dos livros infantis, através do efeito, do poder do texto imagético recurso educativo e cultural, individualmente ou em grupo.

#### **Objetivos gerais:**

- Promover a ação da biblioteca enquanto espaço com responsabilidades educativas;
- Criar uma comunidade de práticas com a comunidade educativa, através da biblioteca;
- Promover a ilustração como recurso de excelência em contexto sala de aula através da construção de uma CoP;
- Dar a conhecer aos pais da importância da ilustração dos LLI;
- Potenciar a ilustração como estímulo à cultura visual.

#### **Objetivos específicos:**

- Atrair novos leitores à biblioteca;
- Aumentar o número de empréstimos de literatura infantil;
- Partilhar atividades de animação de leitura para os docentes no âmbito da ilustração;
- Promover autonomia nos pais na seleção de livros de literatura infantil de qualidade;
- Partilhar atividades de animação de leitura com docentes, pais e crianças a partir de uma CoP.

Emergindo, então a seguinte pergunta de partida:

*Poderá a ilustração ser um elemento promotor de leitura das crianças, através de um trabalho colaborativo (CoP) formada por pais, professores e a equipa da biblioteca?*

Então, partindo desta pergunta de partida, projetamos o seguinte, para pôr em prática toda a fundamentação teórica já sustentada.

Na primeira fase, criamos uma CoP, a partir do 1º encontro com o ilustrador Sebastião Peixoto, que é a base de comunicação que selecionamos para implementar todo o processo onde pais e professores se envolveram. A partir daqui iniciamos um conjunto de atividades, em que o blogue se tornou a ferramenta de comunicação entre os membros.

Por isso, para começar aplicamos questionários aos docentes (educadores, professores e técnicos), em outubro, de forma para averiguar os hábitos de utilização dos LLI, especificamente a exploração da ilustração.

De seguida iniciamos as atividades que listamos por ordem cronológica, a data da sua realização:

- Atividade 1 - Encontro com ilustrador - 8 de novembro de 2014
- Atividade 2 – Criação da comunidade de práticas – Blogue – 10 a 15 de novembro 2014
- Atividade 3 – Encontro com ilustradora – 21 de novembro de 2014
- Atividade 4 – ABC das Imagens – 25 e 26 de novembro de 2014
- Atividade 5 - O que será? – 28 de novembro de 2014
- Atividade 6 – As cores tristes e as cores alegres – 4 de dezembro de 2014
- Atividade 7 – Colagens que contam Histórias – 9 de dezembro de 2014
- Atividade 8 – Exposição: Ilustração- uma janela aberta para a Leitura (de 16 de janeiro a 07 de fevereiro de 2015
- Atividade 9 – Feira de imagens literárias – 19 de janeiro de 2015
- Atividade 10 – Pontos que contam Histórias – 30 de janeiro de 2015
- Atividade 11 – Pequeno- almoço vitaminado com ilustrações – 31 de janeiro de 2015
- Atividade 12 – Histórias que Encaixam – 31 de janeiro de 2015

Estas atividades foram sempre dadas a conhecer à CoP através do blogue, *Copilustração*. Todas as atividades foram noticiadas, e publicamos fotografias sobre as suas realizações, bem como exemplos de produções plásticas das crianças.

No final da realização das atividades foi aplicado questionários finais aos docentes (educadores e professores), aos pais da Cop e aos técnicos, em fevereiro.

Nos capítulos seguintes apresentamos as técnicas de investigação usadas e a sua análise.

### **3. Técnicas metodológicas da investigação**

#### **3.1 Questionários**

Os investigadores usam os questionários para transformar em dados a informação diretamente comunicada por um sujeito. Os questionários podem utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um.

Esta informação é transformada em números ou dados quantitativos, usando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação. Porém, este processo apresenta algumas desvantagens, tais como:

- a) Os sujeitos podem adular a resposta, pois por vez, há respostas expetáveis que condicionam a sua transparência nas respostas;
- b) Esta técnica por vez mede não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar.

Assim, do ponto de vista do investigador é crucial ser criterioso nos seguintes aspetos:

- a) Na elaboração da questão, de forma a não influenciar a resposta do sujeito inquirido, só para causar boa impressão;
- b) Ter noção que há respostas expectáveis por parte do inquirido;
- c) Ter consideração de que o inquirido tem conhecimento sobre o conteúdo das questões, de forma a saber o que está a responder.

Nos questionários são utilizados determinados tipos de questões e processos de resposta. Existem formatos de perguntas diretas ou indiretas. Como a própria terminologia indica, as primeiras são mais óbvias, as indiretas pressupõe mais inferências em relação a um determinado assunto.

Estes processos de questões indiretas obviamente que gere respostas mais francas, mais abertas, embora seja necessário um maior número de questões. Existem também as questões específicas versus não-específicas, enquanto as primeiras concentram-se numa ideia ou pessoa, em relação a uma atitude, crença ou conceito, as não-específicas exploram uma ideia mais geral.

Salienta-se que as não-específicas podem levar o sujeito à informação desejada e com menos alarme. Destacam-se também as questões associadas a factos versus a opinião. Exemplo de questões factuais são aquelas que estão



relacionadas com o estado civil, cidade, etc. Em termos de opinião são aqueles que sugerem as suas preferências, o que pensa sobre determinado assunto. Nem sempre perguntas factuais geram respostas factuais, assim como questões opinativas podem não ocorrer respostas de opinião devido a distorções no discurso. As questões com resposta pré-determinada versus questões de resposta-chave distinguem-se pela resposta. Nas primeiras pré-determinam o número de respostas a dar e nas segundas são aquelas que o entrevistado responde a uma determinada questão e que faz condicionar para onde vai responder a seguir.

Quanto as respostas podem ser não-estruturadas, com espaço a preencher, por tabela, por escala, ordenadas, por listagem e por categorias. As respostas não estruturadas são de final aberto, solicitando ao entrevistado que garantidamente fornecerá as suas próprias respostas.

As respostas com espaço a preencher limitando a amplitude das respostas possíveis, restringindo a resposta a uma palavra ou frase, existindo pouca diferença entre a não-estruturada.

As respostas por tabela, o sujeito tem que ajustar as suas respostas à tabela, que são tipicamente números, palavras ou frases. Esta forma é utilizada quando é necessário organizar uma resposta complexa, ou seja, uma resposta que inclui, uma variedade de informação.

A resposta por escala é vulgarmente utilizada sob forma de uma escala, ou níveis em que o sujeito exprime a sua aprovação ou reeleição relativamente a sua afirmação.

Estas respostas medem o grau ou frequência, relativa ao acordo ou ocorrência, sendo uma medida quantitativa.

As respostas ordenadas são as que são solicitadas ao sujeito que ordene em função de determinado critério. Este tipo de resposta tem o mérito de forçar os indivíduos a escolher entre várias alternativas, classificando-as e tornam-se mais críticos na estimação do valor atribuído a cada uma delas.

As respostas por listagem ou a dita *Check list* o sujeito tem que escolher uma das escolhas possíveis apresentadas. Assim, ao seleccionar as várias

opções tem a desvantagem de os juízos de valor não serem ordinais, mas sim nominais que produz menos informação para o investigador.

As respostas por categorias é semelhante às de por listagem, mas o sujeito só tem a possibilidade de duas respostas por categoria. Normalmente usando as respostas Sim/Não ou Verdade/Falso.

As respostas dadas permitem transformar num indicador de grau de concordância.

Como escolher o tipo de resposta, assenta nas seguintes considerações: pelo tipo de dados pretendidos com objetivos de análise, pela flexibilidade de resposta, pelo tempo de preenchimento, pelas distorções potenciais da resposta ou pela facilidade na atribuição de cotações.

### **3.1.1 Estrutura dos questionários**

Neste estudo, em particular a estrutura dos questionários está dividido pelas seguintes categorias: perfil socioprofissional do inquirido, hábitos de leitura, importância do livro ilustrado e avaliação do serviço educativo e cultural da biblioteca. Os questionários estão em anexo, apresentando-se para três grupos de investigação diferentes: os docentes, os pais e os técnicos da biblioteca. Estes questionários apresentam as diversas tipologias de questões acima referidas, bem como na diversidade do tipo de resposta.

### **3.2 Observação Participante**

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal da observação. Isto significa que o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele interage, participa embora estando ao serviço da observação.

Nesta observação o investigador recolhe dados de opiniões, ações e/ou perspetivas. Assim, esta técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que à partida é-lhe estranho.

Segundo Pourtois e Desmet (1988, p.123, cit. por Gunther, 2006) afirmaram que a observação participante:

“ Transcende o aspeto descritivo da abordagem para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos atos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que é possível sobre uma situação específica.”

Para Evertson e Green, em Gunther (2006) afirmam que a Observação Participante pode revestir-se de uma forma mais ativa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos.

Na ativa, o observador regista os dados após na passiva registar durante esse período. Porque na ativa o observador está muito envolvido nos acontecimentos que não é conveniente registar os dados, enquanto na observação passiva significa que o observador como não participa nos acontecimentos pode registar os dados, pois só assiste.

No entanto, a intenção do investigador na observação, exige algumas precauções relacionadas com a neutralidade como observador ter a noção do quadro teórico e as questões de investigação que orientarão as tomadas de decisão relativas ao envolvimento do investigador. Este tipo de observação participante permite recolher dois tipos de dados: as notas de trabalho de campo e as que o investigador anota no “diário de bordo”.

### **3.3 Análise documental**

Segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Capenhoudt (2003) a análise de documentos podem-se e devem utilizar-se como fontes de informação.

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e em função disso, posteriormente, fazer comparações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Igea, et al., 1995 cit. por Quivy e Capenhoudt, 2003).

A análise crítica dos documentos é fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos, bem como a adequação destes às finalidades do projeto.

Procurar a validade e a fiabilidade na análise documental passa por perceber que tudo é questionável e que se devem colocar questões como “fiável para quê?”. Segundo Marwick (1989, citado em Bell, 1993) o método crítico vai permitir “espremer cada documento até à última gota” (p.113).

A análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado.

Os autores realçam que a análise de conteúdo pode encarar-se como um procedimento designado para a destabilizar a integridade imediata da superfície textual, evitando os seus aspetos que não são diretamente intuitivos, mas estão presentes.

#### **4 - Caracterização da população e amostra**

O Polo de Riba de Ave, da Biblioteca Municipal Camilo Castelo Branco, que comemorou no passado dia 17 de novembro o seu 13.º aniversário, assume-se como um dos mais importantes espaços culturais da Vila de Riba de Ave e tem-se mantido como uma força viva de dinamização cultural, educativa e formativa da comunidade onde se insere.

A proposta deste projeto partiu desta biblioteca Polo da Biblioteca de Riba de Ave, sita nesta referida vila, do concelho de Vila Nova de Famalicão. De salientar que esta vila é limítrofe de outros dois concelhos: Guimarães e Santo Tirso. Em 2001 é inaugurado este polo, que serve uma população de cerca de 2982 habitantes. Apresenta uma área de 450 m<sup>2</sup> e dispõe de 66 lugares sentados. Oferece os serviços de consulta local, de empréstimo domiciliário, de reprografia e de Internet ao público.

A população alvo deste projeto são as 2 turmas de pré-escolares integradas na escola básica da Avenida em Riba de Ave, Agrupamento de Escolas de Pedome, concelho de Vila Nova de Famalicão e mais 3 turmas de 1ºano do 1º ciclo desta mesma escola.

Além disso, foram convidados a participar todos os pais dos referentes alunos, porém apenas 16 encarregados de educação se mostraram interessados em participar.

A ação do projeto abarcou em contexto na biblioteca em duas vertentes: as sessões propostas pela biblioteca em conjunto com as turmas de pré-escolar e as turmas de 1ºano de 1ºciclo; a outra é também proposta pela biblioteca para os pais.

Assim, a amostra da CoP contempla os 102 alunos, 2 educadoras de infância, 3 professores de 1º ciclo, 16 pais e 3 técnicos da biblioteca.

Dos 102 alunos, 50 crianças tem idades compreendidas entre 3 e 5 anos e os restantes 52 tem entre 6 e 7 anos de idade.

As educadoras de infância têm mais de 20 anos de serviço e os professores de 1º ciclo têm entre 10 e 15 anos de serviço. Os pais têm idades compreendidas entre os 27 e os 35 anos de idade e são empregados por conta de outrem.

Abaixo, apresentamos esquematicamente a ação do projeto em função dos seus destinatários.



Figura 2-Destinatários do projeto

## 5 – Técnicas de análises de dados utilizados na investigação

Neste trabalho de projeto, foram registadas narrativas que surgiram durante as sessões de atividade, as narrativas oriundas do blogue, e os dados recolhidos das grelhas de observação direta, quanto à participação, motivação e criatividade dos elementos envolvidos.

Além disso, foram analisados todos os dados quantitativos relativos aos questionários dos docentes, dos pais e dos técnicos.

## 6- Triangulação

Tem surgido e sido discutidas diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de “triangulação”, métodos mistos ou “métodos mistos” ou “métodos múltiplos”.

A triangulação constitui uma nova perspetiva no campo metodológico. Fazendo uma leitura do passado neste campo das leituras; positivismo e o construtivismo. Na perspetiva positivista, factos e valores são independentes, o investigador não interfere, a lógica dedutiva, em que as questões e as

hipóteses de investigação derivam de modelos teóricos e são submetidos ao teste dos resultados empíricos, podendo os fenómenos ser medidos e quantificados (Almeida e Pinto, 1986).

A “descredibilização” gradual do positivismo conduziu ao surgimento e à difusão do construtivismo. Esta teoria é oposta à anterior. Factos e valores estão intrinsecamente ligados e predomina a lógica indutiva.

Argumentos de carácter mais prático referem que a combinação destas tradições existe há vários anos na pesquisa empírica e tendo conduzido a resultados de investigação aceitáveis que influenciaram medidas de política (Datta,1994). Em fase destes argumentos, e como forma de ultrapassar a “Guerra de paradigmas” têm surgido noções como – a triangulação.

A triangulação consiste num método para fixar uma posição (Cox e Hassard, 2005). A triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B (ver figura abaixo).

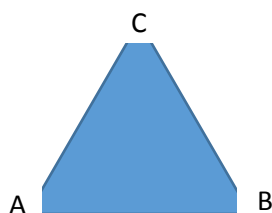


Figura 3-Triangulação (Fonte: Kelle, U (2001:8)

Se o observador tiver informação suficiente acerca da distância entre A e B, pode determinar facilmente as distâncias entre B e C, caso quer os ângulos 1 e 2. Este termo começa ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske, que se propuseram testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas qualitativas.

A partir daí, Denzin (1989, cit. por Duarte, 2009) utiliza, ampliando a imprecisão do conceito de triangulação, incorporando quatro tipos diferentes de triangulação:

- A triangulação de dados – que implica a recolha de dados a diferentes fontes, estudando o fenómeno em tempos, espaço e com indivíduos diferentes.

- A triangulação do investigador - que consiste na recolha de dados sobre o mesmo fenómeno em vários estudos, comparando investigações efetuadas.
- A triangulação teórica – que consiste na interpretação de um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade.
- A triangulação metodológica – em que são utilizados métodos para estudar um determinado problema de investigação. Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos, seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. (Duarte, 2009, p.12).

Caso os resultados fossem contraditórios entre si, era sinal de *refutação* de um ou de ambos os métodos usados.

Paul (1996) e Flick (1984, in Cox e Hassard, 2005, cit. por Duarte, 2009) são dois dos autores que referem que a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

A este propósito, Kelle (2001 cit. por Duarte, 2009) salienta que, tendo em consideração a noção de complementaridade de métodos, quer a convergência de resultados são inúteis. É sim mais importante produzir um retrato do fenómeno em estudo, que seja mais completo do que o alcançado por um único método.

E ainda reforça Fielding e Sheier, sobre a vantagem da “triangulação” que consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos,

“(…) Triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their dadt, to take stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always ‘on test’, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical ‘immersion’ but measured detachment” (2001, p. 47, cit. por Duarte, 2009).



E Fielding e Schreier acrescentam: “(...) we do argue that when we look at triangulation its value lies more in its effects on ‘quality control’ than in its guarantee of ‘validity’” (2001, cit. por Duarte, 2009)

Esta consistência em não retirar conclusões fidedignas, mas sugerem que os investigadores sejam mais críticos e até céticos face aos dados recolhidos.

### **Triangulação de Métodos**

1. Formas de combinação - os métodos qualitativos e quantitativos podem combinar-se numa mesma investigação. Estando ambas relacionadas e dependentes de uma da outra. Mesmo assim, pode existir variantes desta combinação, destacando-se.
  - 1.1 Os métodos que “caminham” lado a lado (simultaneamente) – os diferentes métodos podem ser utilizados ao longo da investigação, a combinação pode realizar-se na análise de dados e na articulação de resultados.
  - 1.2 Análise de dados – a este nível pode-se mencionar a combinação de métodos, quando se “transformam” dados qualitativos em quantitativos e vice-versa como refere Flick, (2005, cit. por Duarte, 2009). A análise de conteúdos constitui uma das formas de transformação de dados qualitativos. Segundo Fielding e Sehreier (2001) apelidam esta forma de combinação de métodos de “híbridos”, porque são abordagens que constituem em si uma combinatória de elementos qualitativos e quantitativos.
  - 1.3 Nos resultados da pesquisa – uma das formas de combinar qualitativo e quantitativo, consiste na articulação dos resultados da investigação. Kelle e Erzberger (2005, cit. por Duarte, 2009) evidenciam que esta combinação podem advir três resultados: a convergência de resultados, a complementaridade e a divergência de resultados (que pode acontecer).

## Níveis de combinação

Flick (2005) distingue diferentes níveis de triangulação:

- a) A investigação pode centrar-se num caso. Na triangulação centrada num caso, um mesmo grupo de indivíduos preenche um questionário e responde a uma entrevista. As respostas serão comparadas na análise.
- b) Ou num conjunto de dados. Na triangulação centrada num conjunto de dados, existindo um grupo de indivíduos que preenche um questionário e responde a entrevistas, a análise desses dois métodos procede-se através da frequência e da distribuição da amostra. Por fim, conjuga-se e compara-se a distribuição das respostas e a tipologia

A triangulação surge como forma de amenizar problemas de credibilidade em pesquisas, ou adotar como estratégia de investigação, múltiplos métodos para obter informação.

A preferência por pesquisas quantitativas a pesquisa qualitativas é ocasionada pelo receio de alguns investigadores em poder caráter de cientificidade do trabalho (Downey e Irland, 1979)

Uma das formas populares para se obter confirmação em pesquisas qualitativas é a técnica da triangulação (Franco, 2013, p.2, cit. por Azevedo, 2013). Esta forma estratégica de pesquisa é geralmente descrita como uma metodologia convergente (Campbell e Fiske, 1959, cit. por Azevedo, 2013), que tem sido chamada de “triangulação” (Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest, 1996, cit. por Azevedo, 2013).

Denzin (1978), considerou a triangulação uma combinação de métodos de estudo do mesmo fenómeno. Para isso, infere-se que a convergência ou acordo entre dois métodos permita que aumenta a crença de que os resultados são validos e não apenas um aspeto metodológico (Bouchard, 1976, cit. por Azevedo, 2013).

Em 2000, Denzin e Lincoln afirmaram que em ciências sociais a:

[...] Triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de avaliação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo devem ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação.

## **Objetivos da Triangulação**

A triangulação pode combinar métodos e fontes de recolha de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise de dados. Tem como objetivo contribuir para a leitura de determinado fenómeno sob várias perspetivas, mas também enriquece a compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões (Franco, 2013, p.4). Assim, como Vergara (2006) afirma que a triangulação pode ser vista a partir de duas visões: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa e a outra como alternativa para obtenção de novos conhecimentos.

## **Limitações da Triangulação**

- Os métodos qualitativos são problemáticos pois estão associadas à visão do investigador;
- Há também que ter cuidado do investigador não utilizar um método que lhe seja mais preferido, assim como na análise e recolha de dados;
- Para Becker (1996 cit. por Azevedo, 2013), mesmo que, supostamente, alguns métodos “captam” mais do que outros “a verdade, esta constitui uma visão enganadora. Partindo-se da premissa de que os diferentes paradigmas que estão subjacentes aos métodos qualitativos e quantitativos traduzem distintas formas de observar a realidade, pode-se pensar, como o fazem Fielding e Schreier (1986), que os investigadores podem interpretar de forma enganosa os pontos convergentes e divergentes entre os dados coletados com métodos muito diferentes entre si;
- Outra limitação refere-se às diferentes perspetivas da própria validade de acordo com o paradigma;
- Para Fielding e Schreier (2001 cit. por Azevedo, 2013) alertam para o recurso a múltiplas fontes de informação como forma de ultrapassar os erros, mas se houver erros em cada um dos métodos, então reúne-se a duplicação destes.

## Capítulo 2 – Apresentação e Interpretação dos Resultados

De outubro a fevereiro foram decorrendo a preparação e concretização das atividades desenvolvidas. Em outubro, procedeu-se às autorizações formais para envolvimento dos membros da CoP, para o Agrupamento Escolas de Pedome, Eb1 Avenida, docentes da Eb1 Avenida e o convite para os pais.

Neste ponto do trabalho apresentamos a análise dos questionários iniciais e finais. Os questionários iniciais foram aplicados em outubro, enquanto os finais foram aplicados em fevereiro.

Em novembro iniciamos o projeto com o “Encontro com o ilustrador” (atividade 1), que serviu de arranque para o projeto para as famílias. A partir daqui criou-se a Cop através do Blogue (atividade 2), que se chama *Copilustração* e mais no final de novembro realizamos outro encontro com outra ilustradora para as turmas do 1º ano e para as salas de jardim-de-infância, com a intenção de envolver os restantes membros da CoP.

De seguida sucederam-se as seguintes atividades que listamos por ordem cronológica, a data da sua realização:

- Atividade 4 – ABC das Imagens – 25 e 26 de novembro de 2014
- Atividade 5 - O que será? – 28 de novembro de 2014
- Atividade 6 – As cores tristes e as cores alegres – 4 de dezembro de 2014
- Atividade 7 – Colagens que contam Histórias – 9 de dezembro de 2014
- Atividade 8 – Exposição: Ilustração- uma janela aberta para a Leitura (de 16 de janeiro a 07 de fevereiro de 2015
- Atividade 9 – Feira de imagens literárias – 19 de janeiro de 2015
- Atividade 10 – Pontos que contam Histórias – 30 de janeiro de 2015
- Atividade 11 – Pequeno- almoço vitaminado com ilustrações – 31 de janeiro de 2015
- Atividade 12 – Histórias que Encaixam – 31 de janeiro de 2015

De seguida expomos a análise aos questionários e às atividades realizadas.

## 1. Análise dos questionários

### 1.1 Análise do questionário inicial

No âmbito de aplicação deste projeto foi instituído 3 tipos de inquérito destinados aos docentes implicados na investigação, aos pais e aos técnicos da biblioteca. Estes questionários foram aplicados no início deste projeto, sendo nesta fase uma ferramenta de diagnóstico.

O inquérito dos docentes teve como principal objetivo analisar os hábitos de utilização dos livros de literatura infantil como recurso pedagógico em contexto sala de aula e/ou jardim-de-infância. Saliento que os visados são duas educadoras e três professores de 1º ciclo.

#### 1.1.1 Categorização dos questionários dos docentes

Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

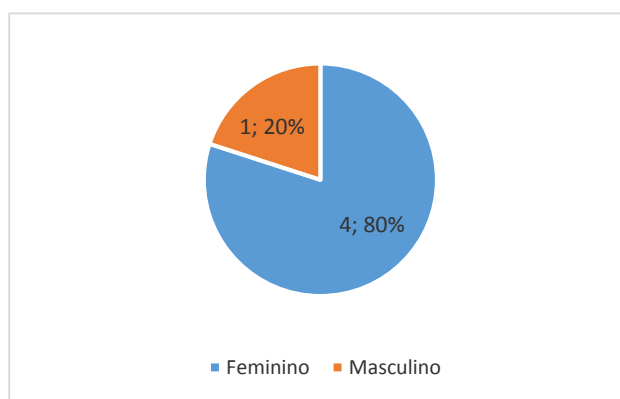
<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Perfil dos inquiridos	Género, idade
Perfil socioprofissional	Faixa etária que leciona; tempo de serviço
Importância do livro ilustrado	Grau de importância; Recurso pedagógico
Utilização dos LLI	Contexto sala da aula; Justificação
Frequência de utilização dos LLI	Periodicidade de uso
Como adquire os LLI	Compra; Requisita; Outros
Crítérios na seleção dos LLI	Autoria do livro; Temática; Qualidade das ilustrações; elementos paratextuais; Sugestões de outros.
Relevância dos critérios na seleção dos LLI	Os mais relevantes
Importância do texto e imagem dos LLI	Qual o mais importante; Justificação
Importância da ilustração	Grau de Importância
Função do livro ilustrado	Quais
Objetivos na utilização dos LLI	Princípios orientadores pedagógicos
Aquisições das crianças ao trabalhar com LLI	Nível cognitivo, motor, artístico
Conhecimentos adquiridos pelas crianças	Conhecimentos artísticos

Competências adquiridas pelas crianças	Quais; Importância
Estratégias de leitura	Quais
Atividades pós leitura	Área de expressão; Justificação
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Frequência de participação; Grau de importância; Avaliação do serviço

*Tabela 5- Categorias dos questionários aos docentes*

### 1.1.2 Dados estatísticos dos questionários dos docentes

Apresentamos os dados referentes aos questionários destinados aos docentes.



*Gráfico 1- Género dos docentes inquiridos*

Os docentes inquiridos quanto ao género são 80% do género feminino e 20% masculino.

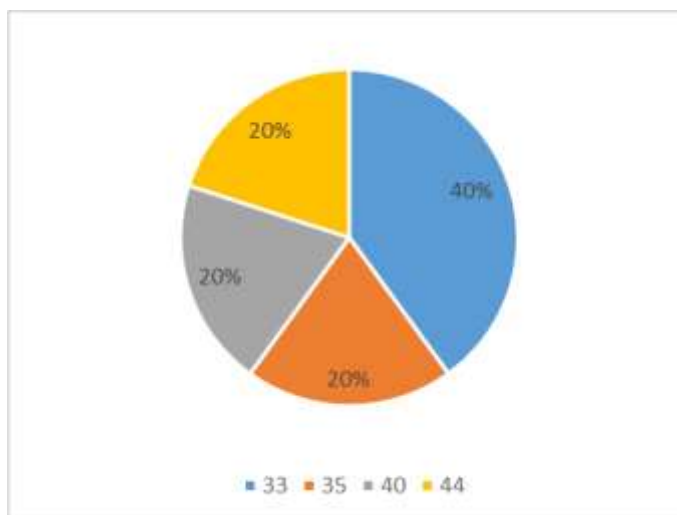


Gráfico 2- Idade dos Docentes

A idade dos docentes alvo deste questionário têm idades compreendidas entre os 33 e os 44 anos. Sendo que 40% têm 33 anos, 20% tem 35, 40 e 44 anos.

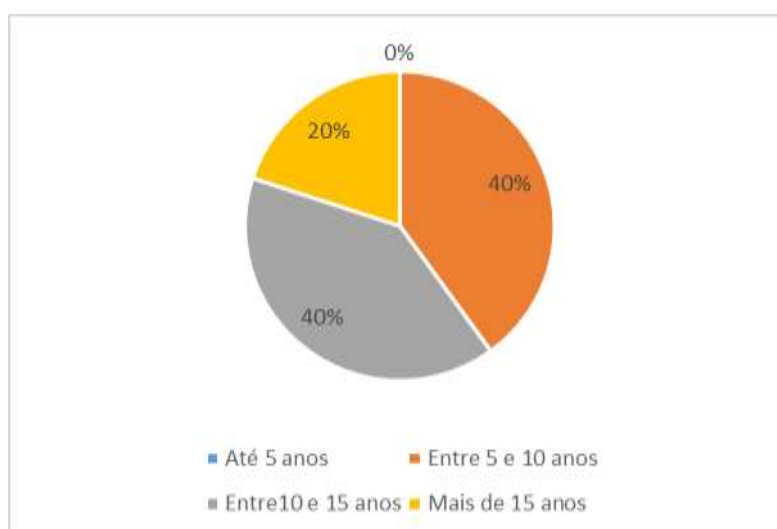


Gráfico 3-Tempo de serviço docente

O tempo de serviço dos docentes está compreendido entre 5 e 15 anos de serviço, constatando que 40% docentes têm entre 5 e 10 anos de serviço e entre 10 e 15 anos e 20% tem mais de 15 anos de serviço.



Gráfico 4-Importância da utilização dos LLI em contexto sala de aula

Destacam-se que 80% dos docentes dão muita importância aos Livros de Literatura Infantil, como recurso pedagógico e apenas 20% referem grau 4 numa escala de 1 a 5.

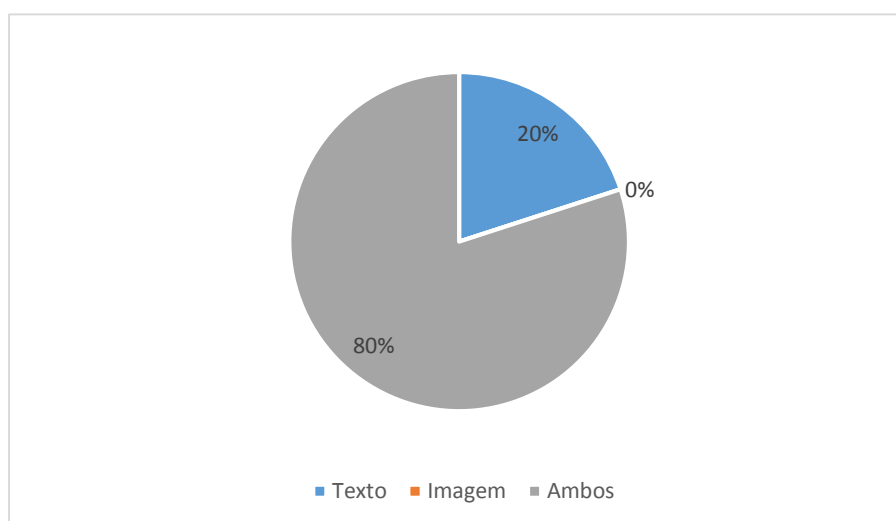


Gráfico 5- Aspeto mais importante nos LLI

Dos docentes inquiridos, 20% refere que o texto é mais importante do que a imagem; nenhum refere que dá mais importância à imagem, e 80% dos docentes referem que ambos (texto e imagem) são importantes.



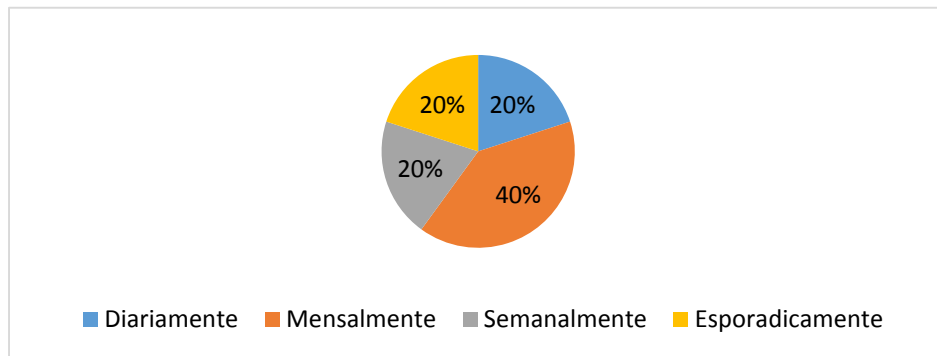


Gráfico 6- Frequência de utilização dos LLI em contexto sala de aula

Estes profissionais indicam que usam estes livros em contexto sala de aula, como recurso pedagógico. Sendo que 20% utilizam diariamente, 40% utilizam mensalmente, 20% utilizam semanalmente e 20% não refere a periodicidade, referem esporadicamente.

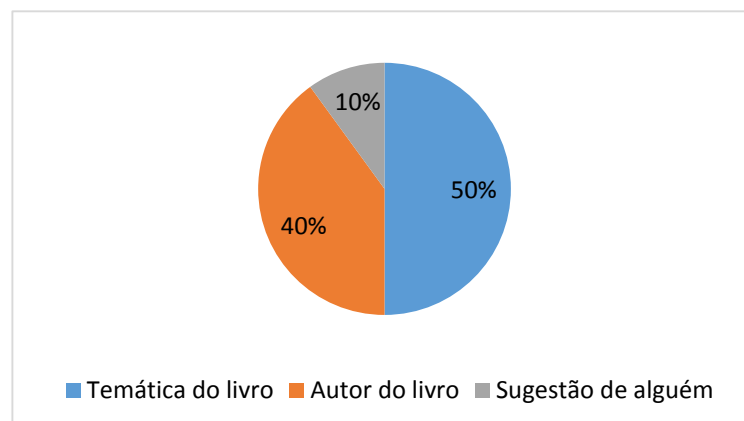


Gráfico 7- Critérios na seleção dos LLI

Os critérios que estiveram na base da seleção dos docentes são de natureza variada, embora se denote que a temática do livro seja a maior condicionante desta escolha. Assim, 50% dos inquiridos refira que quando escolhe um livro segue o critério da temática do livro, 40% diz que o autor do livro condiciona a escolha; e 10% dos docentes escolhe por sugestão de alguém.

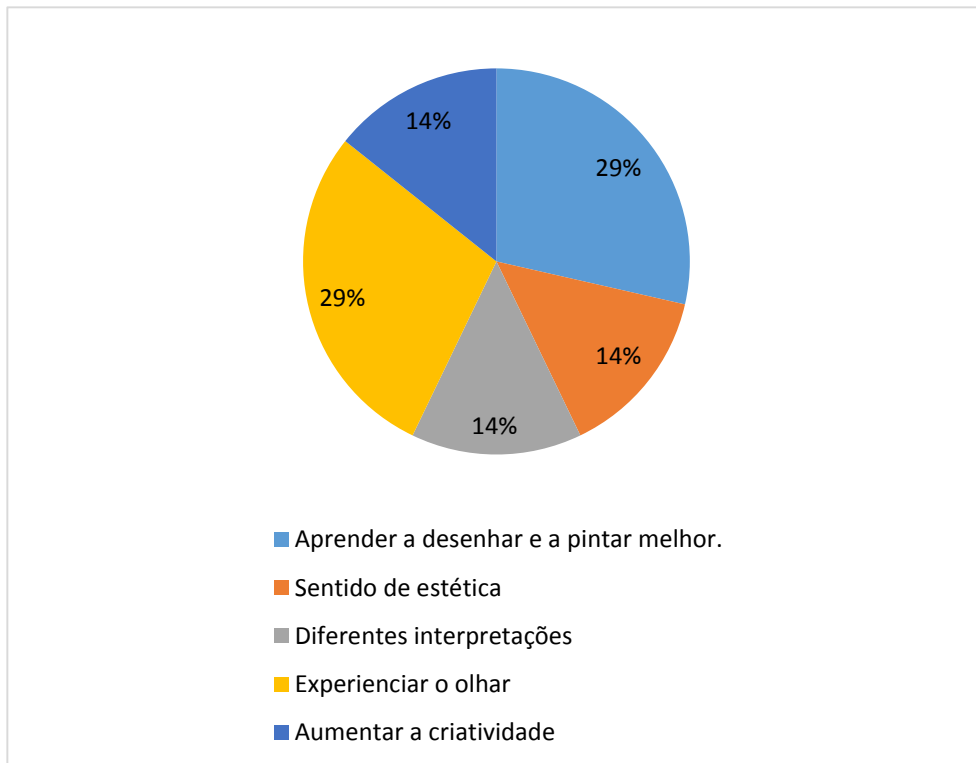


Gráfico 8- Conhecimentos artísticos que se podem aprender com LLI

Os professores responderam que os LLI permitem que as crianças adquiram conhecimentos artísticos, tais como: 29% é aprender a desenhar e a pintar melhor e experienciar o olhar e 14% refere que é para aumentar a criatividade, ter diferentes interpretações e desenvolver sentido estética.

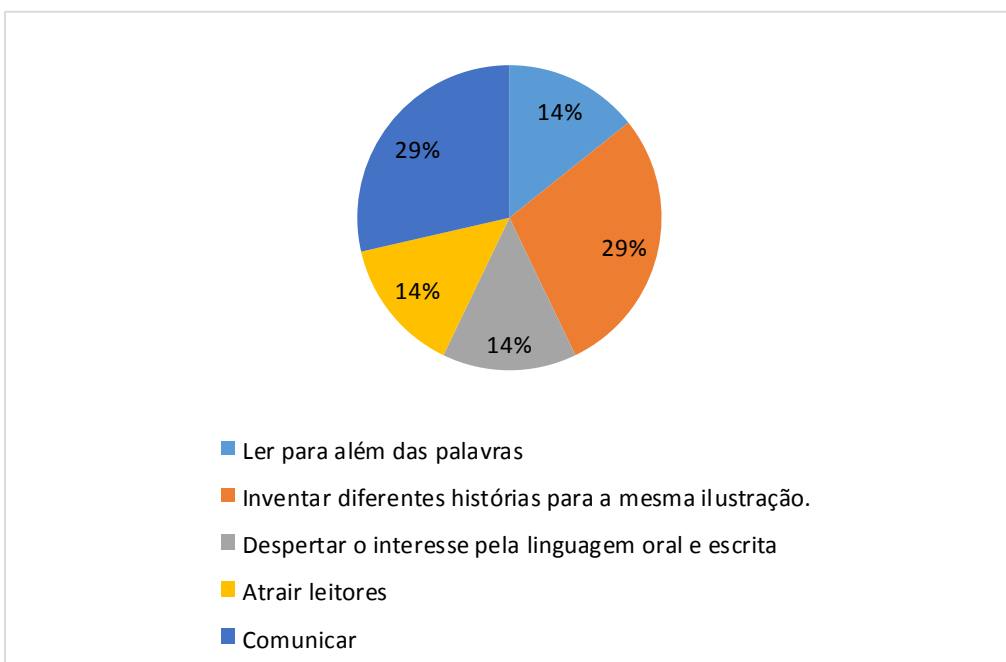


Gráfico 9-Função do Livro Ilustrado

Os docentes têm opiniões que divergem no que diz respeito à função do livro ilustrado, pois 14% que é bom pois permite ler para além das palavras, despertar o interesse pela linguagem escrita e oral e atrair leitores. Sendo que 29% serve para comunicar e para inventar diferentes histórias.

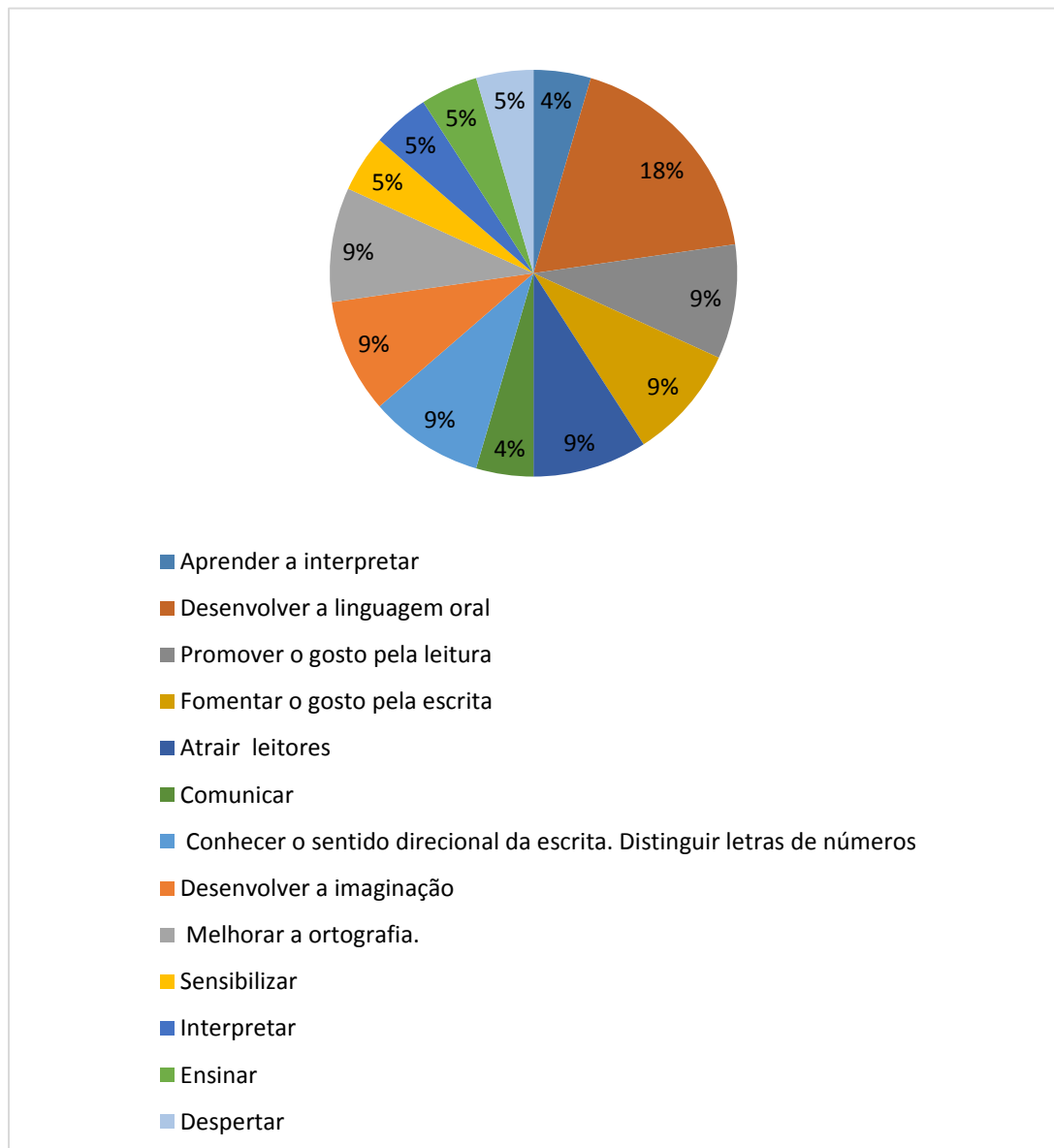
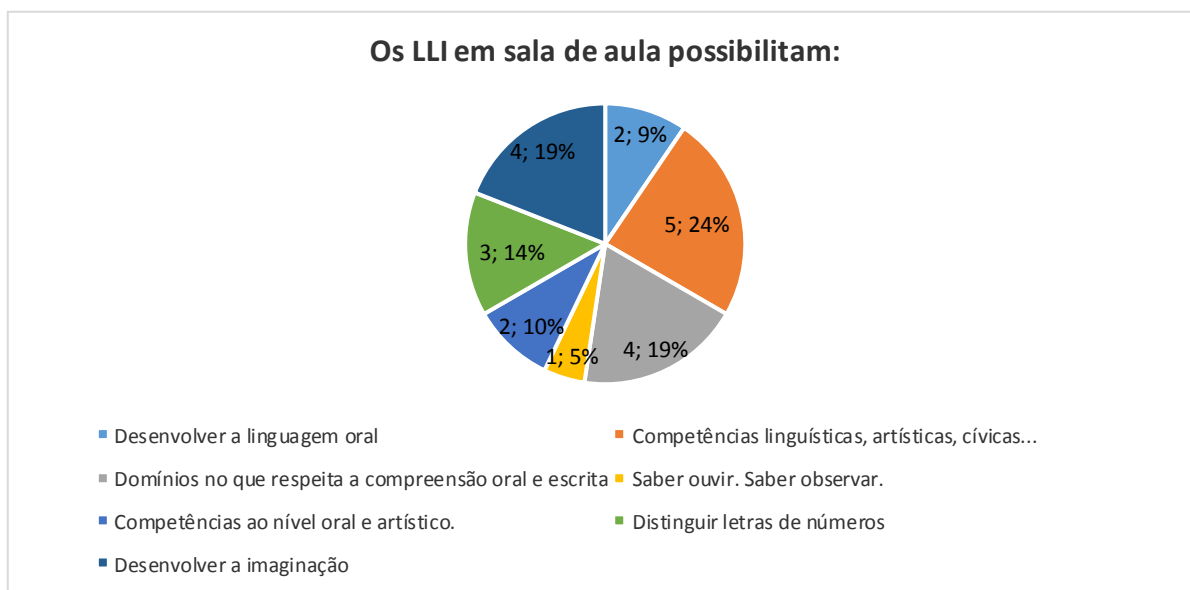


Gráfico 10- Objetivos Pedagógicos adquiridos na utilização dos LLI na sala de aula

São diversos os objetivos pedagógicos que estão no cerne da utilização dos LLI em contexto sala de aula, sendo que:5% indica que despertar, ensinar,

interpretar, sensibilizar e aprender a interpretar, 9% dos docentes referem que os LLI permitem: melhorar a ortografia, desenvolver a imaginação, fomentar o gosto pela escrita, promover o gosto pela leitura, 18% referem que permite desenvolver a linguagem oral e 4% é para comunicar



*Gráfico 11- Os LLI em sala de aula possibilitam*

Em contexto sala de aula, os docentes consideram que os LLI possibilitam às crianças: 9% desenvolve a linguagem oral, 14% distingue letras de números; 24% desenvolvem competências linguísticas, artísticas e cívicas; 5% servem para saber ouvir e observar; 10% desenvolvem as competências ao nível oral e artístico; e 19% desenvolve a imaginação.

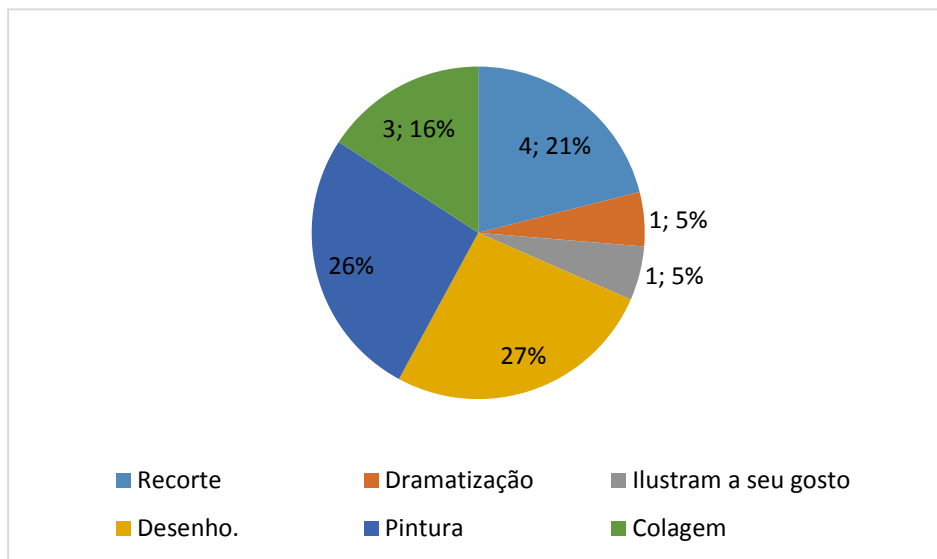


Gráfico 12-Atividades plásticas realizadas no pós leitura dos LLI

No final da utilização de LLI em contexto sala de aula, os docentes propõem às crianças trabalhos plásticos. A nível percentual é o seguinte: 27% fazem desenho, 26% pintura, 21% recorte, 16% fazem colagens e 5% fazem dramatização e ilustrações a gosto.

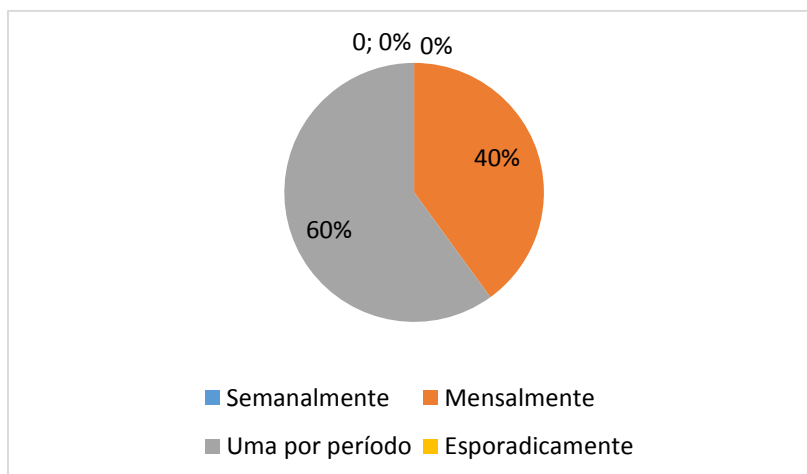


Gráfico 13- Períodicidade de participação nas atividades na biblioteca

No âmbito da participação das atividades de animação de leitura promovidas pela biblioteca, 40% aderem mensalmente, enquanto 60% vem apenas uma vez por período letivo.



Gráfico 14- Objetivos pedagógicos desenvolvidos nas atividades da biblioteca

Estes profissionais referem que: 17% á para motivar os alunos; 13% permite desenvolver o interesse por histórias; 13% promove a educação literária; 22% promove hábitos de leitura; 13% desenvolve a linguagem oral e escrita.

### 1.1.3 Categorização dos questionários dirigidos aos pais

Outro questionário foi direcionado aos pais, com o intuito de perceber quais os hábitos de utilização dos livros de literatura infantil em contexto familiar. Os destinatários foram os 17 pais / encarregados de educação que demonstraram vontade em participar neste projeto.

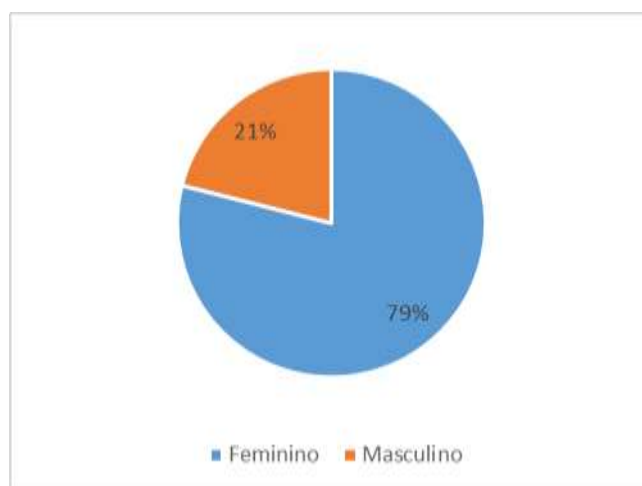
Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Perfil dos inquiridos	Género, habilitação acadêmica; situação profissional; nível de ensino do educando
Hábitos de Leitura	Frequência; Tipos de leitura
Importância do livro ilustrado	Forma de aquisição; Critérios na aquisição; Grau de importância; Justificação; Frequência de leitura com os filhos; O que desenvolve
Efeitos dos LLI	Reações dos educandos; função das ilustrações;
Reações dos educandos	Questões sobre as ilustrações; Questões sobre a figura do ilustrador
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Frequência de participação; Grau de importância; Avaliação do serviço; Horário da biblioteca

*Tabela 2- Categorias dos questionários aos pais*

#### **1.1.4 Dados estatísticos dos questionários dos pais/encarregados de educação**

Abaixo apresentamos os dados graficamente dos dados obtidos dos questionários destinados aos técnicos da biblioteca.



*Gráfico 15-Género dos pais*

Dos pais inquiridos são 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino.

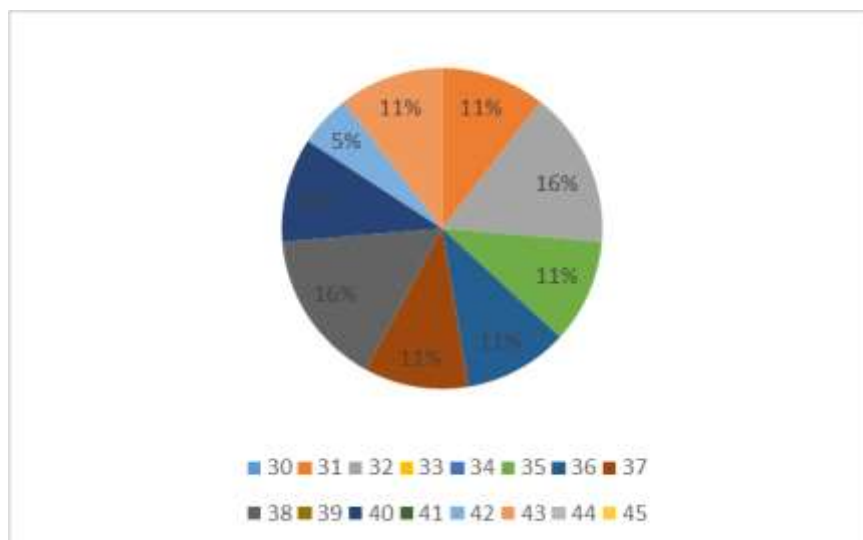


Gráfico 16-Idades dos Pais

Os pais que responderam ao inquérito têm idades compreendidas entre os 31 e os 43 anos. Sendo que 11% têm 31, 35, 36, 37, 40 e 43 anos; apenas 16% 32 e 38 anos.

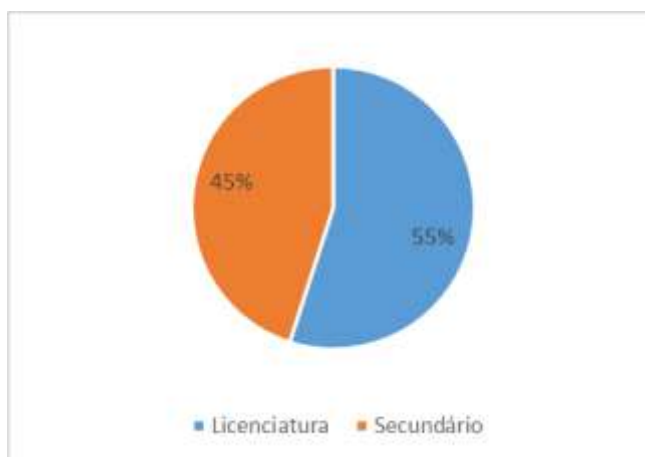


Gráfico 17 – Habilitações académicas dos pais

Em termos académicos 55% têm licenciatura e 45% têm o secundário completo.



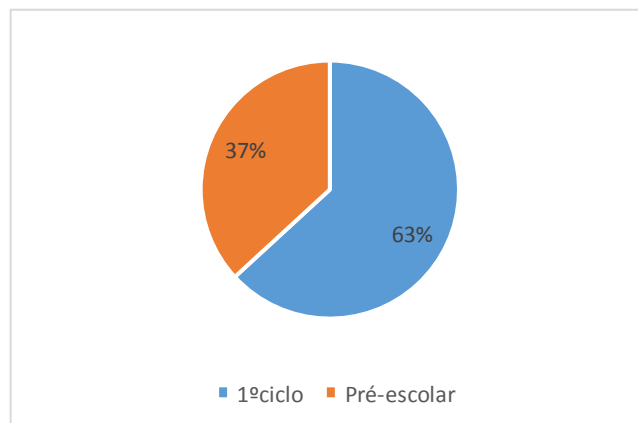


Gráfico 18 – Nível de ensino dos filhos

Os encarregados de educação da população da amostra deste projeto são 63% pais de alunos do 1º ciclo e 37% frequentam o pré-escolar.



Gráfico 19 – Gosta de ler?

Foram analisados os hábitos de leitura, com o intuito de perceber se davam especial importância a esta área e pelas respostas obtidas, verifica-se que 100% dos inquiridos gostam de ler.

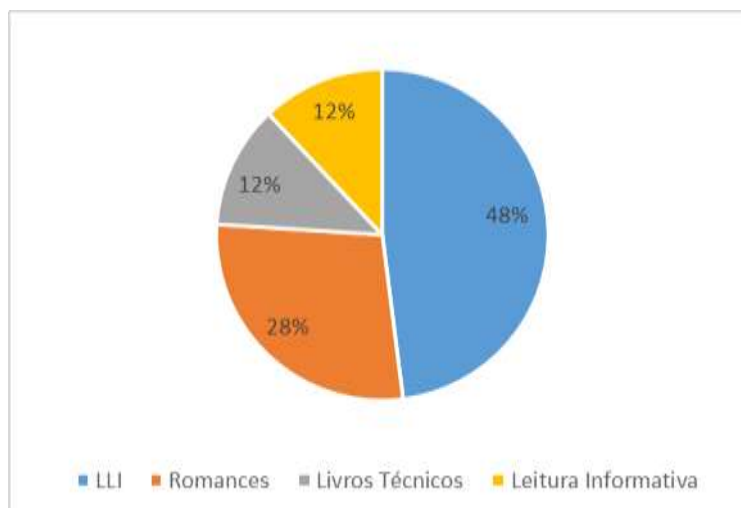


Gráfico 20-Tipologia de leitura pelos pais

Quanto aos gostos de tipos de leitura variam entre 48% são de livros de literatura infantil, 28% romance e 12% de e ficção.

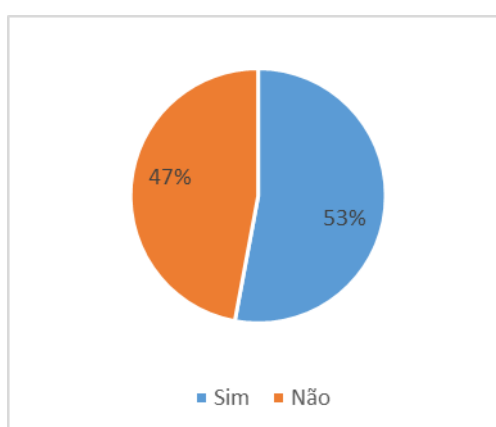


Gráfico 21-Inscrição como sócio-leitor da biblioteca

Pretende-se também perceber como adquirem os livros que utilizam, assim é pertinente saber se os pais eram sócios da biblioteca. E 47% dos inquiridos não são sócios da biblioteca e os restantes 53% são sócios leitores.

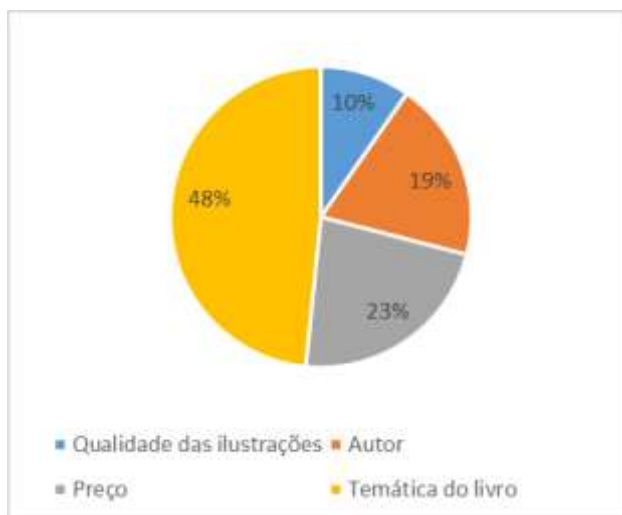


Gráfico 22- Critérios que dominam na seleção dos LLI

No que diz respeito aos critérios que estão na base de seleção dos livros adquiridos pelos pais revela-se 48% destes dizem que a temática do livro é o critério mais relevante; seguindo-se que 23% dos pais escolhem conforme o preço; 19% o autor é a sua condicionante e apenas 10% referem que escolhem conforme a qualidade das ilustrações.



Gráfico 23- Hábito de ler para os filhos

Todos os pais, 100% foram unânimes na resposta quanto à atitude de lerem para os seus filhos.

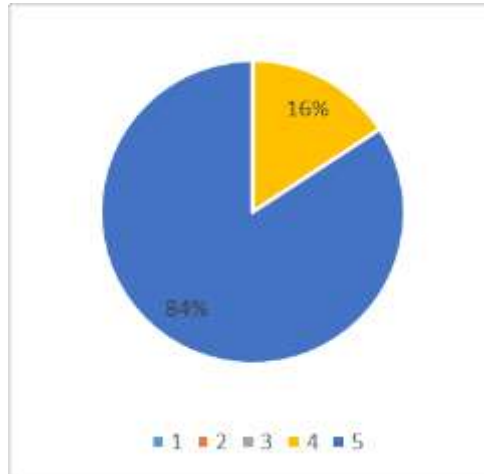


Gráfico 24-Importância do texto dos LLI

84% dos pais, classificam o texto dos LLI, como um aspecto muito importante, grau máximo (5), em detrimento dos 16% dizem que o texto vale 4, na escala de 1 a 5.

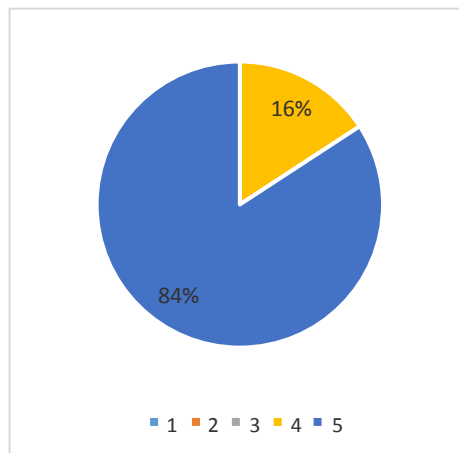


Gráfico 25-Importância das ilustrações dos LLI

O mesmo número de pais, 84% referem que as ilustrações têm o mesmo grau de importância em relação ao texto dos LLI e 16% atribuem o valor 4.

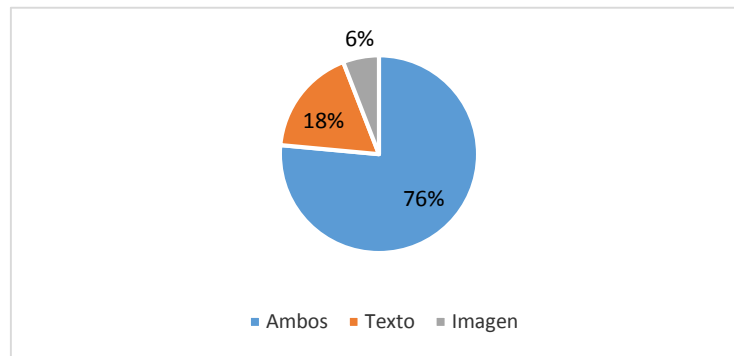


Gráfico 26-Comparação do mais importante: texto ou imagem

Na relação de comparação entre o texto e as ilustrações, o gráfico indica que 76% dos pais acham que as imagens e o texto são ambos importantes; 18% consideram o que a maioria dos pais respondem o texto é mais importante que a imagem e apenas 6% refere que as ilustrações são importantes.

Para justificar a resposta anterior, os pais apresentam as seguintes respostas:

Categoria	Justificações dos pais
<p><b>A importância concedida ao texto e à imagem é a mesma</b></p>	<p>“Na idade dos meus filhos considero muito importante conciliar a leitura dos textos com as ilustrações dos livros de forma a facilitar a compreensão de diversas situações e acontecimentos da história”.P5</p> <p>“Ambos, porque ao ler a história imagens ajudam a entender melhor o texto, A minha filha tem por hábito, no fim de eu a ler, ela gosta de ser ela a contar e através das imagens consegue fazê-lo”.P6</p> <p>“Completam-se”.P7</p> <p>“O livro e um conjunto: a imagem deve complementar o texto, ajuda a tornar a história mais real”.P8</p> <p>“Posso ler à minha filha um livro com um bom texto mesmo que não tenha boa imagem, mas não lhe leria um mau texto ainda que muito bem ilustrado. Claro que o ideal é ter as duas coisas boas”.P10</p> <p>“Ambas estão relacionadas, uma vez que a minha filha ainda</p>

	<p>está a aprender a ler e a ilustração do tema ajuda na compreensão da história, havendo contudo, temas menos apelativos e que a ilustração ajuda a cativá-la”.P11</p> <p>“O texto e as ilustrações devem estar em perfeita interação para tornar o livro mais agradável; a palavra não substituiu a imagem e vice-versa”.P12</p> <p>“A minha filha gosta que lhe conte a história mas adora ser ela a interpretar pelas imagens que vê”. P13</p> <p>“O texto é importante pela mensagem que transmite e porque nos permite "imaginar" a história e a imagem complementa e enriquece o texto, permitindo às crianças que não sabem ler contar a história à sua maneira”. P14</p>
<b>Maior importância concedida ao texto</b>	<p>“Considero acima de tudo mais importante o texto, o seu conteúdo a forma como é apresentada a história e o seu contributo para a formação e educação”.P10</p>
<b>Maior importância concedida à imagem</b>	<p>“No 1º ciclo se o texto for interessante, com linguagem acessível, acho que fica mais apelativo ao pequeno leitor, embora nesta faixa etária as ilustrações tem muita importância”. P2</p> <p>“Para nós adultos o mais importante é o texto, mas para as crianças é sem dúvida as imagens”.P3</p> <p>“Neste momento o mais importante é a imagem, uma vez que ambos os meus filhos ainda não sabem ler”. P4</p>
<b>Não responderam</b>	P15, P16, P17

*Tabela 3-Justificações dos pais*

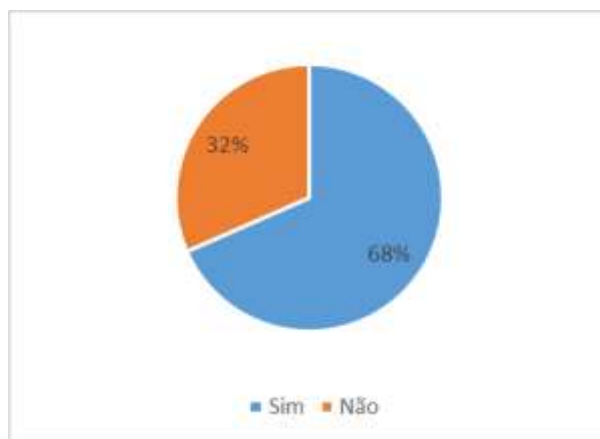


Gráfico 27- A figura do ilustrador é referido pelo educando?

68% dos pais refere que o ilustrador é uma pessoa referida pelos educandos, quando ouviam histórias em casa e 32% dos pais refere o ilustrador não é mencionado.

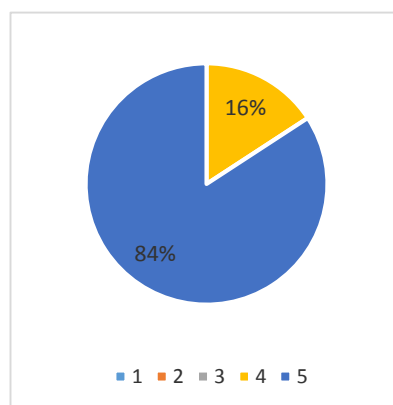


Gráfico 28— Importância de trabalhos plásticos com base nas ilustrações

Perante o gráfico acima, 84% dos pais referem que os trabalhos de cariz plástico, baseadas nas ilustrações são importantes, valorando com 5, numa escala de 1 a 4; 16% valorem com 4.

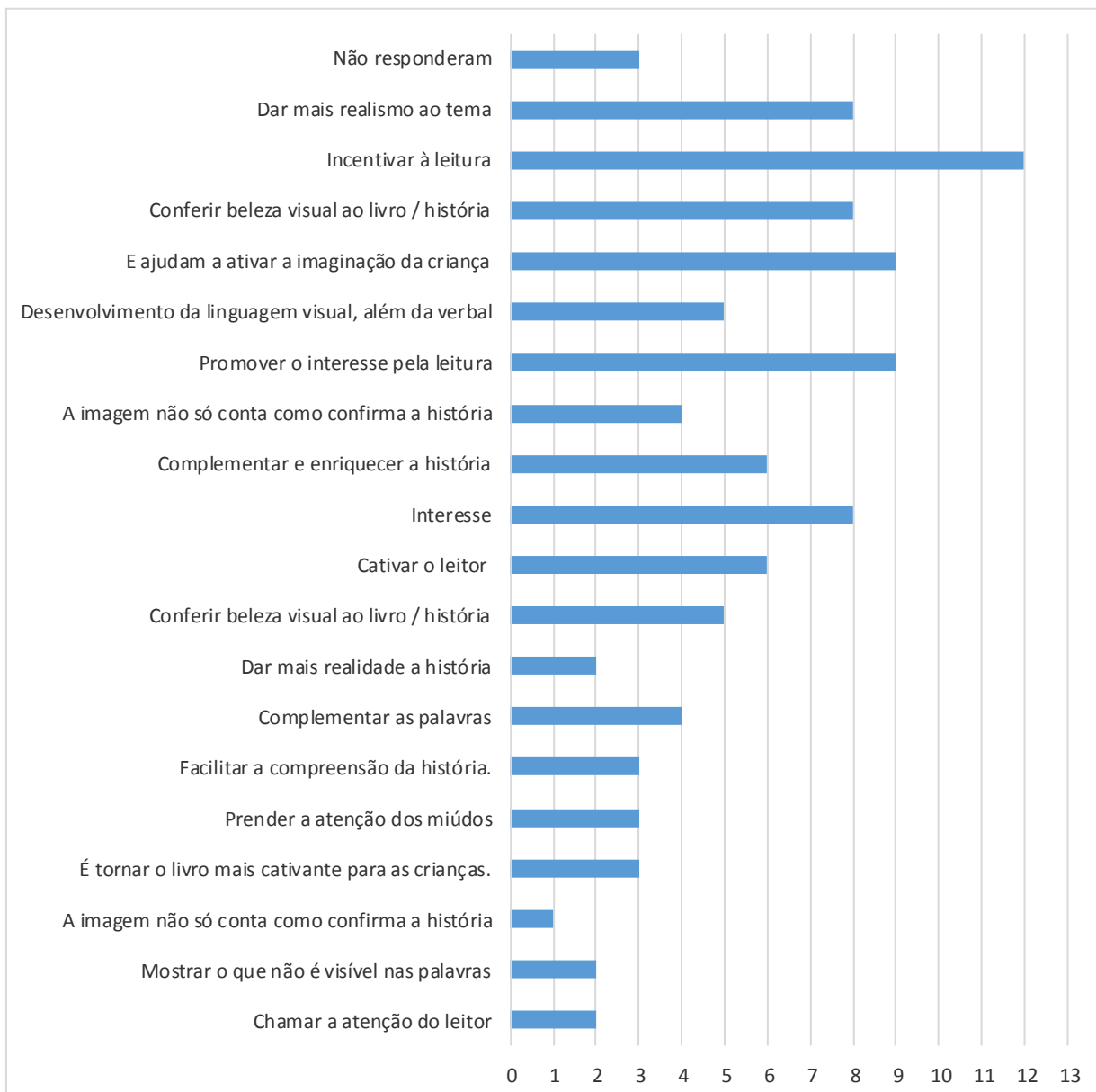


Gráfico 29-Função do livro ilustrado

As opiniões divergem quanto à função do livro ilustrado, porém denota-se que um grande número de pais concordam que o livro ilustrado é um instrumento promotor de leitura.



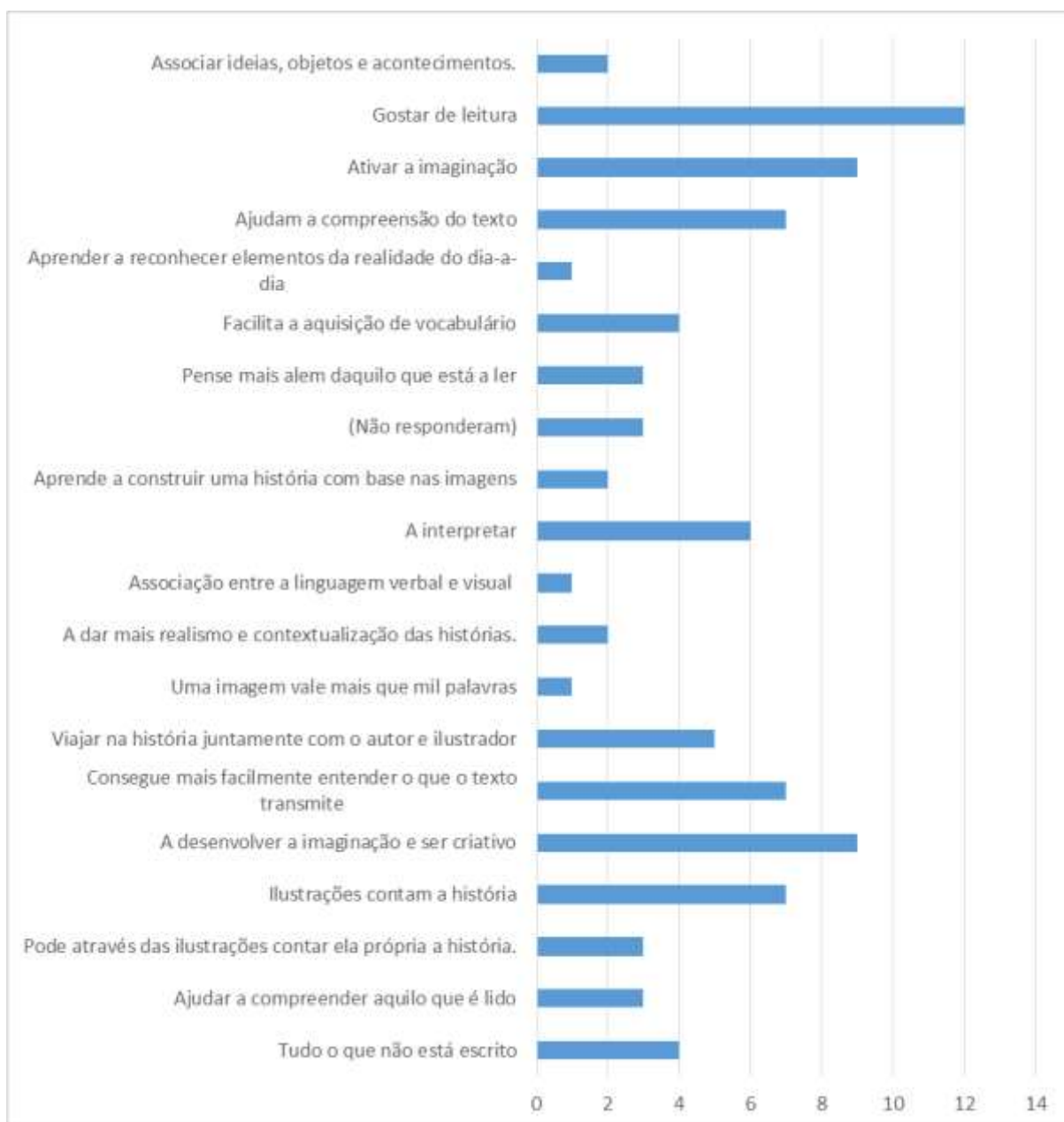


Gráfico 30- O que os educandos aprendem com as ilustrações dos LLI

Analisando as respostas descritas no gráfico verifica-se uma constante relação entre o desenvolvimento da imaginação, a criatividade e as competências linguísticas a partir das ilustrações.

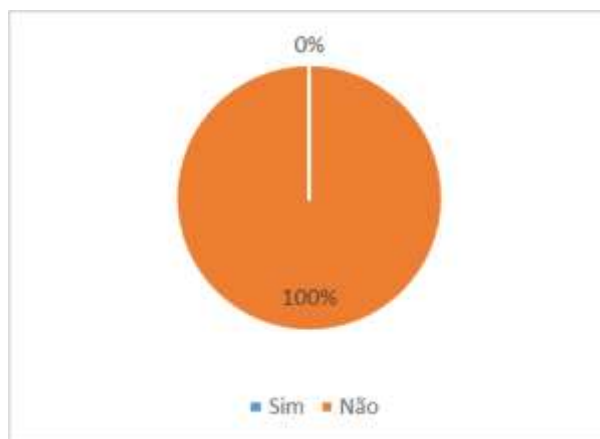


Gráfico 31- Participação nas atividades da biblioteca

Os pais afirmaram, 100%, que não participaram em nenhuma atividade de animação de leitura promovida pela biblioteca.

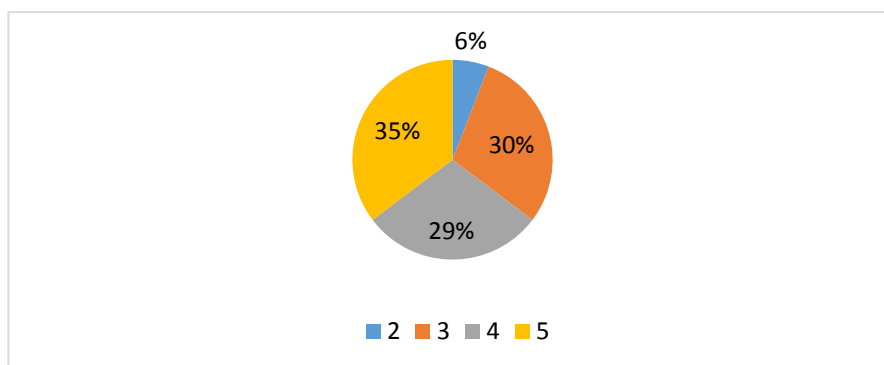


Gráfico 32- Importância das atividades da biblioteca

Perante o gráfico apresentado verifica-se classificam numa escala de importância de 1 a 5, que 35% dos pais atribuem o valor 5, 30% dos pais dão o valor 3, 29% atribui o valor 4 e apenas 6% atribuem o valor 2.

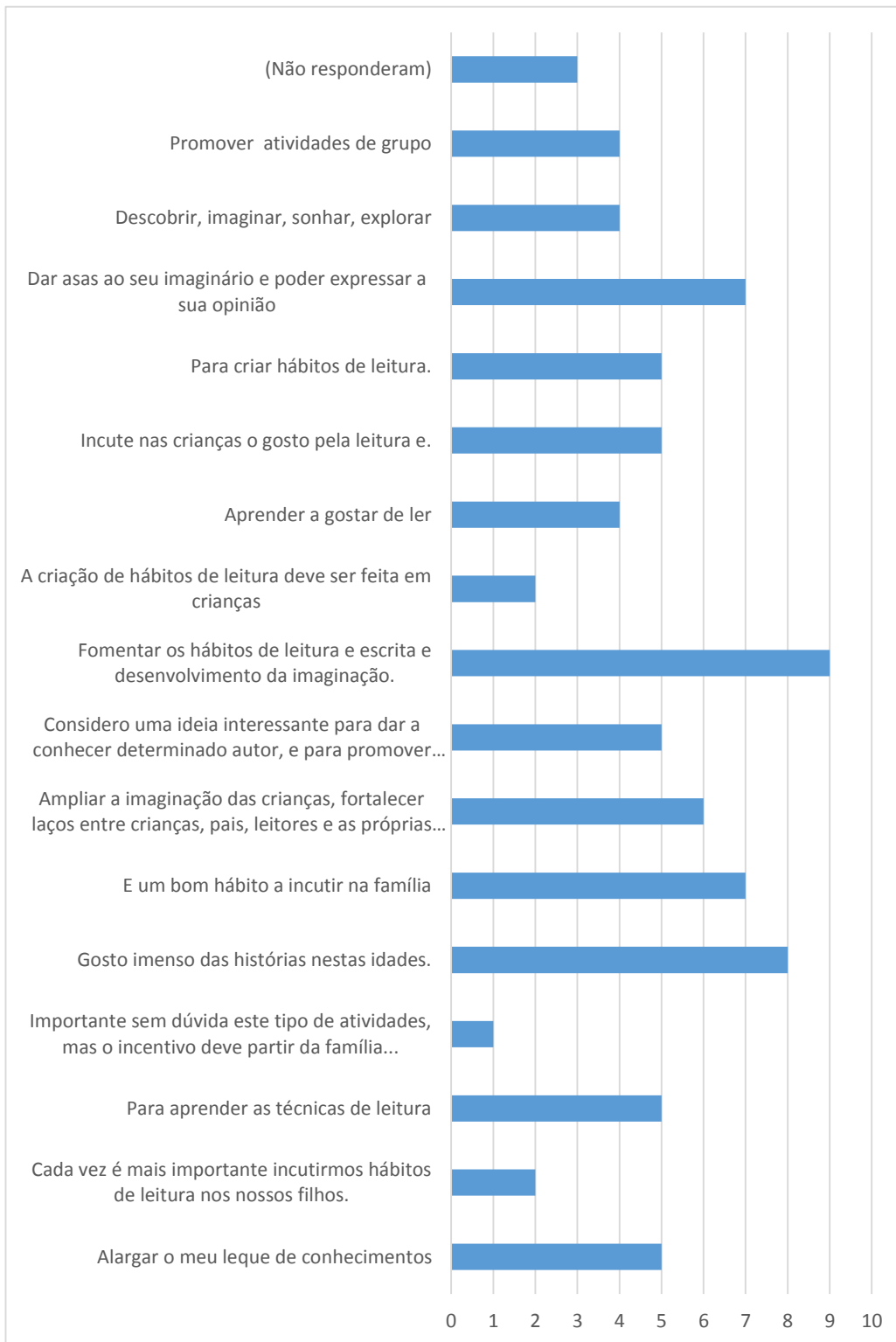


Gráfico 33-Pertinência das atividades promovidas pela biblioteca

Embora, os pais não participem nas atividades de animação de leitura, têm a noção do valor educativo destas iniciativas, destacando, entre as justificações dadas, que são ótimas na promoção de hábitos de leitura.

### 1.1.5 Categorização dos questionários aos técnicos da biblioteca

Por último, foi aplicado um questionário aos técnicos da biblioteca de modo a obter uma análise por parte destes profissionais na biblioteca. Os destinatários foram os 6 técnicos da biblioteca municipal.

Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Perfil dos inquiridos	Género, idade
Perfil socioprofissional	Habilitações académicas; tempo de serviço
Hábitos dos pais	Tipo de livros requisitados; Critérios na seleção de livros; Frequência de requisição; Atitudes destes utilizadores;
Hábitos dos professores/educadores	Tipo de livros requisitados; Critérios na seleção de livros; Frequência de requisição; Atitudes destes utilizadores;
Reações dos educandos	Livros requisitados pelos pais
Importância dos LLI	Opinião sobre o texto; Opinião sobre as ilustrações; Frequência de utilização dos LLI
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Frequência de participação; Grau de importância; Avaliação do serviço;

*Tabela 4- Categorias do questionário dos técnicos da biblioteca*

### 1.1.6 Dados das respostas aos questionários dos técnicos da biblioteca

Abaixo apresentamos os dados graficamente dos dados obtidos dos questionários destinados aos técnicos da biblioteca.

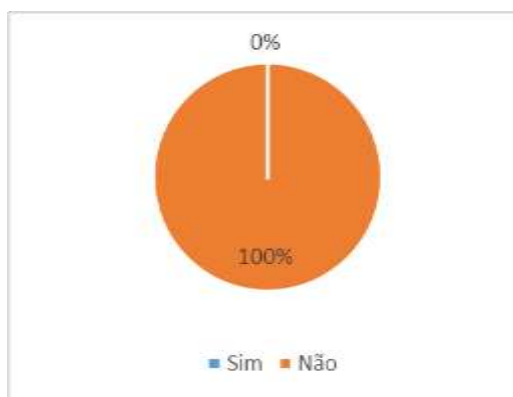


Gráfico 34-Género

Os técnicos da biblioteca inquiridos são 100% do sexo feminino.

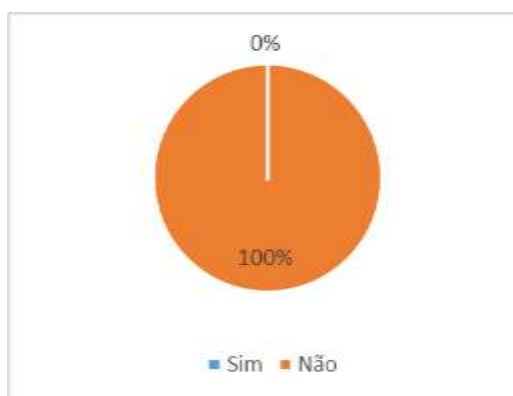


Gráfico 35-Os pais solicitam ajuda técnica na seleção de LLI

Foi pertinente saber que 100% dos pais solicitam ajuda na seleção das histórias e constata-se que todos solicitam este apoio técnico.

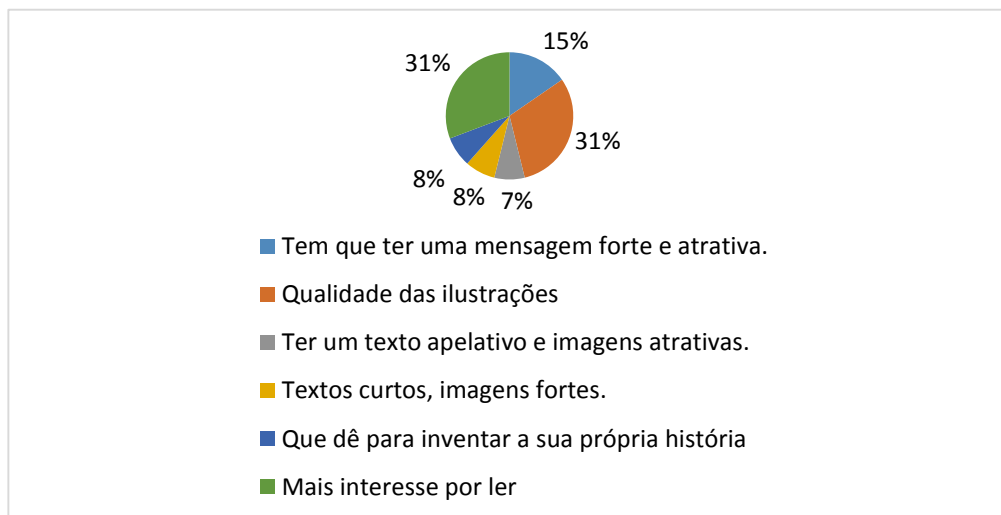


Gráfico 36-Importância do Livro infantil

Os técnicos, em valores percentuais referem que os LLI são importantes, como se verifica no seguinte: 15% tem que ter uma mensagem forte e atrativa; 31% têm que ter qualidade nas ilustrações; 31% têm mais interesse por ler; 8% diz que tem que dar par inventar a sua própria história, assim como têm textos curtos e imagens fortes.

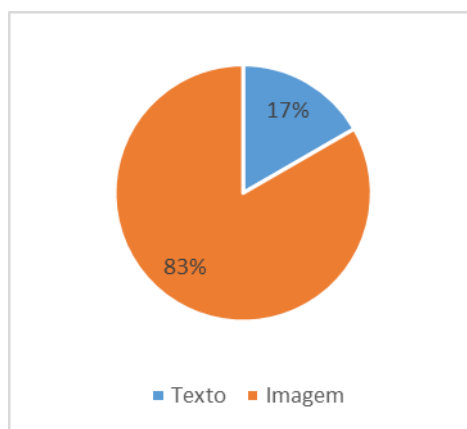
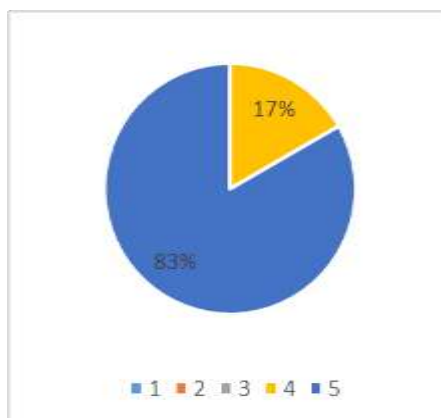


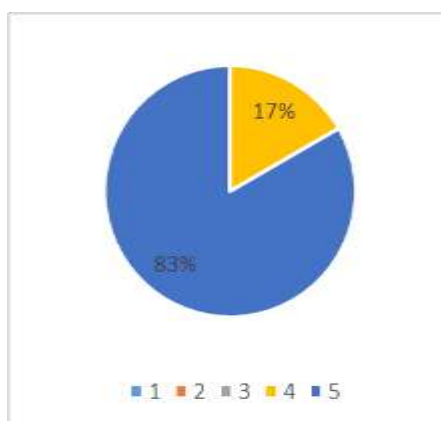
Gráfico 37-Comparação de mais importância: texto ou imagem dos LLI

Estes profissionais indicam que 83% revelam interesse pelas imagens dos LLI, e 17% indicam que é o texto mais relevante.



*Gráfico 38-Importância das atividades da biblioteca*

Os 83% dos técnicos da biblioteca expõem que as atividades de animação de leitura, ao nível da importância numa escala de 1 a 5 classificam com o valor 5, e 17% classificam com o valor 4.



*Gráfico 39- Importância de trabalhos plásticos com base nas ilustrações*

Os técnicos indicam pelas respostas dadas, que numa escala de 1 a 5, 83% classificam com o valor 5 e 17% com o valor 4.

## 1.2 Aplicação e análise dos questionários finais

No final de implementação deste trabalho de projeto foi fulcral perceber os efeitos causados por esta intervenção. Assim, seria pertinente perceber e contrapor os dados iniciais com os finais. Estes dados finais foram coletados por três inquéritos por questionário dirigidos aos docentes, aos pais e aos técnicos da biblioteca. Assim, apresentaremos de seguida os dados estatísticos recolhidos desses instrumentos.

### 1.2.1 Dados estatísticos dos questionários dirigidos aos docentes

O questionário direcionado aos docentes, com o intuito de perceber, se os hábitos de utilização dos livros de literatura infantil em contexto escolar se alteraram. Os destinatários foram os 5 docentes (2 educadores e 3 professores de 1º ciclo que fazem parte desta CoP.

Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Importância dos LLI	Grau de importância;
Hábitos de utilização dos LLI	Mudanças verificadas; Critérios de seleção; Frequência de utilização
Importância da Ilustração	Grau de Importância;
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Manutenção da realização das atividades; Frequência de participação;
Avaliação Geral do Projeto	Proposta mais pertinente; Pertinência do projeto; Grau de importância; Sugestão/observação

*Tabela 5- Categorias do questionário final dos docentes*

Abaixo apresentamos por gráficos e descrição sumária os dados obtidos pelos questionários finais.



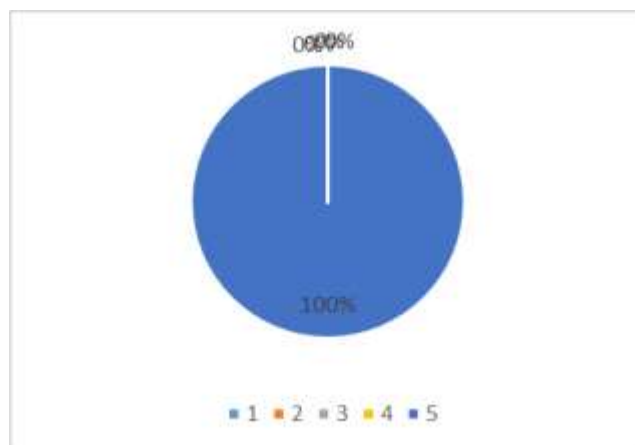


Gráfico 40- Grau de importância da utilização dos LLI

Os profissionais inquiridos, 100%, referem que a utilização dos LLI, em contexto sala de aula é de extrema importância, e como indica o gráfico acima avaliam como nota máxima, no valor 5.

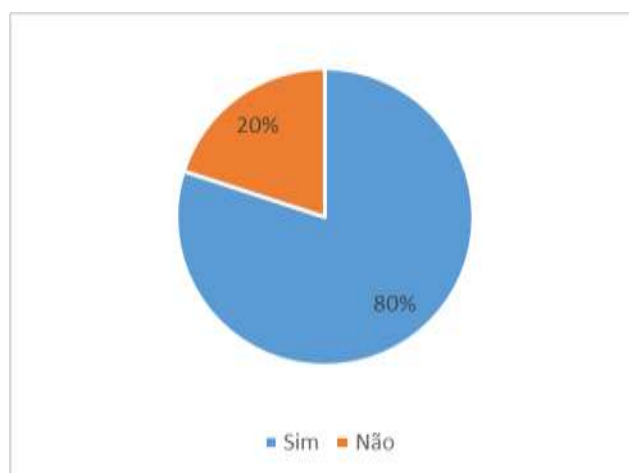


Gráfico 41- Alteração de Critérios na Seleção dos LLI

Os critérios na seleção dos LLI, segundo o gráfico acima refletem que 80% alterou os critérios na seleção dos livros, após o projeto; e 20% referiu que não alterou os seus critérios na seleção dos LLI

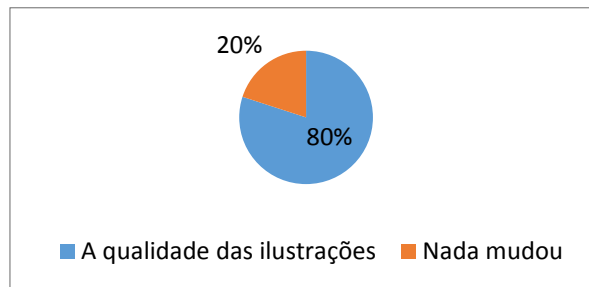


Gráfico 42- Critério relevante na seleção dos LLI

Os 80% dos docentes referem que o critério que domina na escolha dos LLI é a qualidade das ilustrações, os outros 20% indicam que nada mudou.

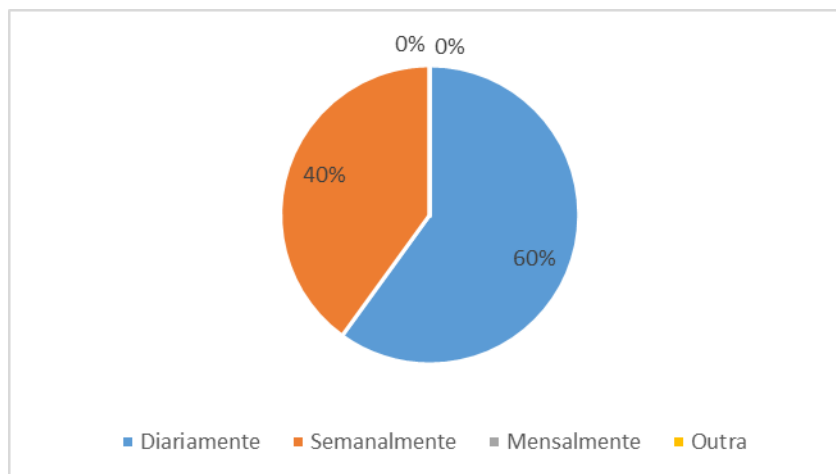


Gráfico 53- Frequência de utilização dos LLI em contexto sala de aula

Os 60% dos professores e educadores indicam que utilizam os LLI, em contexto sala de aula, diariamente; e os 40% utilizam semanalmente.

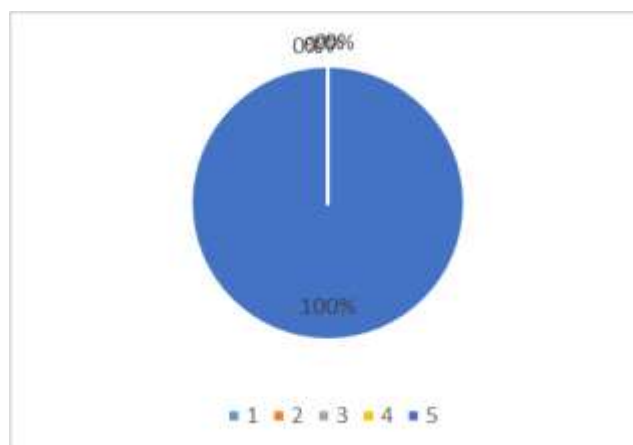


Gráfico 44- Grau de importância da ilustração

100% dos professores e educadores dão valor máximo à ilustração dos LLI, quanto à sua importância.



Gráfico 45- Participação nas Atividades de Animação de Leitura

Os docentes, 100%, pretendem manter a participar nas atividades de animação de leitura promovidas pela biblioteca.

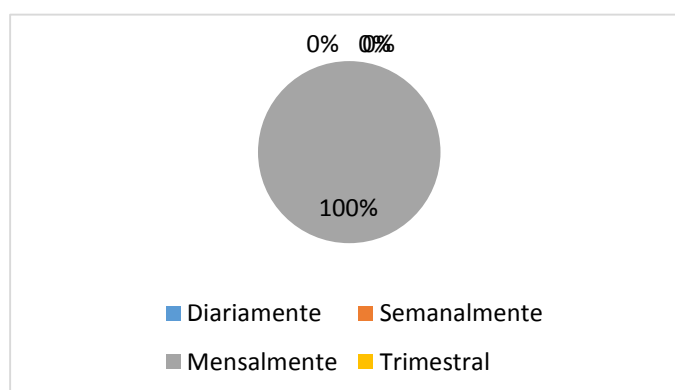


Gráfico 46- Periodicidade na participação das atividades da biblioteca

Todos os docentes, 100%, pretendem continuar a visitar a biblioteca, uma vez por mês.

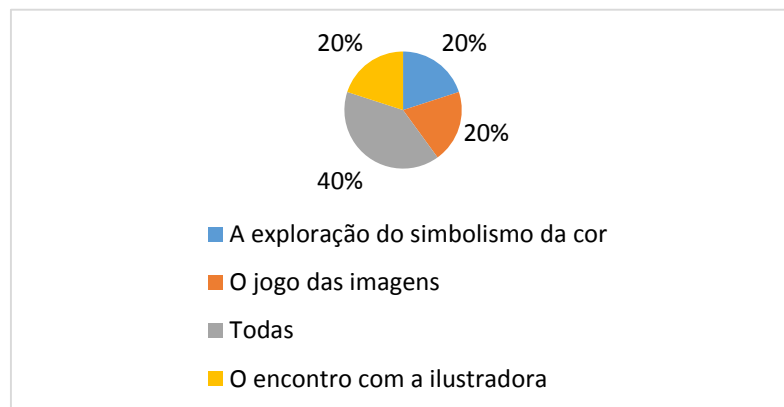


Gráfico 47- Proposta favorita do projeto

Das propostas realizadas ao longo do projeto, as opiniões quanto ao favoritismo pessoal de cada uma delas, divergem, como apresenta o gráfico acima: 40% indicam que foram todas as atividades; 20% são para o jogo das imagens, para a exploração da cor e para o encontro com o ilustrador.

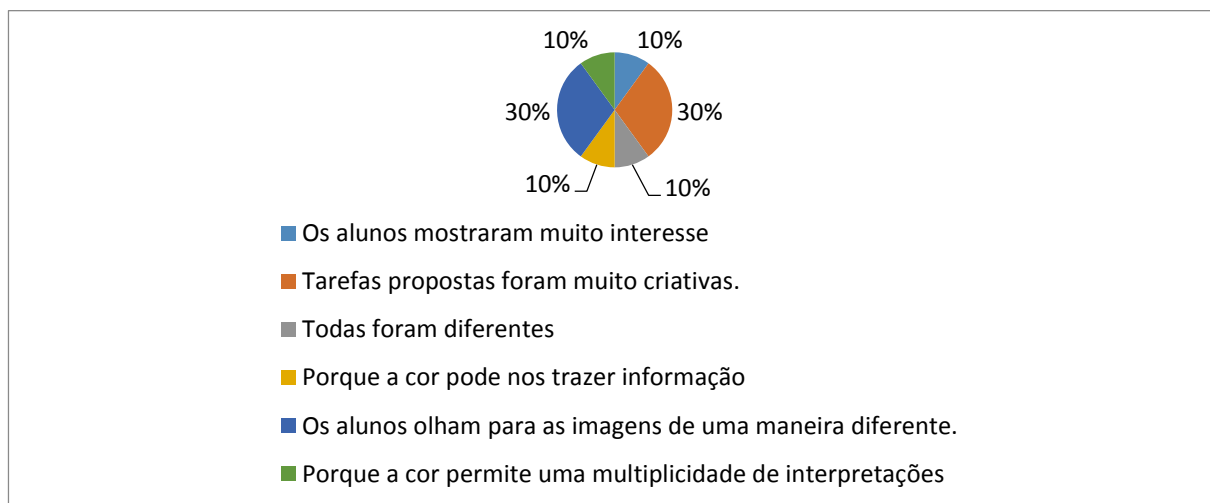


Gráfico 48- Justificação da proposta favorita do projeto

A justificação da escolha da proposta favorita variou conforme a proposta escolhida. Em termos percentuais, apresentamos: 30% interesse dos alunos e das tarefas criativas; e 10% para a diferença entre elas, pela forma de olhar para as imagens e pela nova informação que a cor pode dar.

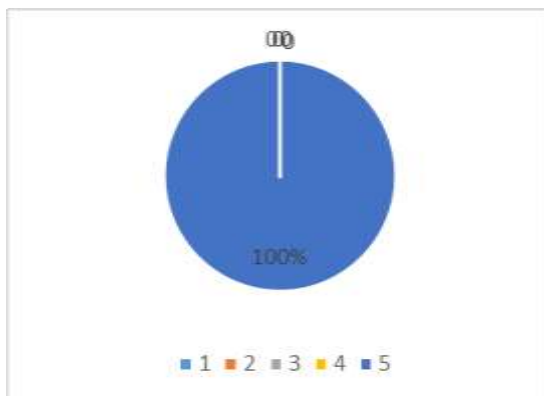


Gráfico 49- Grau de importância do projeto na prática profissional

Os docentes, 100%, referiram que o projeto foi muito importante para o desempenho da prática profissional.

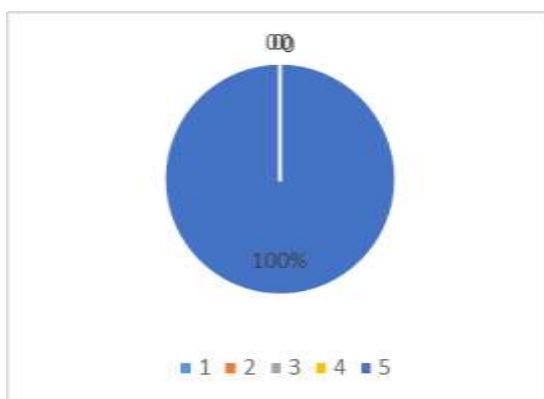


Gráfico 50- Avaliação Geral do Projeto

Os docentes, 100%, classificaram como muito interessante o projeto desenvolvido.

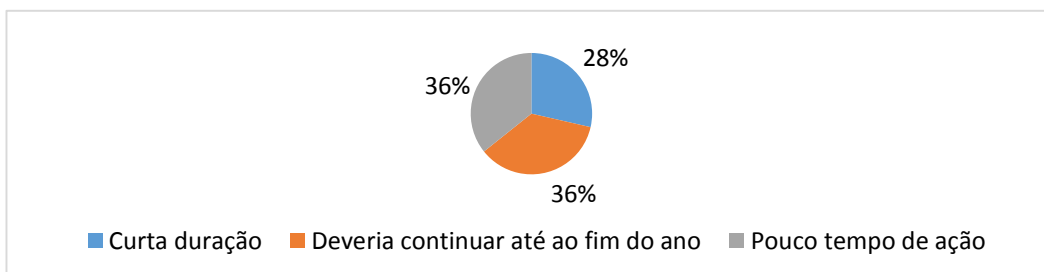


Gráfico 51- Sugestões/Observações ao Projeto

Os 36% dos docentes sugeriram que o projeto deveria ser mais longo e outros 28% foi de curta duração e 36% propuseram a sua continuidade até ao fim do ano letivo.

### 1.2.2 Dados estatísticos dos questionários dirigidos aos pais

Outro questionário foi direcionado aos pais, com o intuito de perceber, se os hábitos de utilização dos livros de literatura infantil em contexto familiar se alteraram. Os destinatários foram os 17 pais / encarregados de educação que demonstraram vontade em participar neste projeto. De referir, que nalguns casos, ambos membros familiares (pai e mãe) responderam ao questionário, daí ter obtido 19 respostas.

Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Importância dos LLI	Grau de importância;
Hábitos de utilização dos LLI	Mudanças verificadas; Critérios de seleção; Frequência de utilização
Importância da Ilustração	Grau de importância; Novos conhecimentos; Dúvidas
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Manutenção da realização das atividades; Frequência de participação;
Avaliação Geral do Projeto	Proposta mais pertinente; Pertinência do projeto; Grau de importância; Sugestão/observação

*Tabela 6- Categorias do questionário final dos pais*

Abaixo apresentamos por gráficos e descrição sumária os dados obtidos pelos questionários finais.

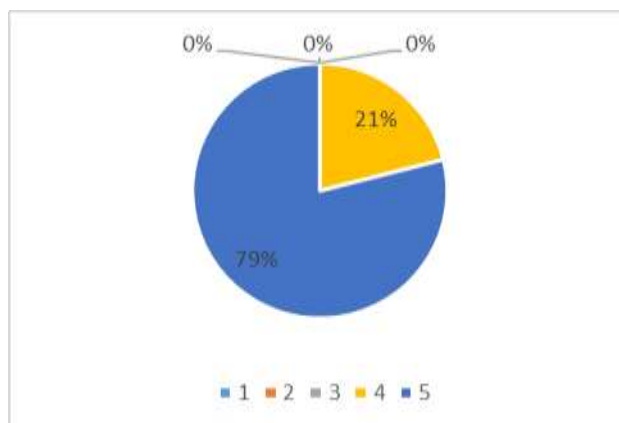


Gráfico 52- Grau de importância de utilização dos LLI

Verifica-se que os 79% dos pais demonstraram um elevado nível importância à utilização dos LLI, classificando com o valor 5, numa escala de 1 a 5; sendo que 21% dos quais classificou com o valor 4.

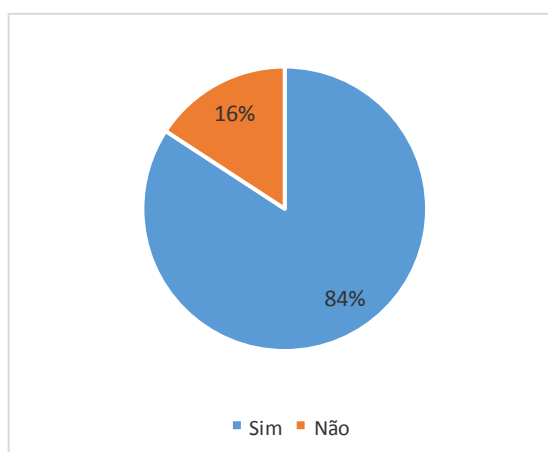


Gráfico 53- Alteração de critérios na seleção dos LLI

No que diz respeito, a mudanças na seleção dos LLI, verifica-se pelas respostas dadas que, 86% alterou os seus critérios de escolha dos LLI; e 16% não alterou nada.

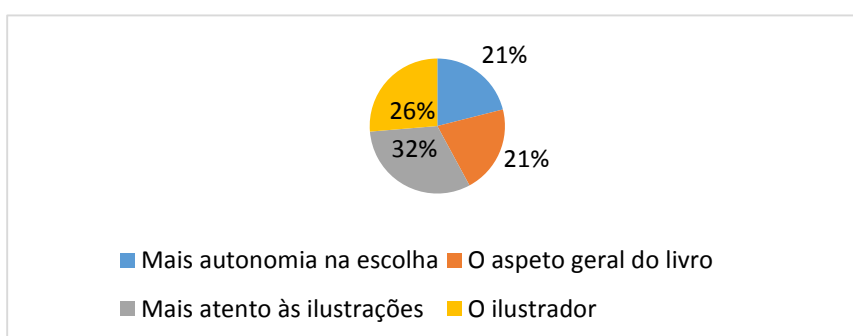


Gráfico 54- Critério mais relevante na seleção dos LLI

De realçar, que 32% dos pais se centram na qualidade das ilustrações, 26% tem mais autonomia, 21% consideram que o aspeto geral do livro e o ilustrador, quando escolhem um livro infantil, bem como já se sentem mais seguros nessa escolha.

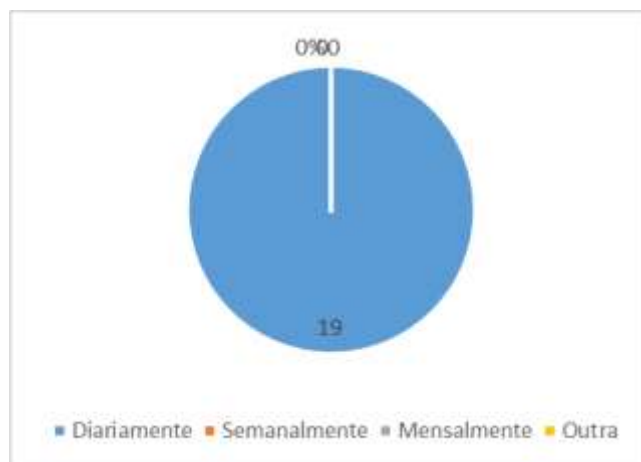


Gráfico 55- Frequência de utilização dos LLI

Destaca-se que os pais, 100%, utilizam todos os dias os LLI com os seus educandos.

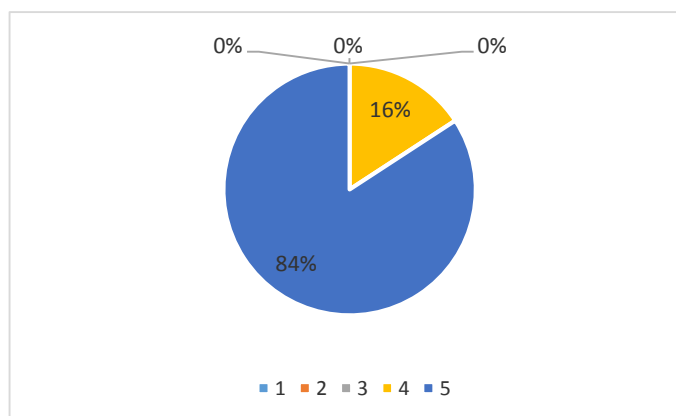


Gráfico 56- Grau de Importância da ilustração dos LLI

Quanto à importância da ilustração, numa escala de 1 a 5, 84% dos pais atribuem o valor 5 e 16% atribuíram o valor 4.



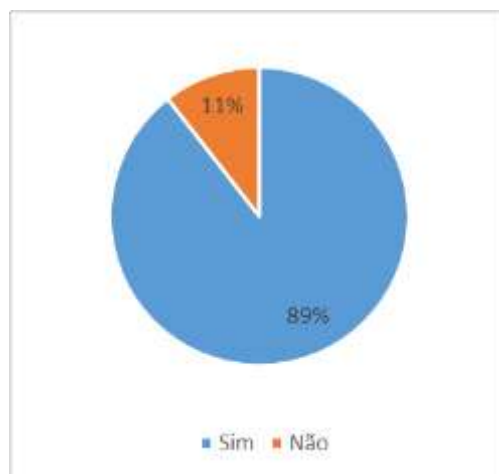


Gráfico 57- Obteve conhecimentos novos sobre ilustração

Os pais, 89% indicam que obtiveram conhecimentos novos acerca da temática da ilustração, contudo 11% não obtiveram nada de novo, com a envolvimento neste projeto.

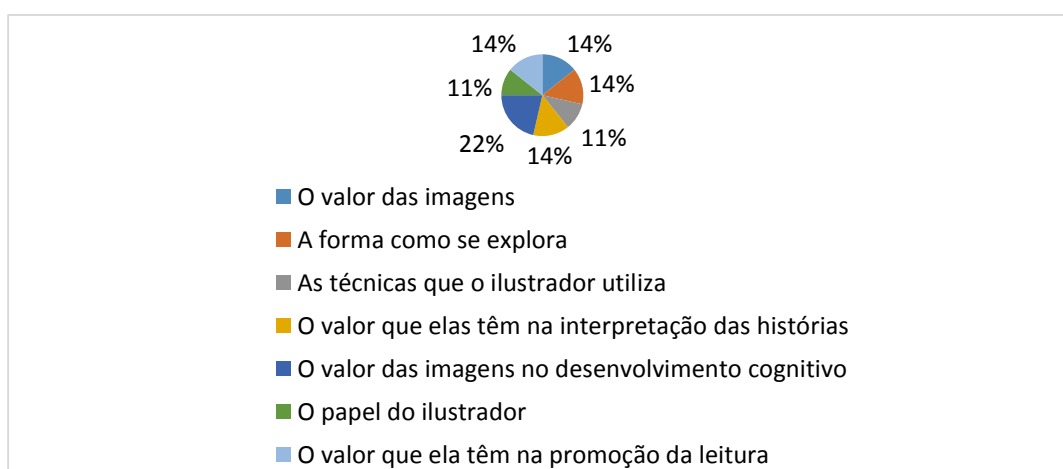


Gráfico 58- Novos conhecimentos obtidos sobre ilustração

Os pais indicam que obtiveram novos conhecimentos sobre ilustração e em termos percentuais referem que: 22% ajuda no desenvolvimento cognitivo; 14% dizem que valorizam a interpretação das histórias, assim como no seu valor, na forma como se explora e valor como promotor de leitura; 11% refere que aprendeu as técnicas do ilustrador.

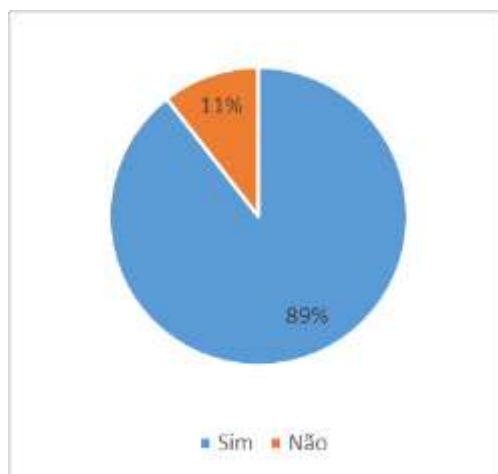


Gráfico 59- Pretensões quanto outros assuntos sobre ilustração

Quanto à possibilidade de aprofundarem outros assuntos relativos à ilustração, 89% estariam interessados e 11% referem que não.

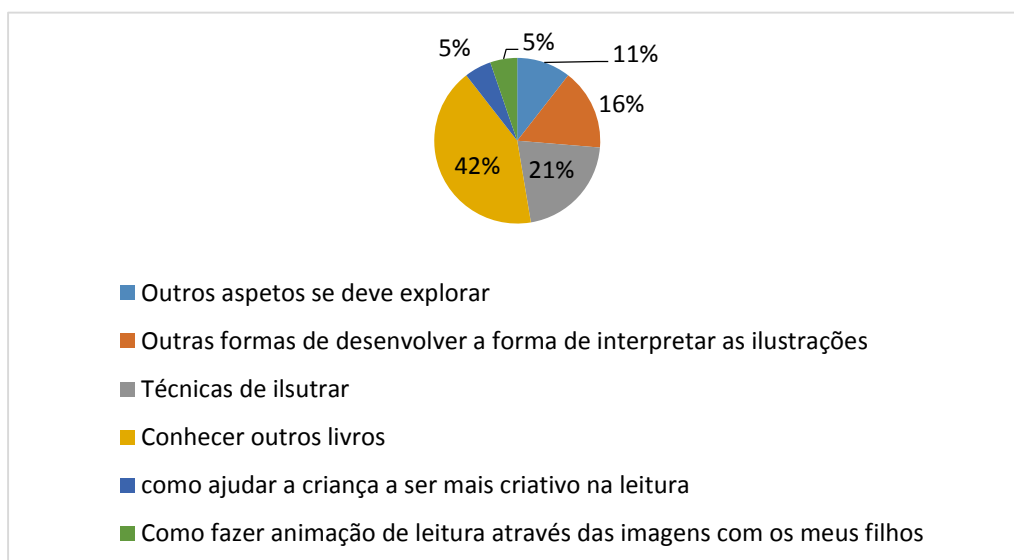


Gráfico 60- Novos assuntos que pretendem aprofundar

Estes pais suscitam a possibilidade de aprofundarem outros assuntos relativos à ilustração, tais como: 42% conhecer outros livros; 21% gostaria de conhecer mais técnicas de ilustração; 16% outras formas de interpretar as ilustrações, 11% outros aspetos; e 5% gostariam de saber como ajudar a criança a ser mais criativo e como fazer animação de leitura par os seus educandos.

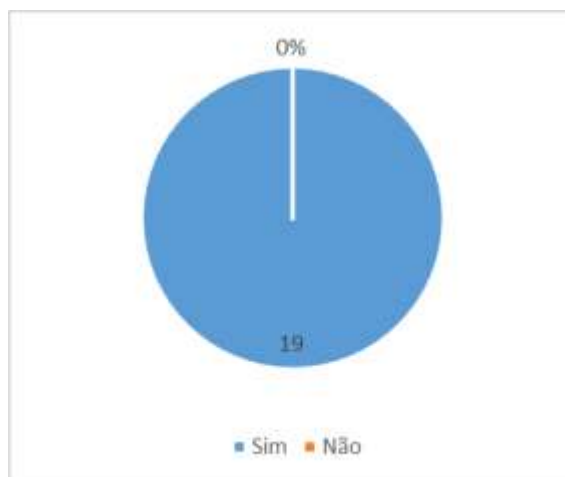


Gráfico 61- Manter a realização das atividades na biblioteca para famílias

Os pais, 100%, consideram que as atividades de animação de leitura para as famílias devem continuar a realizar-se.

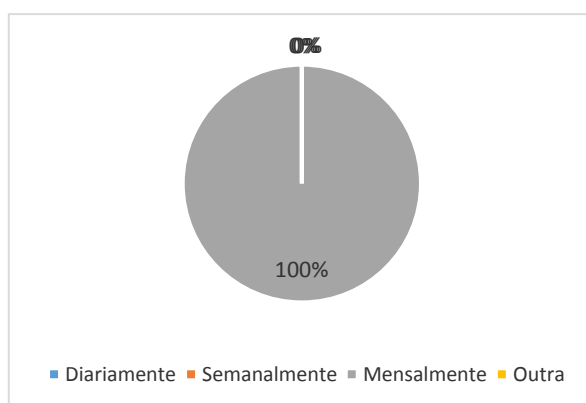


Gráfico 62- Periodicidade de realização de atividades de leitura para as famílias

Segundo os pais inquiridos, 100%, referem que a participação das famílias nas atividades de promoção de leitura deveriam ser mensalmente.

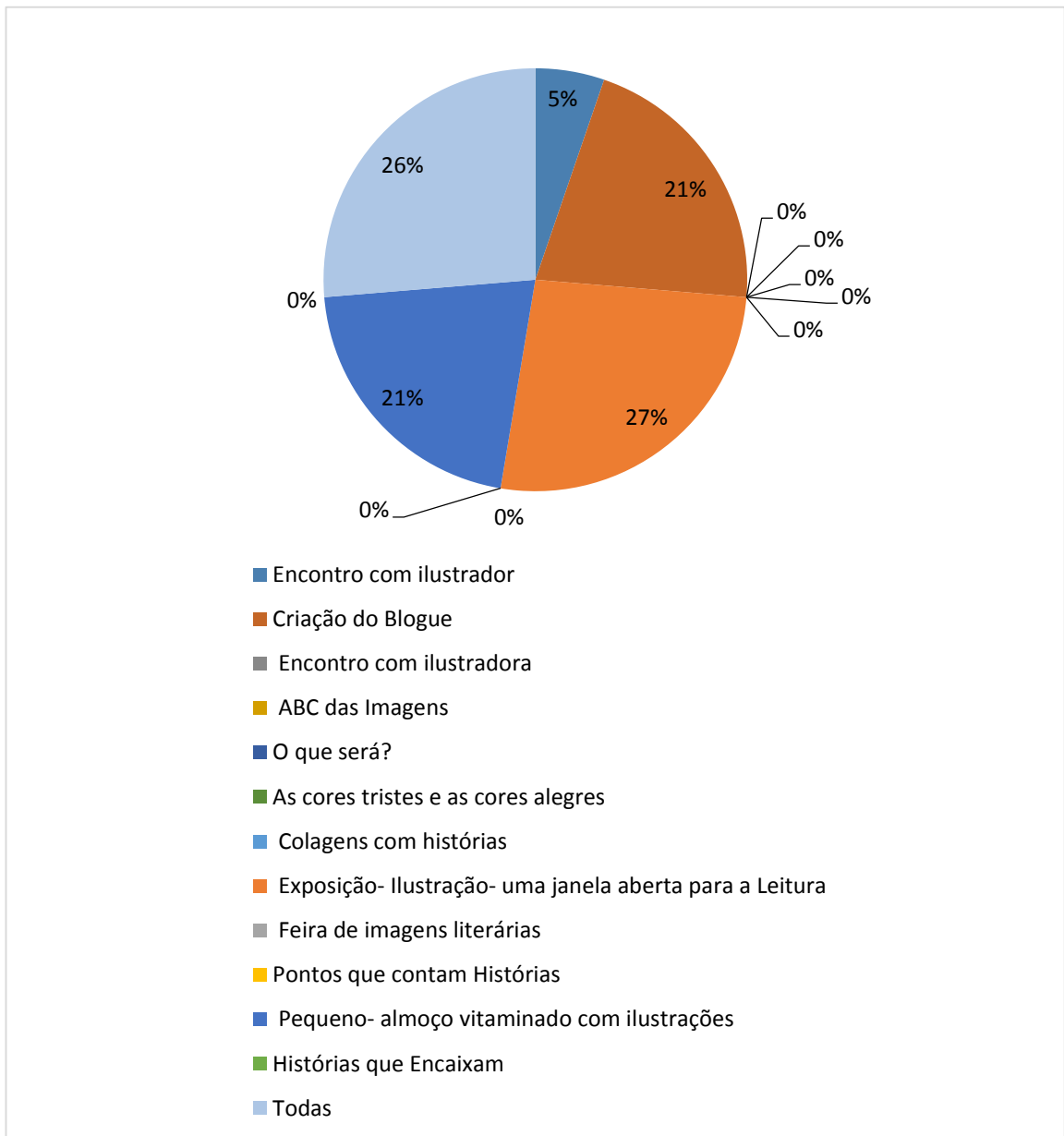


Gráfico 63- Proposta favorita do projeto

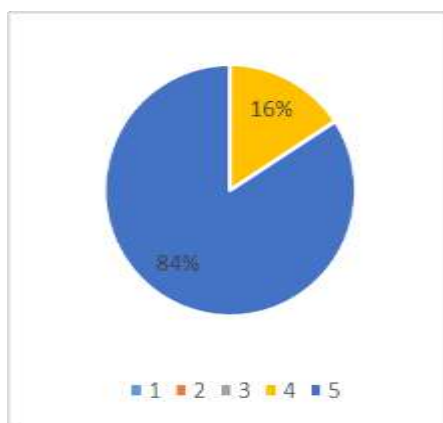
Os pais indicaram as atividades que gostaram mais, em termos percentuais foram as seguintes: 27% da exposição; 26% de todas; 21% do blogue e da “O que será?”; 5% do “Pequeno-almoço vitaminado com ilustrações”.

Abaixo listamos as razões que sustentaram a escolha das atividades acima:

<b>Categorias</b>	<b>Narrativas dos pais</b>
<b>Todas as atividades</b>	<p>“Gostei muito porque aprendi muitas coisas novas e tão simples de aplicar”. P1</p> <p>“Porque foram interessantes”.P3</p> <p>“Porque foram dinâmicas e interessantes”.P6</p> <p>“Porque foram importantes para conhecer melhor como funciona a biblioteca”. P7</p> <p>“Foram muito apelativas”.P17</p> <p>“Como foram as primeiras que participei a novidade deste tipo de iniciativas foram interessantes e proveitosas”.P18</p>
<b>Atividade 1 - Encontro com ilustrador</b>	<p>“Porque foram interessante perceber que há muitos ilustradores que contribuem para a promoção da leitura”.P15</p>
<b>Atividade 2 – Criação da comunidade de práticas – Blogue –</b>	<p>“Através do blogue tomei contacto com o que se fez com a escola e tomei conhecimento de outras questões ligadas à leitura que foram muito úteis”.P5</p> <p>“Foi interessante estar a par das atividades que as crianças fizeram”.P8</p> <p>“Considerei prático envolver-nos numa plataforma digital”.P10</p> <p>“Fiquei atento ao que foi feito e os artigos postados foram muito úteis”.P11</p> <p>“Todas foram muito objetivas, simples mas interessantes”.P14</p> <p>“Foi uma forma de me inteirar do que ia acontecendo durante o período do projeto”.P16</p>
<b>Atividade 5 - O que será?</b>	<p>“Foi importante perceber que afinal as atividades como</p>

	o desenho, não é algo banal”.P12
<b>Atividade 10 – Exposição</b>	“Foi uma das formas de perceber que as crianças valorizaram a temática desenvolvida”.P16
<b>Atividade 11 – Pequeno-almoço vitaminado com ilustrações</b>	“À conversa com outros pais, percebi que estes estão recetivos a este tipo de iniciativas e também percebi que ao conversar com outros pais, ganhei mais destreza na exploração de histórias”. P2 “Porque esclareci melhor as minhas dúvidas”. P4 “Foi uma atividade diferente de chamar à atenção dos pais para este tema”. P13
<b>Atividade 12 – Histórias que Encaixam</b>	“Teve um nome apelativo e no final permitir que eu e a minha filha fizemos algo em cooperação, com as histórias que encaixam, foi muito bom. Nem sempre a vida nos proporciona momentos assim”.P9

*Tabela 7-Justificação da escolha das atividades favoritas dos pais*



*Gráfico 64- Grau de importância do projeto na educação parental*

De referir, que 84% classifica o valor máximo da escala 5, referindo-se à importância deste projeto na educação parental e 16% valora com 4.

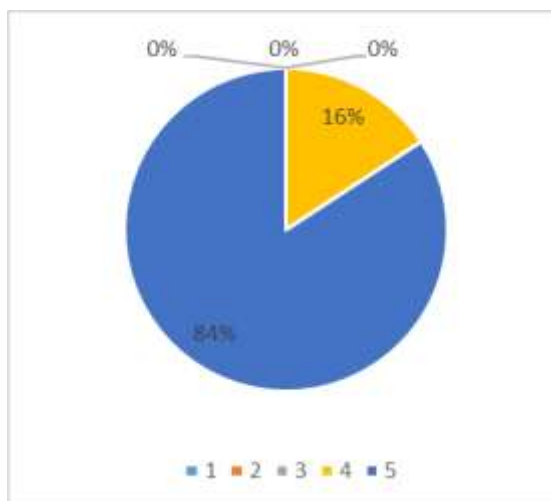


Gráfico 65- Avaliação Geral do Projeto

Os pais avaliaram ao nível geral o projeto e 84% atribuíram nota máxima numa escala de 1 a 5 e 16% atribuíram nota 4.

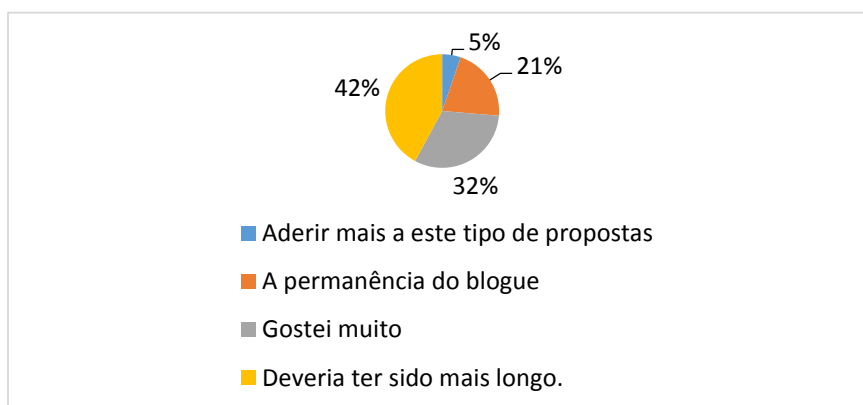


Gráfico 66 - Sugestões /observações ao Projeto

Das observações finais, destaca-se que 42% dos pais acham que o projeto deveria ser mais longo; 32% gostou muito; 21% sugere a permanência do blogue e 5% gostaria de aderir a outras propostas deste tipo.

### 1.2.2 Dados estatísticos dos questionários dirigidos aos técnicos da biblioteca

Os técnicos da biblioteca foram alvo também de um questionário final, com o objetivo de perceber, se o movimento dos livros de literatura infantil, neste contexto, se alteraram. Os destinatários foram os 6 técnicos envolvidos.

Neste questionário apresentamos as seguintes categorias analisadas, bem como os seus descritores.

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
Hábitos de utilização dos LLI	Mudanças verificadas; Pais, crianças e docentes; Critérios de seleção; Frequência de utilização
Importância das Atividades de Animação de Leitura na biblioteca	Manutenção da realização das atividades; Frequência de participação;
Avaliação Geral do Projeto	Proposta mais pertinente; Pertinência do projeto; Grau de importância; Sugestão/observação

*Tabela 86- Categorias do questionário final dos técnicos da biblioteca*

Abaixo apresentamos os dados graficamente dos dados obtidos dos questionários destinados aos técnicos da biblioteca.



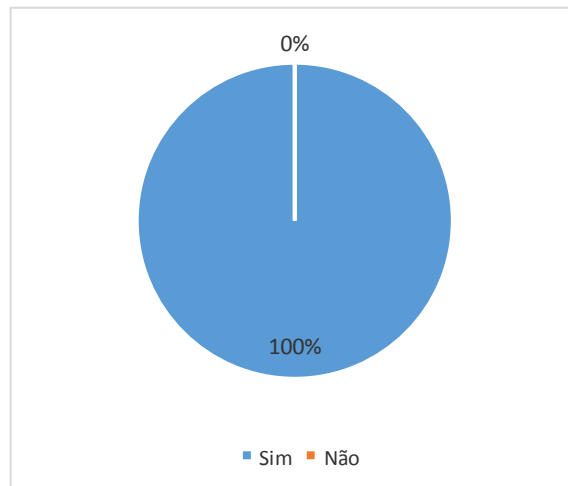


Gráfico 67 - Existência de Alterações no seleção dos LLI

Perante os dados obtidos do questionário aos técnicos, verifica-se que 100% referem alterações visíveis no comportamento dos pais em relação ao movimento da biblioteca e do empréstimo de LLI.

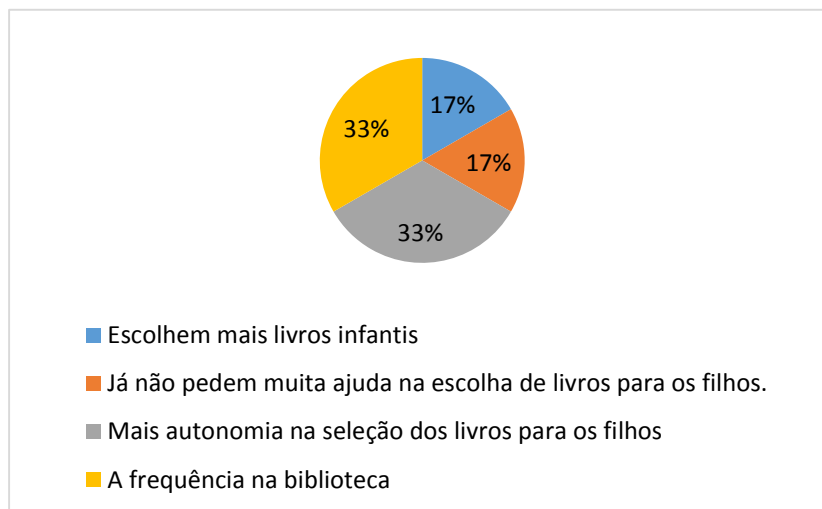


Gráfico 68 - Alterações nos pais quanto à seleção dos LLI

As alterações mais significativas em termos percentuais: 33% os pais têm mais autonomia na seleção dos LLI e a sua frequência na biblioteca aumentou; 17% escolhe mais LLI e já não pede ajuda ao técnico para seleccionar títulos.

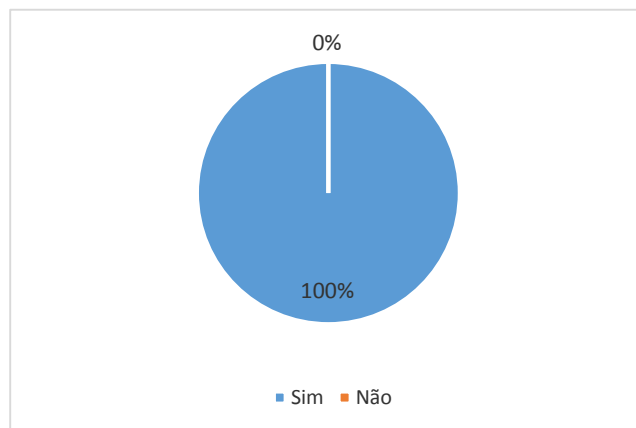


Gráfico 69 - Existência de Alterações nas crianças quanto à seleção dos LLI

Segundo o gráfico acima, verifica-se que 100% dos técnicos referem que também as crianças demonstraram alterações no comportamento ao dirigirem-se à biblioteca para requisitar livros.

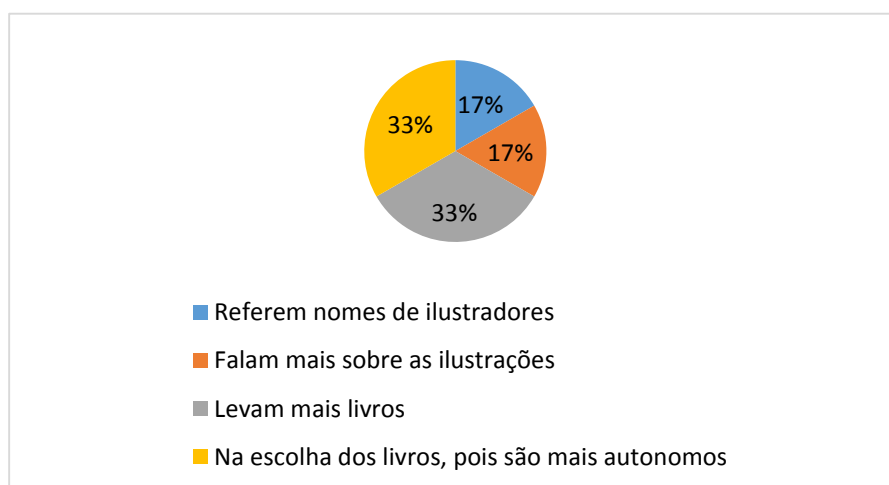


Gráfico 70 - Alterações nas crianças quanto à seleção dos LLI

As alterações mais significativas segundo os técnicos: 33% dizem que as crianças levam mais LLI para casa e são autónomos na escolha; 17% referem nomes de ilustradores e falam mais sobre ilustrações.

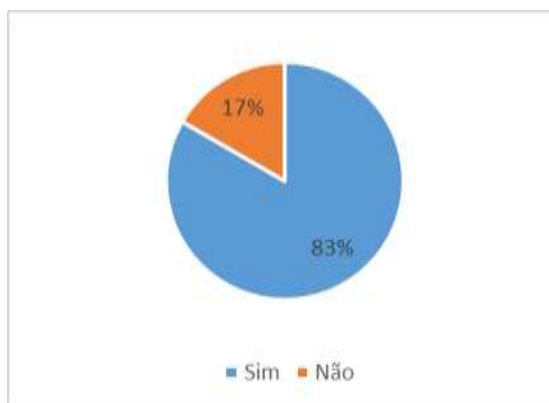


Gráfico 71 – Existência de alterações nos docentes quanto à seleção dos LLI

No que diz respeito, a mudanças de atitudes dos docentes face aos LLI, os 83.3% dos técnicos referem que notam alterações e os 16.7% dos técnicos dizem que não notam nada.

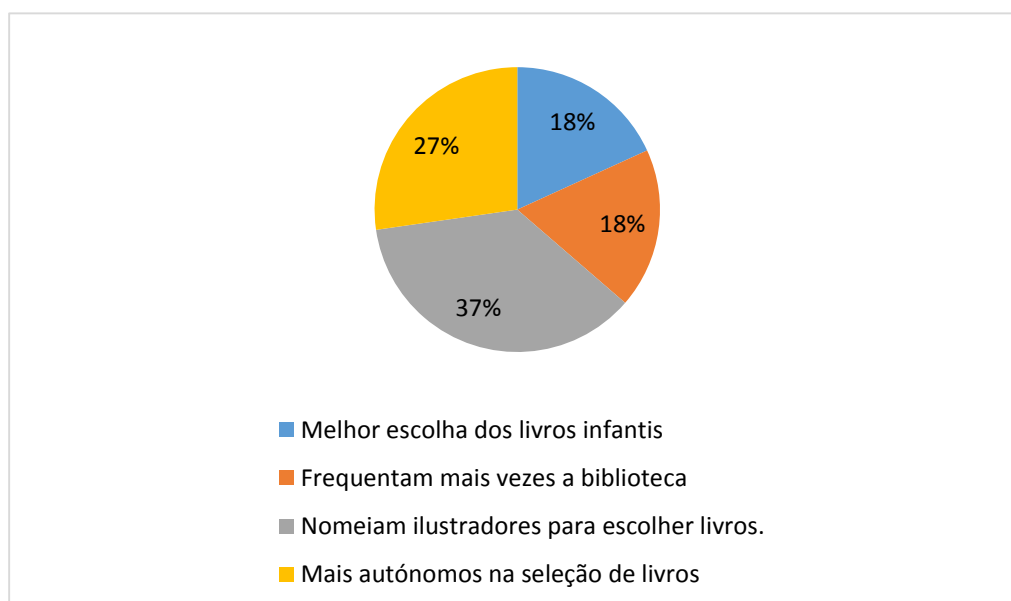


Gráfico 72 - Alterações nos docentes quanto à seleção dos LLI

As alterações mais significativas dos docentes, nesta área foram: 37% dos técnicos refere que os docentes nomeiam ilustradores, 27% são mais autónomos na seleção dos livros e 18% refere que estes profissionais frequentam mais a biblioteca e escolhem melhor os livros.

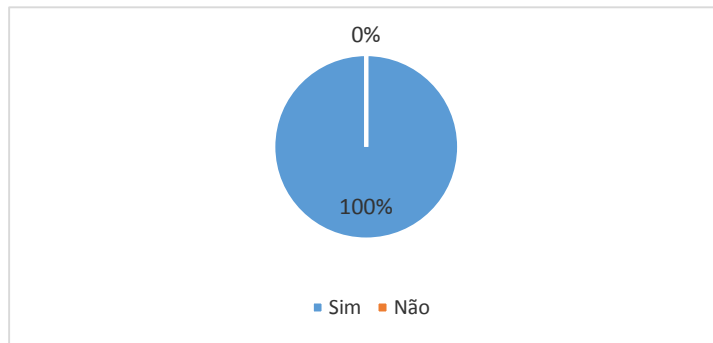


Gráfico 73 – Existência de alterações no movimento de empréstimos

Quanto à existência de alterações verificadas no movimento de empréstimos de LLI, 100% dos técnicos indicam que ocorreram alterações.

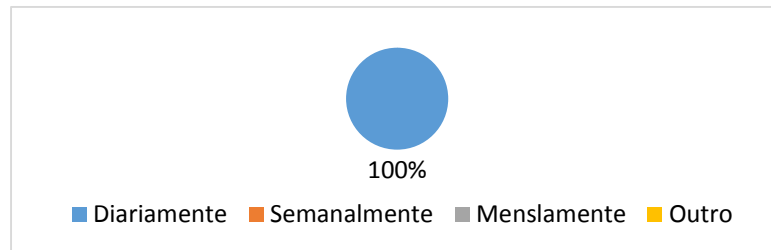


Gráfico 74 – Frequência no movimento de empréstimos

No movimento de empréstimo de LLI, segundo os técnicos, 100% refere que a frequência de movimentação dos LLI é diária.



Gráfico 75 – Existência de alterações nas inscrições para as atividades da biblioteca

Os técnicos, 100% da amostra, verificaram igualmente que ocorreram mudanças, no que diz respeito à inscrição para atividades na biblioteca.

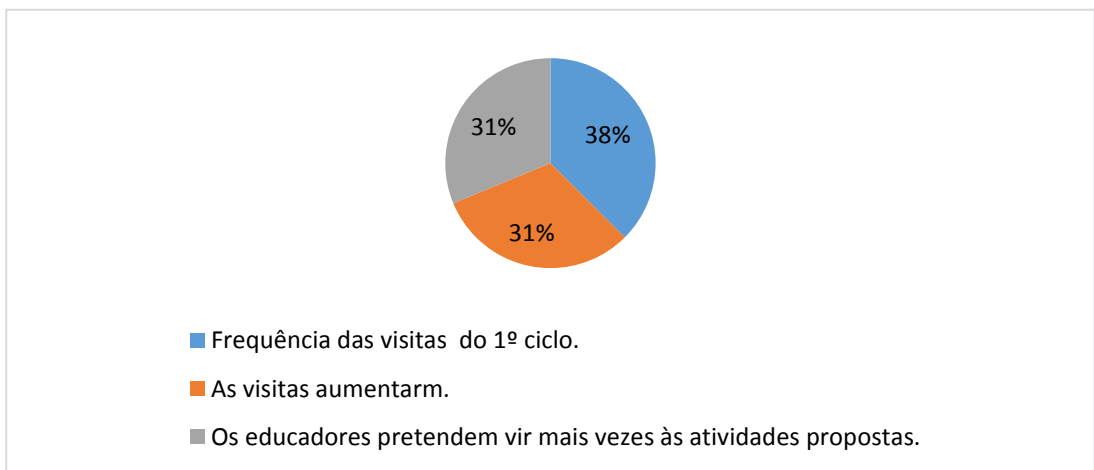


Gráfico 76 – Tipo de mudanças nas inscrições para atividades da biblioteca

Segundo os técnicos, 31% refere que os educadores pretendem vir mais à biblioteca e as vistas aumentaram e 38% refere que as visitas do 1º ciclo aumentaram.

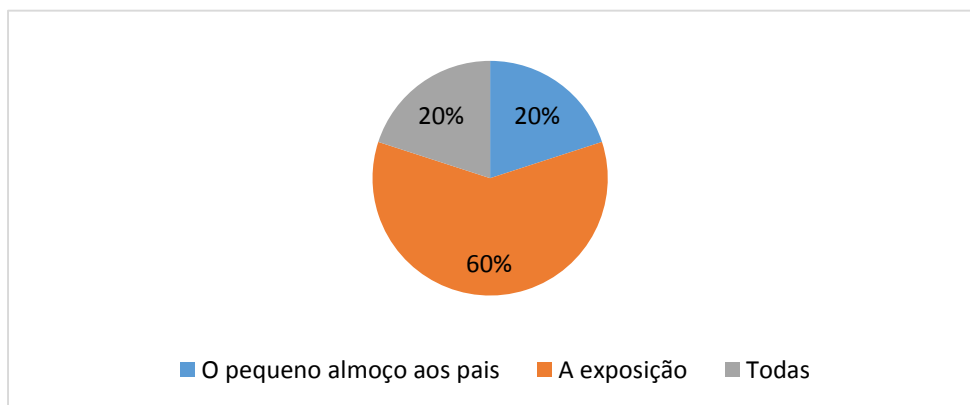


Gráfico 77 – Proposta do projeto favorita

Dos técnicos inquiridos, 60% gostou mais da exposição, 20% gostou mais do pequeno-almoço e também 20% gostou de todas.

Abaixo listamos as razões das suas escolhas:

<b>Categorias</b>	<b>Justificações dos técnicos</b>
<b>Todas as atividades</b>	“Foram muito interessantes sobre esta temática.T4 Todas muito interessantes”.T3

<p><b>Pequeno-almoço Vitaminado com ilustrações</b></p>	<p>“Porque permitiu juntar todos os atores desta iniciativa e percebi o quanto se sentiram felizes”.T1  “Foi uma tertúlia à volta da exposição e percebi que os pais ficaram mais esclarecidos sobre o assunto”.T2  “É crucial percebermos o valor deste profissional, no processo de construção de um livro”.T6</p>
<p><b>Exposição</b></p>	<p>“Senti que os envolvidos no projeto ficaram felizes por estarem retratados publicamente e fê-los sentir pertencentes a este espaço”.T5</p>

Tabela 9- Justificações dos técnicos



Gráfico 78 – Pertinência do projeto na prática profissional

Numa escala relativamente à importância, 100% dos técnicos indicaram que o projeto desenvolvido valorou como “Muito importante” no desempenho da sua prática profissional.

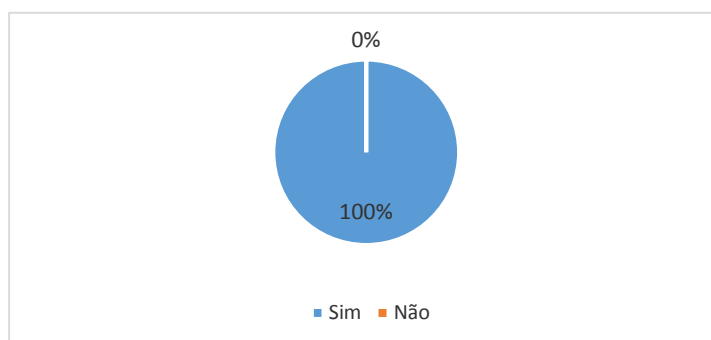
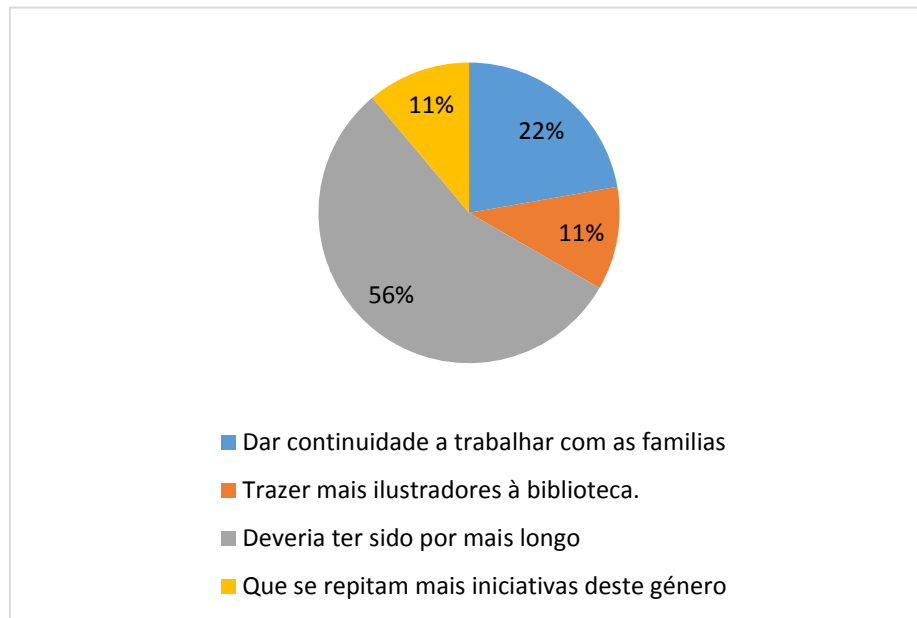


Gráfico 79 – Avaliação Geral do Projeto

Os técnicos, 100%, classificaram o projeto, de uma forma geral, como muito interessante, numa escala de 1 a 5, em que atribuíram o valor 5.



*Gráfico 80 – Sugestões/Observações ao Projeto*

Como observações finais, 56% dos técnicos sugeriram que o projeto deveria ter sido mais longo, 22% refere que as atividades com as famílias devem continuar, 11% solicita que se repitam iniciativas deste tipo assim como trazer mais ilustradores à biblioteca.

## 2. Análise documental

### 2.1 Análise dos dados da atividades

#### Análise dos dados da atividade 1

##### *Encontro com o ilustrador Sebastião Peixoto*

Destinatários – famílias

Esta atividade teve como principal objetivo despoletar interesse e curiosidade sobre a especialidade deste profissional. Além de pretender demonstrar aos pais alguns dos elementos associados à ilustração, tornando-se o mote de arranque para o início do projeto.

As famílias envolvidas num espírito em formato – tertúlia, permitiu um diálogo aberto com o ilustrador. Na sessão o ilustrador inicialmente mostrou as técnicas que mais usa, demonstrando, algumas dessas.

O debate de ideias arrancou logo de seguida, proporcionando o esclarecimento de várias dúvidas e curiosidades dos participantes. Nesta sessão, nós apresentamos também outras abordagens relacionadas com o poder das ilustrações dos livros infantis e foi, interessante perceber que a maior parte dos pais não valorizava o texto icónico destes livros.



*Figura 4- Encontro com o ilustrador*

A registar de enorme relevância, apresentamos abaixo as narrativas orais dos pais que assistiram à sessão. Como legenda referencia-se M às narrativas das mães, P dos pais e C das crianças.



<b>M1</b>	“Não fazia ideia do valor das imagens”.
<b>P1</b>	“Nunca contei nenhuma história através das imagens”.
<b>M2</b>	“Só olho para as imagens, na hora de comprar, mas depois não ligo nenhuma”.
<b>C1</b>	“Quando for grande, quero ser ilustrador”.
<b>M3</b>	“A partir de hoje vou estar mais atenta às ilustrações”.
<b>P2</b>	“Agora sinto-me inseguro na escolha de um bom livro”.
<b>M4</b>	“Nunca pensei que a leitura das ilustrações pudessem ajudar na aprendizagem da leitura”.

*Tabela 10- Narrativas orais do encontro com o ilustrador*

A sessão culminou com a produção plástica de uma personagem inventada pelo ilustrador, apenas com lápis preto, a medida que o ilustrador ia fazendo a ilustração ia explicando alguns detalhes técnicos que podemos fazer para dar brilho, melhorar a forma, dar mais cor, que possam transmitir variadas interpretações.



*Figura 5 - Produção plástica de criança pós sessão*

A partir desta sessão foi informado a criação de um blogue e a criação da comunidade de práticas.

Em termos de observação direta registamos o seguinte que traduzimos através do gráfico seguinte.

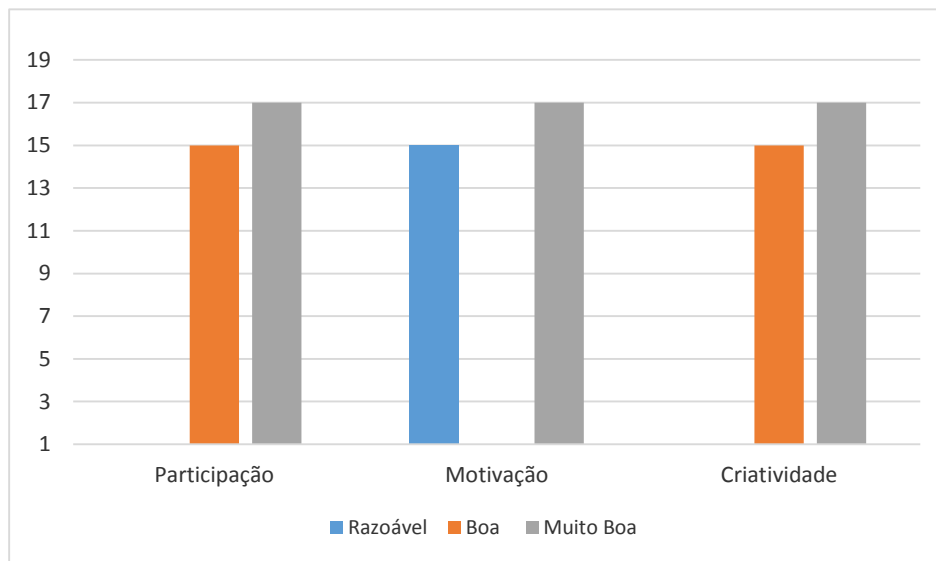


Gráfico 81 – Observação direta dos intervenientes

## **Análise dos dados da atividade 2**

### ***Criação do Blogue***

Destinatários: Toda a amostra

A partir dos encontros com os ilustradores, sugerimos a constante comunicação entre os membros – biblioteca, escola e famílias, através de um blogue. Este blogue intitulado – *Copilustração* tem como principal finalidade a comunicação entre os membros, de modo:

- a) Facilitar a seleção de alguns livros de literatura infantil. Ver hiperligação: <http://cop-ilustracao.webnode.pt/>
- b) De conhecer as produções plásticas das crianças, fruto das propostas que ocorreram no projeto. Ver hiperligação: <http://cop-ilustracao.webnode.pt/registos-das-crian%c3%a7as/>
- c) De partilhar ideias sobre ilustração. Ver hiperligação: <http://cop-ilustracao.webnode.pt/noticias/>

d) Conhecer as diferentes fases do projeto através das notícias publicadas.

Ver hiperligação:

<http://cop-ilustracao.webnode.pt/atividades/> e <http://cop-ilustracao.webnode.pt/galeria-de-fotos/>

e) Registrar ideias e/ou opiniões sobre o que se vai fazendo no projeto. Ver hiperligação:

<http://cop-ilustracao.webnode.pt/livro-de-visitas/>



Figura 6- Imagem geral do Blogue

### Avaliação do blogue

Perante a sondagem do bogue verifica-se que 97% dos membros da Cop demonstraram gosto pelo blogue.



Gráfico 81- Sondagem do blogue: Gostou do blogue?

Figura 7- Sondagem do blogue

Além disso, considera-se pertinente as narrativas escritas, que os membros deixaram no blogue, no espaço de opinião.

### **Análise dos dados da atividade 3**

#### ***Encontro com a ilustradora Raquel Costa***

Destinatários – Turmas do Primeiro ano do primeiro ciclo.

Esta sessão teve como principal objetivo ser o mote de arranque do projeto, proporcionando uma interação direta com a ilustradora. No primeiro momento a ilustradora salientou a importância de sermos persistentes e confiantes na criação de produções plásticas. Segundo Raquel Costa, não há regras, nem bons ou maus desenhos ou pinturas. Cada um de nós pode realizar produções plásticas com a criatividade e imaginação. Tudo que se pode criar a partir de imagens, é passivo de ser considerado uma produção artística com valor, pois cada imagem pode ser veículo de comunicação e de expressividade.

Depois, a ilustradora realçou a importância de se explorar livros de leitura infantil, recorrendo às ilustrações como forma de explorar narrativas e

proporcionar diferentes interpretações. A ilustradora permitiu “perceção das várias fases na elaboração das ilustrações”, através da realização de um exemplo feito num livro editado. Durante a elaboração a ilustradora explicou detalhes como profundidade, luz e textura. O exemplo dado foi o desenho de uma casa – a casa dos números. Esta casa diferente, das nossas, pois os habitantes são números. Estes números assumem características dos humanos e assim esta personificação permite a ativação do nosso imaginário.

E de uma forma espontânea, as crianças do Jardim de Infância da sala 1, sugeriram que seriam capazes de desenhar também uma casa. Desta ideia surgiram diferentes tipos de casas: - a casa das bananas, a casa das bonecas, a casa das cores, etc.



Figura 8- Exemplo de desenho das crianças – A casa das Bananas

Durante esta sessão registaram-se os seguintes dados:

<b>C1</b>	“É fixe, desenhar casas diferentes”.
<b>A1</b>	“É interessante ser ilustrador”.
<b>A2</b>	“A partir de agora, vou desenhar sempre com confiança”.
<b>C2</b>	“Há cores que dá para fazer coisas diferentes.”
<b>A3</b>	“Todas as imagens dos livros são importantes.”

Tabela 11- Narrativas das crianças e alunos

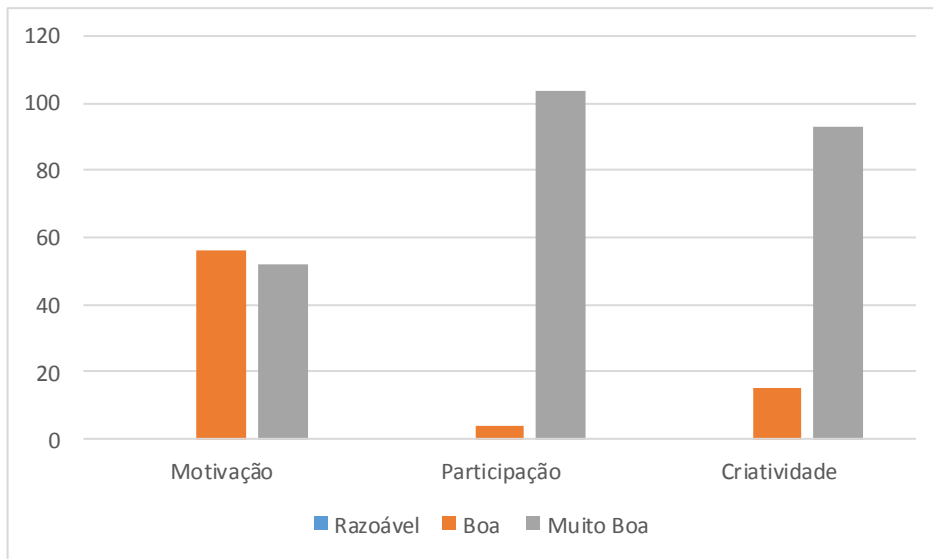


Gráfico 82 – Observação direta dos intervenientes



Figura 9- Encontro com a ilustradora Raquel Costa

## **Análise dos dados da atividade 4**

### ***ABC das Imagens***

Destinatários – Alunos 1º ano do primeiro ciclo

Com o objetivo de proporcionar *olhar com diferentes olhares*, as ilustrações dos livros infantis, propusemos um jogo para fazer como atividade pós-leitura da história – “Este livro está a chamar-te, não ouves?” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, da Editora Planeta Tangerina.

Este jogo é composto por uma caixa que foi reutilizada e foi previamente decorada com imagens. O nome “ABC, das imagens”, surge da necessidade de estimular as diferentes perspetivas que se podem analisar nas ilustrações. Assim, criamos dicas (23), quantas as letras do alfabeto, partindo do mote de que se pode “alfabetizar” o olhar sobre as ilustrações. Aleatoriamente, cada criança tirará da caixa um cartão, que está associado a uma tarefa, a qual inicia com a letra do alfabeto correspondente. De seguida a criança produziu a tarefa correspondente.



Figura 10 - ABC das Imagens

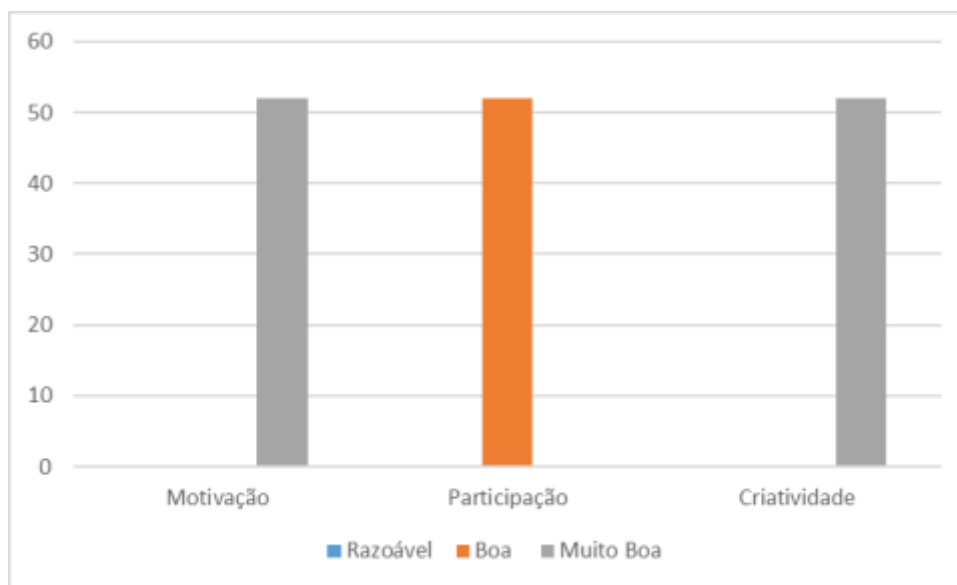
De salientar, que as tarefas proporcionaram desafios associados a possíveis interpretações das ilustrações do livro que exploramos; propusemos tarefas que implicavam a experimentação de várias técnicas plásticas, desde o desenho, a pintura, a colagem e a modelagem, outras tarefas desafiaram as crianças, através da criação plástica, a invenção de novas personagens, novos finais da história e a alteração de elementos existentes na história.

Registamos que durante este processo, professores e alunos, demonstraram uma receptividade enorme na produção das atividades plásticas e foi possível, durante a observação registar os seguintes dados.

<b>Narrativas dos alunos no - ABC das Imagens</b>	
<b>A1</b>	“Nunca fizemos colagens e desenho misturado”!
<b>A2</b>	“É fixe inventar animais que não existem”.
<b>A3</b>	“Pintar com aquarelas é diferente”.
<b>A4</b>	“A personagem do livro é misteriosa”!
<b>A5</b>	“Nunca experimentei colar plasticina no desenho. Fica bem”!

*Tabela 12 - Narrativas orais do Jogo ABC das Imagens*

Abaixo o gráfico que representa os dados de observação direta aos envolvidos quanto à participação, motivação e criatividade.



*Gráfico 83 – Observação direta dos intervenientes*

Alguns exemplos do processo e resultados:





Figura 11- Durante o jogo ABC das Imagens



Figura 12 - Exemplo de uma produção plástica do ABC das Imagens

## **Análise dos dados da atividade 5**

### ***O que será?***

Destinatários – Jardim de Infância

No seguimento da exploração do livro que adotei na atividade anterior, mas desta vez para as crianças do pré-escolar, no momento pós-leitura, proporcionamos às crianças uma oficina de ilustração com base nas técnicas de pintura por impressão, numa folha com formato circular.

A história propiciava um leque de personagens que estariam “escondidas”, e assim pegamos nesse mote para a produção criativa de personagens novas. A primeira fase do processo iniciou-se com uma pintura por impressão aleatória, e a partir dessas carimbagens na folha redonda, as crianças foram convidadas a completar essa carimbagem, criando uma personagem. Foi incrível perceber que a maioria das crianças foram condicionadas pela folha redonda, que tomou por base a forma de rosto. Neste sentido, a maioria das crianças só “criou” a cara dessa personagem demonstrando que o formato da folha pode ser um fator condicionante à produção plástica.

Só uma minoria representou o corpo da personagem na sua totalidade na folha redonda, como se fosse a folha retangular usual.



*Figura 63- O que será?*

Abaixo o gráfico que representa os dados de observação direta aos envolvidos quanto à participação, motivação e criatividade.

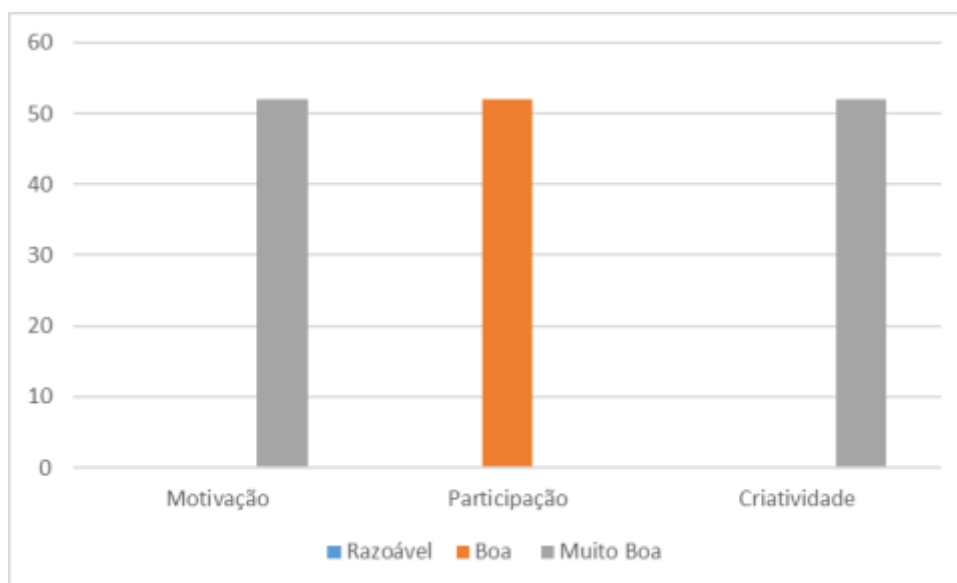


Gráfico 84 – Observação direta dos intervenientes

## **Análise dos dados da atividade 6**

### ***As cores tristes e as cores alegres***

Destinatários: Crianças do Jardim de Infância

Na perspetiva de “navegar” no mundo das cores, que são um dos elementos principais das ilustrações, pois estes elementos tem a possibilidade de transmitir variadas interpretações. O livro explorado foi “As preocupações de Billy” de Anthony Browne, da Editora Caminho.

Este livro cria um suspense no decorrer da narrativa, pois os painéis que iniciam a história são de tonalidade esbatida, quando transmitir tristeza medo, neste caso, demonstra em parceria com o texto verbal, preocupação. O Billy (personagem) demonstra as suas preocupações através do texto verbal e do texto icónico, e é neste que reside o suspense, pois ao virar de cada folha, criou-se um maior suspense, para averiguar se as cores iriam mudar. E de

repente, aparece a página com cores mais garridas, fortes que representa o antónimo das anteriores e representa também a reviravolta da história.

Ao longo da história percebendo e apelidando as cores de tristes e alegres. E neste processo de leitura visual, as crianças percecionaram a mensagem que as cores transmitem.

No final, propusemos a construção de bonecos das preocupações muito coloridos, para que as preocupações se afastem. E tal como, o Billy metiam o “boneco muito colorido”, debaixo da almofada.

Esta articulação com as famílias foi interessante, possibilitando a percepção da força que as cores tem na nossa vida. Sem que estivesse planeado, o produto plástico final – os bonecos coloridos, foram alvo duma exposição anual, que se comemora no âmbito da semana da sensibilização á diferença, em Dezembro.

Esta exposição surge de um mote associado ao respeito pela diferença, e as famílias são convidadas, a elaborar um trabalho plástico que represente esse respeito. A partir da exploração da história do Billy, surgiu então o mote para se produzir mais bonecos coloridos, pois estes também na sua representação diversificada representaria essa *diferença* entre ambos.



Figura 14 – Exposição da Diferença com os bonecos das preocupações

Salientamos, que o potencial da cor foi algo substancialmente relevante, pois as crianças e os pais, se consciencializaram de que quanto mais coloridos fossem esses bonecos, mais fortes e mais eficazes seriam no combate às preocupações e/ou medos das crianças. Por curiosidade, referimos que esta prática de construção destes bonecos é uma prática usual das crianças da Guatemala, o que motivou ainda mais a sua realização.

Apresentamos os dados de observação direta.

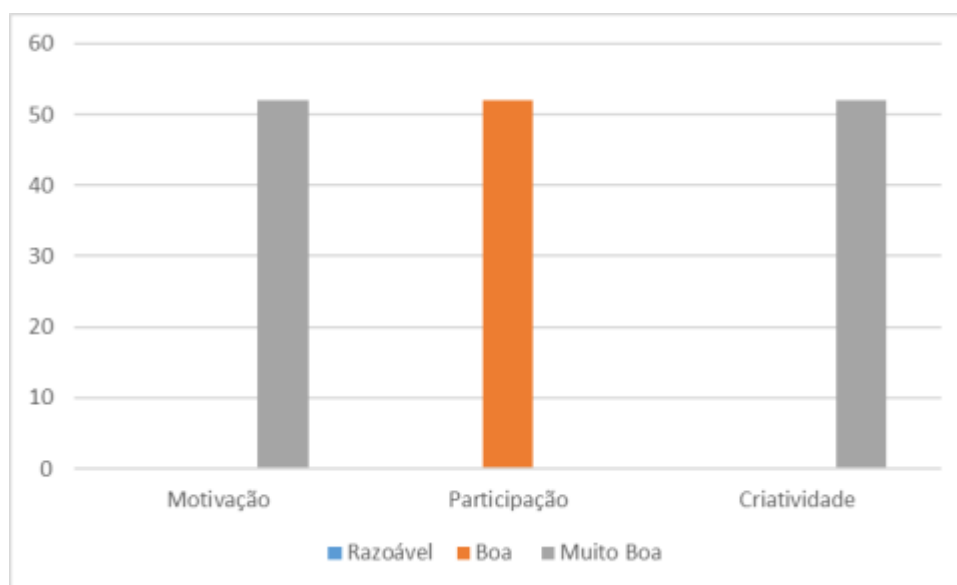


Gráfico 85 – Observação direta dos intervenientes

## **Análise dos dados da atividade 7**

### ***Colagens que contam histórias***

Destinatários – Crianças do Jardim de Infância

Com o intuito de perceber as várias técnicas de expressão plástica, esta atividade de colagem e desenho permitiu promover a criatividade individual e aguçar o sentido crítico a partir das imagens coladas.

Assim, a partir da análise dos livros álbum do autor/ilustrador Bernardo de Carvalho, que são compostos por colagens e pintura, demonstram

claramente estas técnicas, e que através das ilustrações criam-se uma narrativa visual. Foi interessante perceber que as crianças se tornam autónomas no processo de interpretação, através da leitura de imagens. Salientamos a importância deste tipo de livro pois a diversidade é condicionante positiva à promoção da leitura. Após a leitura de imagens as crianças foram convidadas a selecionar imagens recuperadas de revistas velhas, para colar. Depois de analisarem a imagem escolhida, solicitamos às crianças a continuação da história com desenho ou pintura.



Figura 15 – Colagens que contam Histórias

No final cada aluno teve que interpretar a história, apelando à criatividade. Ao longo da realização da atividade as crianças demonstraram insegurança na continuidade da história. Sentimos pela observação direta que estas crianças precisam de ser mais estimuladas para a invenção de histórias, seja a partir de imagens, seja a partir de outros motes.

Denota-se que estas crianças não se sentem seguras em momentos que impliquem criatividade. Através da observação participante regista-se que o envolvimento na atividade é elevado, pois o facto de estarem a trabalhar com um profissional diferente do dia-a-dia foram demonstrando uma vivacidade no acolhimento. Abaixo apresentamos as narrativas orais das crianças:

<b>C1</b>	“Que bom, hoje vamos trabalhar com a Teresa”.
<b>C2</b>	“Vamos outra vez brincar com imagens! É fixe”.
<b>C3</b>	“Gostas muito destes livros, não gostas Teresa? Gostas porque são divertidos, não é”!
<b>C4</b>	“Criar uma história, agora! Vai ser difícil!”
<b>C5</b>	“Eu não ser como vou construir uma história”.
<b>C6</b>	“Se eu fosse como o ilustrador, era mais fácil”.

Tabela 13- Narrativas orais

Abaixo o gráfico que representa os dados de observação direta aos envolvidos quanto à participação, motivação e criatividade.

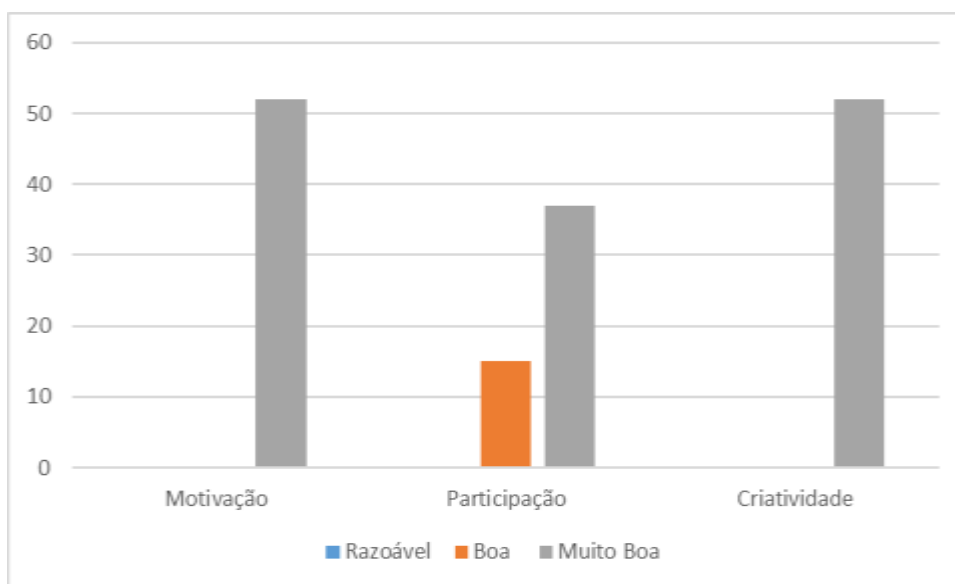


Gráfico 86 – Observação direta dos intervenientes

### **Análise dos dados da atividade 8**

#### ***Exposição: Ilustração – Uma Janela Aberta para a Leitura***

Destinatários: Público em Geral

A exposição supra citada teve como principal objetivo expor as produções plásticas que as crianças realizaram ao longo deste projeto.

Foi criado um espaço em evidência na biblioteca, onde estavam os trabalhos plásticos e acompanhava com uma mesa “recheada” de livros de leitura infantil com ilustrações, a nosso ver, bastante ricas.

Nesta exposição contemplava as produções plásticas que as crianças realizaram, tais como: do *ABC das Imagens*, das *Colagens que contam*

*Histórias, da O que será?, o Encontro com os Ilustradores e os livros explorados.*

Esta exposição teve cariz educativo e de criar impacto para a temática junto do público geral que visitava a biblioteca.



*Figura 16 – Exposição: Ilustração uma janela aberta para a leitura*



## **Análise dos dados da atividade 9**

### ***Feira de Imagens Literárias***

Destinatários: Sala 1 do JI Avenida

Nesta seleção de livros, tivemos como propósito apresentar diversos estilos, diversos traços de variados ilustradores portugueses e estrangeiros e edições mais antigas de ilustradores de renome.

No decorrer da exposição, as crianças foram solicitados a analisar as diferentes propostas para que “comprem” a imagem que mais gosta. Depois terá que falar dela para o restante grupo e descobrir quais as técnicas utilizadas, por exemplo.

Durante a visita foi importante perceber que as crianças sentiram-se próximas, pelo seu valor de pertença à comunidade da biblioteca.



*Figura 17 – Feira de Imagens Literárias*

Abaixo o gráfico que representa os dados de observação direta aos envolvidos quanto à participação, motivação e criatividade.

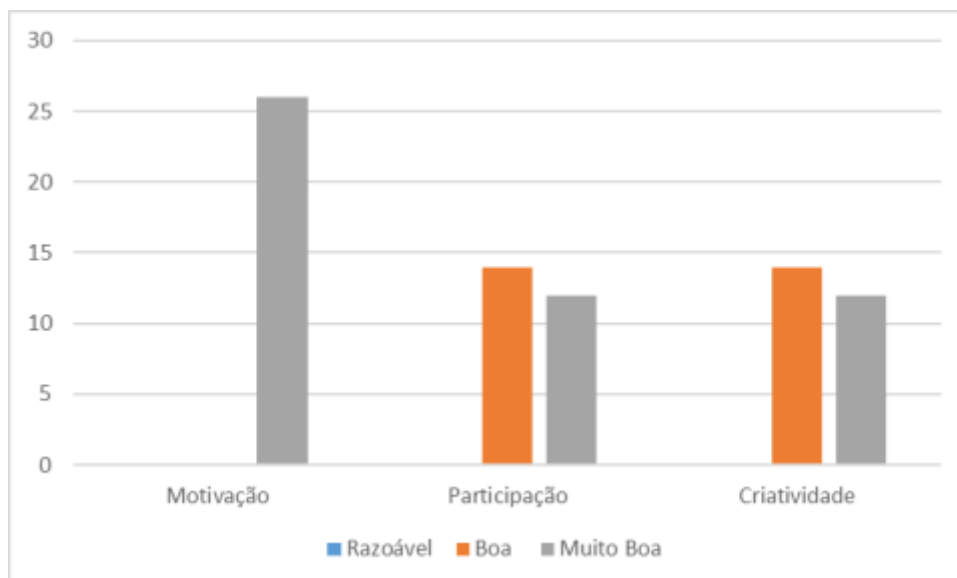


Gráfico 87 – Observação direta dos intervenientes

## **Análise dos dados da atividade 10**

### ***Pontos que contam Histórias***

Destinatários- Turmas do 1º ano Eb1 Avenida

Com base no prémio atribuído na Feira de Bolonha, que se irá realizar de 29 de Março a 02 de Abril de 2015, Catarina Sobral foi a vencedora de melhor ilustração com o livro “O meu Avó”. Embora, não tendo trabalho esse livro partilhamos com o grupo esta notícia e conhecemos um outro livro dela – Greve.

Esta história conta que os pontos (gráfico do desporto, ponto rebocado, pontos de bordar...)

Sendo o ponto um dos elementos das ilustrações consideramos interessante proporcionar aos alunos que elaborassem um desenho formado por pontos. Foi interessante perceber que alunos conseguiram “transcrever” as mesmas ideias para o papel, não utilizando o traço, mas sim o traço através da composição de pontos.



Figura 18 - Exemplo de desenho com pontos

Registamos os seguintes dados de observação direta.

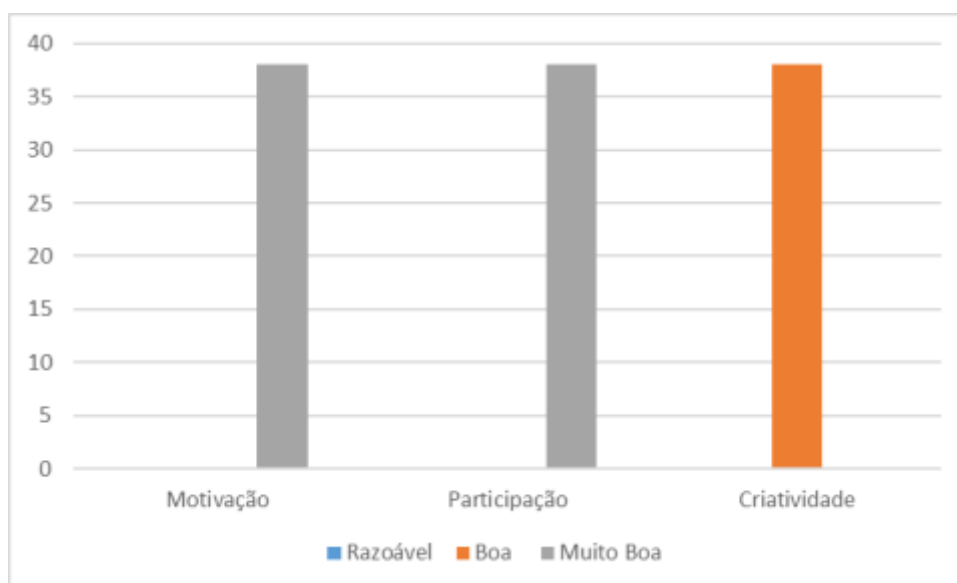


Gráfico 88 – Observação direta dos intervenientes

### **Análise dos dados da atividade 11**

#### ***Pequeno-almoço vitaminado com Ilustrações***

Destinatários- Pais e filhos da Eb1/JI Avenida

Esta atividade teve como principal objetivo possibilitar a visita à exposição “Ilustração – Uma Janela aberta para a leitura”, de forma a terem

conhecimento do que foi trabalhado, em contexto escolar e em contexto de biblioteca, as propostas ligadas á ilustração.

Além disso, como o próprio nome indica “Pequeno-almoço vitaminado com a Ilustração”, realizamos uma tertúlia à volta da Ilustração do Livro Infantil, de ilustradores Portugueses e Estrangeiros, com linhas diferentes entre eles: por exemplo, analisamos livros sem texto, livros feitos com a técnica da colagem, outros só de pintar, outros com modelagem, etc...

Na tertúlia um dos momentos que os pais revelaram muito interesse foi saberem nomes sonantes na área de ilustração.



*Figura 19 – Pequeno-almoço vitaminado com ilustrações*

Os pais têm conhecimento de escritores de livros infantis, mas querem ter conhecimento sobre os ilustradores. De referir, que bem antes de pronunciar o nome do ilustrador, no momento de apresentação de determinado livro, alguns pais, já conheciam o “traço” do ilustrador e identificavam a sua obra. A tertúlia permitiu também visualizar uma apresentação de slides, sobre várias atividades realizadas com as crianças, bem como lembrar algumas considerações sobre o que se tem referido sobre a ilustração. E ao longo do pequeno-almoço, os pais tiveram a curiosidade de explorarem livros infantis com os seus filhos.

No final, recebem um marcador de livro com dicas de promoção de leitura, através das ilustrações.

Abaixo o gráfico que representa os dados de observação direta aos envolvidos quanto à participação, motivação e criatividade.

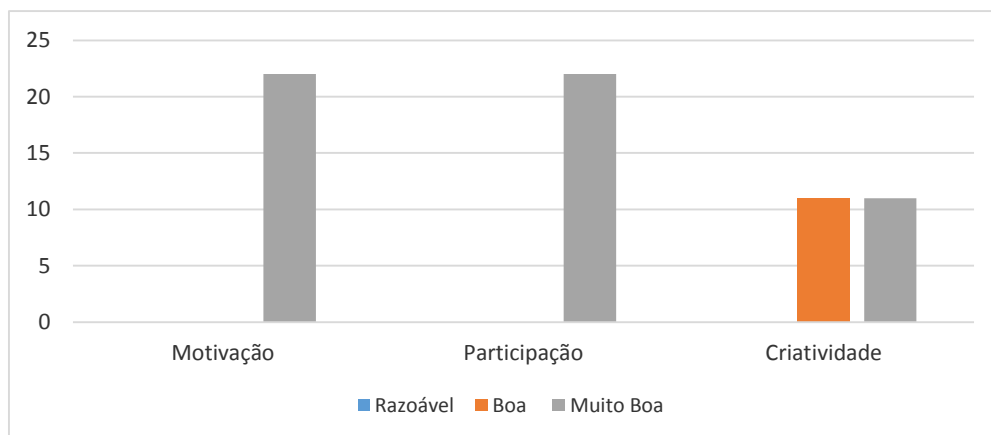


Gráfico 89 – Observação direta dos intervenientes

## **Análise dos dados da atividade 12**

### ***Histórias que encaixam***

Destinatários - Pais e filhos da Eb1/JI Avenida

Em jeito de conclusão, e no âmbito da exposição, no final do pequeno-almoço, as famílias foram convidadas para participar na última atividade. Esta atividade era partilhada, uma parte seria de autoria dos filhos e a outra dos pais. Assim, sendo, os filhos tinham que inventar uma história, através do desenho e os pais colaboravam com a outra parte que “encaixava” com o texto escrito. Permitindo de uma forma simbólica, conjugar o texto escrito com o texto icónico, resultando numa produção fruto da cooperação de pais e filhos.

No final, partilhamos as histórias e os pais ainda aproveitaram para visitar o blogue.



Figura 20 – Colagens que contam Histórias

Regista-se os seguintes dados sob observação direta.

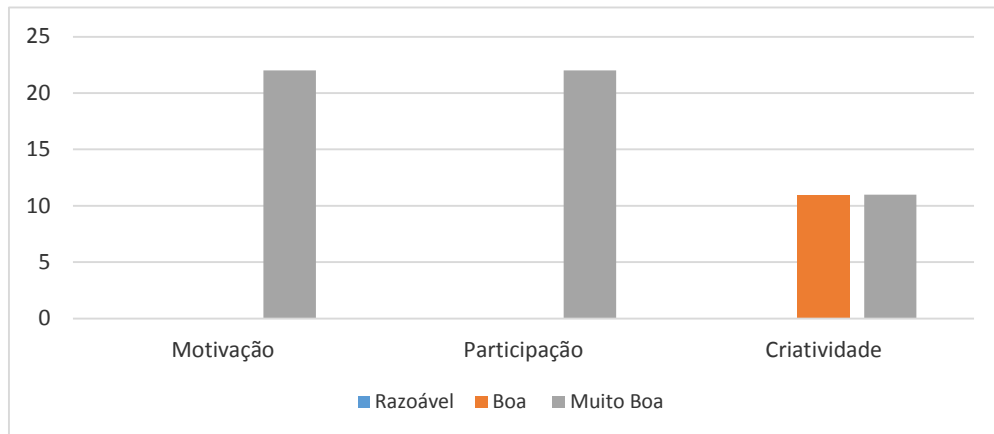


Gráfico 90 – Observação direta dos intervenientes

## 2.2. Síntese dos resultados

### Síntese dos resultados das atividades

As atividades propostas, todas elas alusivas à temática da ilustração e conforme as grelhas de observação das atividades, concluímos que os alunos do 1º ano e as crianças foram muito participativas, demonstrando motivação na execução das mesmas e apresentando trabalhos plásticos que revelaram uma criatividade, do nosso ponto de vista, muito boa.

Os docentes foram igualmente muito recetivo às propostas, embora deixando que as crianças fossem mais o alvo preferido destas iniciativas.

Os pais que demonstraram interesse em participar, revelaram muito entusiasmo nas sessões para as famílias e mostraram que o assunto embora não sendo muito familiar, foi-se revelando aliciante.

De uma forma gráfica apresentamos a ação do projeto, que ajuda na interpretação das atividades propostas.

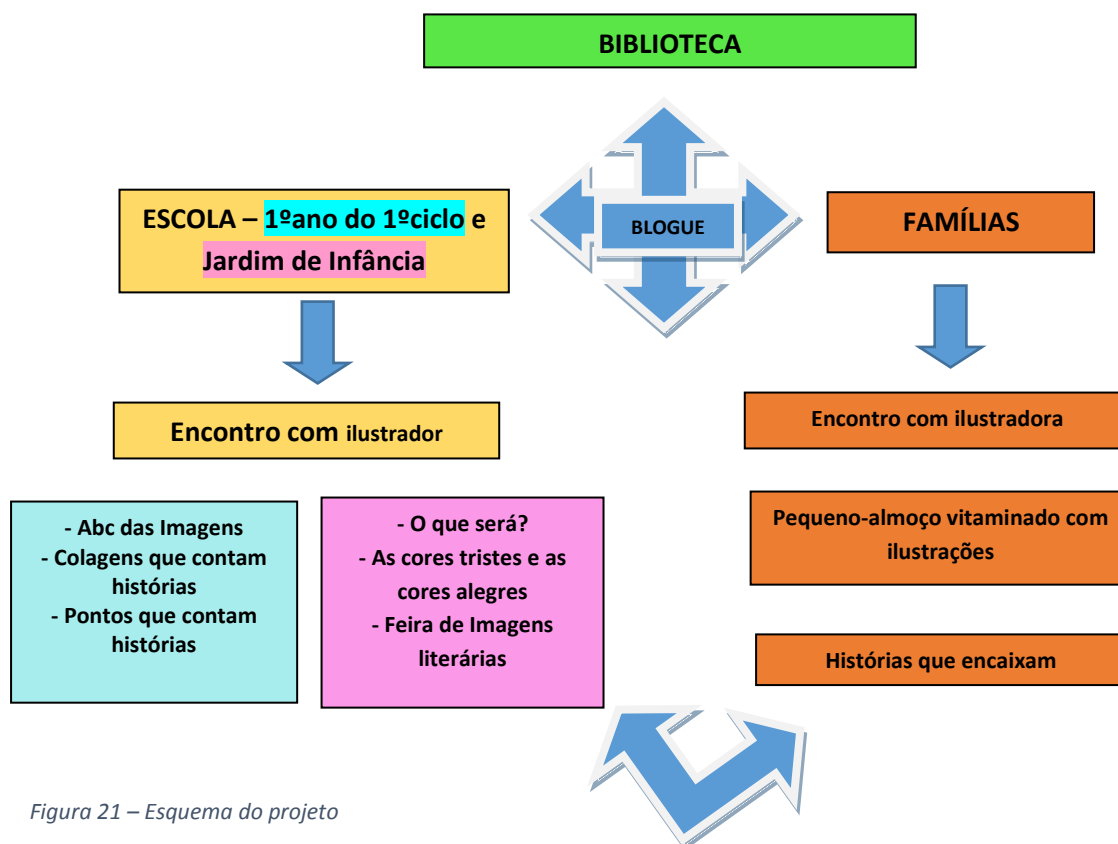


Figura 21 – Esquema do projeto

### Síntese dos resultados dos dados de observação direta

Durante o projeto utilizou-se a técnica de observação de modo a interpretar os dados dessa mesma observação e surgiram as seguintes narrativas, devidamente apresentadas por categorias:

<b>Categorias</b>	<b>Narrativas</b>
Expetativas dos Pais	“Não fazia ideia que a ilustração era assim tão importante” (M1)
Importância da Biblioteca	“A biblioteca aqui do lado da escola, e nunca me apercebi da sua importância.” (M2)
Valor da Ilustração	“Esta foi uma iniciativa muito interessante que, além de permitir uma interação entre pais e filhos saudável, realçou o valor da ilustração dentro do livro. Afinal, muitas, muitas vezes uma imagem vale tanto ou mais que mil palavras”. (P1) “Parabéns pelo blog; a partir de hoje vou dar mais valor á ilustração uma vez que me passava um bocado ao lado, mas vejo que é de grande importância, mais ainda para os meus filhos. Obrigado”. (P2) “Torna-se sem dúvida muito interessante quando estamos sensibilizados para estes temas. Os nossos filhos vão ganhar com isso”. (P3) “Sinto-me mais habilitada a explorar as histórias com os meus filhos, desde que contactei com os ilustradores”. (M3) “A partir de agora, considero crucial a análise às imagens dos livros dos meus filhos. Porque pode ser um ponto de partida para novas narrativas, e que promovem a criatividade”. (M4) “Nunca pensei que as imagens dos livros infantis tivessem tanto valor”. (P4)
Apreciação do blogue	“Parabéns pelo blogue, acho a ilustração um bom fio condutor para se formar leitores, e uma porta aberta à imaginação”.

*Tabela 73- Narrativas registadas nos momentos de empréstimos*



### **3.Técnica da Triangulação**

Sendo a triangulação uma forma de combinar métodos e fontes de recolha de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise de dados, partimos deste princípio para elencar as análises a essas informações oriundas dos questionários e narrativas registadas.

Dos dados apresentados, nos questionários iniciais dos docentes verificando-se uma incongruência quanto à importância dos livros de literatura infantil e o recurso com maior frequência em contexto sala de aula, pois apenas um trabalha diariamente com este recurso. Salientamos a análise às respostas quanto à valorização que a ilustração preconiza que não condiz com o seu recurso.

Assim como na importância da participação dos alunos em atividades de animação de leitura promovidas pela biblioteca, constata-se uma contradição, pois estes profissionais sustentam a sua opinião quanto ao valor que a biblioteca tem, na sua ação educativa, porém, a visita a esta instituição é em grande maioria trimestral.

Nos questionários dos pais, considera-se pertinente referir que as habilitações académicas dos pais, membros da Cop, possuem maioritariamente licenciatura, facto este que poderá estar na causa de participação deste trabalho, pois presume-se que tenham uma maior sensibilização para a temática desenvolvida.

Outra questão que se evidencia, é o facto dos pais envolvidos serem os pais de alunos do 1º ciclo, na sua maioria, pois depreende-se que estes estejam mais preocupados em estarem mais atentos a esta nova fase da vida dos seus educandos.

Salienta-se igualmente às respostas “politicamente” corretas esperadas pelos pais, pois todos responderam que leem para os filhos, embora durante as sessões realizadas os filhos partilharam informação contrária.

Destacam-se as alterações a comportamentos que os inquiridos referem quanto à seleção dos LLI, sendo que tanto docentes como pais, os seus critérios mudaram, dando destaque às imagens em detrimento de outros

critérios. Assim como no aumento de frequência na biblioteca e por consequência um aumento de empréstimos dos LLI.

### **Avaliação**

A avaliação deste projeto passa pela análise de recolha de dados da comunidade de práticas, ou seja pela análise das narrativas que surgiram ao longo do processo. E pela análise dos dados recolhidos dos inquéritos por questionário a realizar antes e no final do projeto.

E ainda quantificar os empréstimos, do ano anterior em período homólogo analisando possíveis alterações.

Em anexo, apresenta-se a estatística deste período, quanto ao número de sócios e quanto aos movimentos de empréstimo realizados.

Elencamos as dificuldades sentidas ao longo do projeto, destacando-se a disponibilidade por parte dos membros da Cop em acederem ao blogue. Não apresentando nenhuma justificação plausível, apenas preferiam participar fisicamente nas atividades do que aceder virtualmente a sugestões do blogue.

Os pontos fortes do projeto ressaltam no contexto escolar, em momentos de realização das atividades propostas.

Os pontos fracos foram sem dúvida a escassez de tempo para execução do projeto, pois todos os membros da Cop o referiram como ponto negativo, nas observações finais no questionário.

Ao longo do processo foi imperioso o fator, persistência, junto dos elementos da Cop, mais propriamente dos pais quanto ao blogue, pois só passado um mês da criação, é que obtive respostas à sua consulta.

## **Disseminação**

A biblioteca, que atua no âmbito educacional e informacional e numa perspectiva de atrair os utilizadores numa fase precoce do seu desenvolvimento, propõe-se através da Comunidade de Práticas, mediada pela equipa da biblioteca e por várias estratégias inovadoras, a possibilidade de também virtualmente nos envolvermos numa plataforma digital.

O projeto Biblon, que possibilita a utilização pelas crianças, em parceria com professores e família, para trocar impressões, experiências e interpretações sobre as narrativas visuais dos livros de Literatura infantil, é um dos meios possíveis de disseminar este projeto.

Nesta plataforma é possível argumentar, discutir obras, a permuta de informação sobre autores e literatura e divulgar suas diversas formas de expressão criativa, em torno da literatura infantil.

Seria pertinente partilhar este estudo de caso em encontros entre bibliotecas ou no âmbito escolar e até mesmo participar em congressos sobre ilustração ou práticas de envolvimento parental.

A publicação de um artigo poderá ser igualmente uma das possibilidades de difusão deste projeto. De referir que estamos a construir um artigo para apresentar ao 2º Congresso Internacional da “Psicologia, Educação e Cultura” a organizar pelo ISPGAYA, no 27º Encontro da Associação de Professores de expressão e comunicação visual a realizar em maio deste ano e no XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia a realizar em setembro do corrente ano.

## Conclusões

A promoção da leitura é um campo vasto, ainda hoje de larga experimentação, porém, já outros estudos o comprovam que, em tenra idade o contacto com livros de literatura infantil com ilustrações de grande qualidade favorecem este processo.

O contacto privilegiado com ilustradores e com as técnicas que estes aplicam são responsáveis por uma atração pelos livros ilustrados, e estes por sua vez são, em muitas situações, mote de criações plásticas que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, dos alunos em contexto sala de aula. Além de entre outras vantagens, este recurso permite cativar o aluno, exercitando a sua memória, a sua capacidade de atenção e ampliando as suas competências linguísticas.

Como refere Mendonça:

Cada criança é reconhecida como sujeito e não como objeto do processo educativo. Este é considerada um ser por inteiro e único, mas também um ser social com direitos e privilégios com deveres e responsabilidades. Os projetos facilitam a integração social das diferenças a partir das interações que dinamiza (2002, p. 8).

Realçamos, igualmente o envolvimento parental neste processo, pois a participação destes agentes educativos são visados como intermediários deste processo de se formar os seus educandos em leitores críticos, cidadãos ativos e dotados de cultura visual que os ajudará no seu desenvolvimento cognitivo., ao nível da perceção.

Este projeto que se baseou na leitura de livros e ilustrações, interpretação e laboração de ilustrações, através de técnicas como a pintura, desenho, colagem, pintura por impressão e o recorte, permitindo às crianças um estímulo à utilização de livros mas serviu igualmente em desenvolver a literacia emergente.

Além disso, estes momentos possibilitaram espicaçar a imaginação individual, e através das criações plásticas, tornando este projeto benéfico no desenvolvimento das expressões artísticas.

Foco aqui a satisfação que nos deu trabalhar neste contexto, em que todos os membros envolvidos suscitaram interesse e curiosidade, tanto nos materiais plásticos como nos literários.

Como as Comunidades de Prática são “estruturas que aprendem”, pois são compostas por pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. São pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento (Wenger, 1998), foi assim mesmo que sentimos ao longo do projeto. Os membros foram partilhando saberes e fomos construindo conhecimento envolto da ilustração.

Registaram-se benefícios visíveis nesta CoP, destacando que os indivíduos aprenderam com especialistas e colegas mantendo-se atualizados na área de atuação pessoal, sejam os professores e/ou os pais. Foi importante perceber que estes membros nem sempre tinham esta oportunidade da necessidade humana de socializar, pertencer e se identificar com um grupo de pessoas. Assistiu-se na CoP que muitos dos membros, principalmente os pais, uma ampliaram a sua capacidade de resolução de problemas complexos. De facto, foi notório que esta a ligação entre os membros era muito saudável, percecionando até uma ligação externa com outras entidades, por exemplo com a Junta d Freguesia e com a Associação de Pais.

O mote deste projeto, centrado na ilustração, possibilita novos olhares sobre esta área. Sendo aa ilustração um campo da leitura que atualmente permite, tal e qual como o texto, uma multiplicidade de interpretações e com um código próprio que é necessário explorar.

Todos os elementos caraterísticos da ilustração, que proporcionam à criança a sua interpretação são cruciais serem um forte estímulo a “experiências visuais”.

Realço, a figura do mediador (pais, professores, técnicos de animação de leitura) como uma ponte entre o olhar da criança e os elementos de uma determinada ilustração.

Salientamos, que a expressão plástica engloba vários domínios que contribuem para a aquisição de uma linguagem visual e permite o contacto com conceitos e técnicas desta área do saber, bem como contribui para os eu equilíbrio emocional e amplia a sua capacidade de aprender (Mónica Oliveira e

Alice Santos, 2004), tornando-se capaz de articular com outros conhecimentos e contextos.

Creemos que a implementação deste tipo de projetos, ligados à promoção de leitura, desenvolvam o gosto pelo livro, que passa por uma fase de carência, e que através da ilustração, cativa mais leitores.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, M. (2005). *Motivar para a Leitura*. 2º edição. Lisboa: Presença Editores.

Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

Azevedo, C. (2007). *Imagens para a infância- processos construtivos da ilustração do livro infantil em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas-Artes. Consultado em 02 de Junho 2014, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7266/2/ULFBA\\_TES287.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7266/2/ULFBA_TES287.pdf)

Azevedo, C. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. Consultado em 02 de dezembro 2014, disponível em [www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.../2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.../2013_EnEPQ5.pdf)

Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores – da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2009). *Modelos e práticas em Literacia*, Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Azevedo, F. et Sardinha, M. (2013). *Didática e práticas- a língua e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Bahia, S. (2008). *AFID, Ilustração e imprevisto: uma análise do potencial de artistas diferentes*. Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e ilustração. Braga: Universidade do Minho.

Barbosa & Granado (2008). *Weblogs*. Diário de Bordo. Porto: Porto Editora.

Belver, M.H. (2005). *Arte Infantil Y Cultura Visual*. Madrid: Eneida.

Boden, M. (1999). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Borges, N. (2013). *O País Sem Números*. Guimarães: Opera Omnia.

Botelho, M. (2007). *Coleção*. Lisboa: Edição do Autor.

Browne, A. (2008). *A Minha Mãe*. Lisboa: Caminho.

Browne, A. (2010). *O meu Pai*. Lisboa: Caminho.

Calado, I. (2013). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora

Calado, S. (1999.); Ferreira, S. *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados*. Lisboa: DEFCUL. Consultado em 24 de janeiro de 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

Clay, M. (1979). *What did i write? Beginning writing behaviour*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational

Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York Maine: Stenhouse.



- Camargo, L. (1995). *A ilustração no livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê
- Carvalho, B. (2013). *Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?*, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Carvalho, B. (2008). *Um Dia na Praia*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Correia, M. (1975). *Histórias da minha Rua*, Lisboa: Edição do Autor.
- Cotrim, J. (2003). *A Cor Instável*. Porto: Afrontamento.
- Cruz, J. (2010). *Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literácitos das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia Escolar, não publicada, Braga: Universidade do Minho – Escola de Psicologia.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES. Consultado em 15 de novembro de 2014 disponível em [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)
- Famoso, C. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura*. Lisboa: SPA. Instituto Universitário Ciências Psicológicas Sociais e da Vida. Consultado em 13 de novembro de 2014 e disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2552/1/14388.pdf>
- Fróis, F. (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Furtado, C. (2013). *Rede Social de Leitores e Escritores Juniores - Portal Biblon*. Tese de Doutoramento em Informação e Comunicação. Universidade de Aveiro. Consultado em 31 de maio em 2014, disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10351>

Galego, C. ; Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*. Revista Lusófona de Educação, (5).

Godinho, J., Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de apoio aos Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação

Gonçalves, D. et al (2013). *Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere*. Braga: Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Instituto de Educação. Consultado em 18/07/2014, disponível em [www.nonio.uminho.pt/challenges2013/](http://www.nonio.uminho.pt/challenges2013/)

Gorard, S.; Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press.

Granja, C. (2013). *A Zanga das Letra Comadres*, Guimarães: Opera Omnia.

Gunther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?* Brasília. Consultado em 16 de novembro de 2014 e disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>

Haney, M. & Hill, J. (2004). *Relationships between parent-researching activities and emergent literacy in preschool children*. *Early Child Development and Care*.174. Consultado em 10 de dezembro em 2014 e disponível em [www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psenqlearnersed2.pdf](http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psenqlearnersed2.pdf)

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.

Healy, J. (1992). *O que farias se tivesses um pincel mágico que desse vida a tudo o que pintasses?* Lisboa: Difusão Cultural

Hegenberg, L. (1976). *Etapas da investigação científica*. São Paulo: EPU-EDUSP. Consultado em 30 de novembro de 2014, disponível <https://books.google.pt/books?id>

International Federation of Library Associations and Institutions (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. Consultado em 30 de maio de 2014, disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>

Jolibert, J. (1984). *Formar crianças leitoras, 2ª edição*. Rio Tinto: Edição ASA.

Justice, L., & Kaderavek, J. (2002). *Using shared storybook Reading to promote emergente literacy*. *Teaching Exceptional Children*,34. Consultado em 1 de dezembro de 2014 e disponível em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/749>

Lagarto, J. (2009). *As comunidades virtuais de aprendizagem e a sua função no processo de apropriação do sentimento de pertença ao grupo*. In ciclo de conferências Mestrado Serviço Social 2008/2009. Consultado em 14 de novembro de 2015. Disponível em [http://www.cesss-ucp.com.pt/Public/Actas/files/Actas%20Ciclo%20Conf\\_MSS.pdf](http://www.cesss-ucp.com.pt/Public/Actas/files/Actas%20Ciclo%20Conf_MSS.pdf)

Leclerc, P. (2009). *Biblioteca de NY vira refúgio durante a crise económica*. São Paulo: Estadão Cultura. Consultado em 14 de novembro de 2015 e disponível em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,biblioteca-de-ny-vira-refugio-durante-a-crise-economica,523708>

Lessard – Hebert, Michelle et all (1999). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Editions Agence D`Are.

Levy, P. (2000). *Cibercultura*. Rio de Janeiro:Ed.34

Martins, I. (2013). *Uma Onda Pequeninina*. Oeiras: Planeta Tangerina.

Martins, I. (2008). *És Mesmo Tu?*, Oeiras: Planeta Tangerina.

Martins, M. (2009). *Eu leio-me, tu lêes-me ele lê*. Congresso internacional de Promoção da Leitura. Testemunhos (pp73-74). Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.

Massoni, L. (2012). *Ilustração em livros Infantis, alguns apontamentos*. Riu Grande do Sul: Universidade Federal.

Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de Leituras de Histórias na Família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos. Braga: APPORT.

Mata, L. (2012). *Literacia familiar e Desenvolvimento de Competências de literacia*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário de Ciências psicológicas e da Vida. Consultado em 16 de novembro de 2014 e disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2014>

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação da Universidade Católica. Brasília. Consultado em 10 de outubro de 2014 e disponível em <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*.

Lisboa: D.E.B. – Núcleo de Ensino Pré-Escolar.

Maia, G.. (2003). *As capitais da ilustração*. Lisboa: Cas da Leitura. Consultado em 14 de novembro de 2014 e disponível em [www.casdaleitura.org](http://www.casdaleitura.org)

Morgado, J. (1999). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Mozzer, G. (2008). *A criatividade infantil na perspetiva de Lev. Vygotsky*. Revista da Faculdade de Educação EFG,8, 33. Consultado em 10/07/2014, disponível em <http://www.revistas.ufg.br>

Parramón Ediciones, S.A. (2002). *Manual de Educação Infantil- comunicação e expressão*. Amadora: Marina Editores.

Peixoto, C.; Bahia, S. (2014). *Imaginação- lugar da arte estética e criação*. - Associação de professores de expressão e Comunicação Visual. Revista Imaginar nº 58.

Pep, B., (2010). *A Família C*, Matosinhos: Kalandraka.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler - Atividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.

Quental, J. (2009). *A ilustração enquanto processo e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em 12 de dezembro e disponível em [http://www.academia.edu/5985879/Ph\\_D\\_JOANA\\_QUENTAL](http://www.academia.edu/5985879/Ph_D_JOANA_QUENTAL)

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Oliveira, M., Silva, B. (2013). *Ilustração: um diálogo entre Arte e educação*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho- CIED. 1002-1020.

Ramos, A. (2007). *Interacção leitor-imagem: a construção de sentidos*. Porto: Malasartes, 15, 13-19.

Ramos, A. (2007). *Álbuns para a primeira infância*. Lisboa: Casa da Leitura. Consultado em 13 de dezembro e disponível em [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)

Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de investigação no âmbito da descodificação leitora*. Consultado em 22 de outubro de 2014, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>

Saracho, O. (2008). *A Literacy Program For Fathers*. Early Childhood Education Journal:35 (4). Consultado em 15 de outubro em 2014 e disponível em [http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/EmpiricalResearch/PDFs/family\\_literacy\\_case\\_study.pdf](http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/EmpiricalResearch/PDFs/family_literacy_case_study.pdf)

Santos, C. (2011). *Leituras Iluminadas - A promoção da leitura através da ilustração*. Dissertação de Mestrado em Animação de Leitura. Escola Superior Paula Frassinetti. Consultado em 03 de novembro de 2014, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/55>

Sarto, M. (2008), *Animacion a la lectura com nuevas estratégias*. 9º edição. Madrid: Ediciones SM.

Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of Reading. From kindergarten to grade 3*. New Hampshire: National Institute for Literacy. Consultado em 18 de outubro em 2014 e disponível em <http://rer.sagepub.com/content/78/4/880.abstract>

Silva, A. (2006). *Aprendizagem e Comunidades de Práticas*. Covilhã: UBI. Consultado em 9 de dezembro de 2104 e disponível em disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>

Silva, I (2006). *A contribuição das ilustrações para a compreensão das histórias infantis por crianças em processo de alfabetização*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Consultado em 30 de novembro de 2014 e disponível em [www.lematec.net/CDS/TCCV2/CD/artigos/silvamelos.pdf](http://www.lematec.net/CDS/TCCV2/CD/artigos/silvamelos.pdf)

Silva, G. (2009). *Ler para Entender*. Porto: Trampolim.

Silva, L., (2007). *O Livro da Minha Avó*, Porto: Afrontamento.

Silva, S. (2006). *A ilustração de Maria Keil: Análise gráfica e composição de página*. In 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. (pp 1-16). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/.../Actas%20completas.pdf>

Sobral, Catarina, (2011). *A Greve*. Alcabideche: Orfeu Mini.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Taquelim, C. (s.d.). *Rotas de leitura*. Consultado em 3 de setembro de 2014, disponível em <http://www.casadaleitura.org/>

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. New York: Fundação Callouste Gulbenkian

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

Viana, F. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração- 5*. Coimbra: Almedina.

Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Viana, F. (2014). *Falar, Ler e Escrever*. Carnaxide: Santillana

Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle/1822/9354>

Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento da universidade do Minho Braga: Universidade do Minho. Consultado em 15 de outubro e disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/.../tese%20doutoramento.pdf>

Vygotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte em la infancia*, Madrid: AKal

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*: Cambridge University Press. Consultado em 11 de dezembro de 2014 e disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>



Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). *Child development and emergent literacy. Child development*. Consultado em 13 de novembro em 2014 e disponível em <http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage, USA, consultado em 22 de novembro e disponível em <http://www.uk.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/fmx.pdf>

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia.

## **Anexos**

Anexo A: Declaração autorização do projeto - Agrupamento

Anexo B: Declaração autorização do projeto – Município VNF

Anexo C: Declaração autorização do projeto – pais

Anexo D: Diagrama de Gant

Anexo E: Questionário inicial aos docentes

Anexo F: Questionário inicial aos pais

Anexo G: Questionário inicial aos técnicos

Anexo H: Convite para encontro com ilustrador Sebastião Peixoto

Anexo I: Hiperligação do blogue *Copilustração*

Anexo J: Jogo Abc das Imagens

Anexo K: Sinopse para Exposição- Ilustração: uma janela aberta para leitura

Anexo L: Hiperligação da Exposição

Anexo M: Powerpoint do pequeno-almoço vitaminado com ilustrações

Anexo N: Marcador de livro (frente e verso)

Anexo O: Convite – pequeno-almoço vitaminado com ilustrações

Anexo P: Grelhas de Observação Direta das atividades

Anexo Q: Questionário final aos docentes

Anexo R: Questionário final aos técnicos

Anexo S: Questionário final dos pais

Anexo T: Movimento de empréstimos

Anexo U: Movimento de sócios