

Faculdade de Design,
Tecnologia e Comunicação
Universidade Europeia

Joana Sofia dos Santos Guerreiro

**A perceção dos livros ilustrados
pelos leitores infantis**

2021

**Joana Sofia dos
Santos Guerreiro**

**A perceção dos livros ilustrados
pelos leitores infantis**

2021

**Joana Sofia dos
Santos Guerreiro**

A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis

Dissertação apresentada ao IADE (Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação), para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design e Cultura Visual realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Patrícia Silveira, Professora Auxiliar da Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Silveira que foi seguindo e orientando cada um dos passos com muita dedicação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Côrte-Real que me introduziu nas bases indispensáveis para o estudo da Cultura Visual e da Ilustração.

À Prof.^a Dr.^a Ana Marques que me ensinou a ver e criticar os vários campos do design.

À Prof.^a Dr.^a Joanna Lakta pela oportunidade de levar os seus alunos a visitar exposições de ilustração e pelos ensinamentos na área de Ilustração.

À Prof.^a Fátima Veneranda pelo seu sorriso sempre presente antes de iniciar a testagem dos questionários.

Às Professoras Cátia Soares e Cristina Xavier por me abrirem as portas ao seu Centro de Estudos.

À Prof.^a Dora Pepe que me permitiu o acesso à escola primária onde se realizou esta pesquisa.

À Prof.^a Rute Ramalho por me ter dado o benefício de trabalhar com a sua turma.

À colega e amiga Tanya Losik que elaborou a obra aqui aplicada com muito carinho.

À Prof.^a Sílvia Durães que deu parte do seu tempo livre á revisão da Fundamentação Teórica.

Ao Sr. Artur Carvalho pela reformulação da presente dissertação.

Aos meus pais por me terem dado esta grande oportunidade e por me terem ensinado desde cedo o valor de estudar.

À Dr.^a Isabel Pereira, psicanalista infantil, por me ter ajudado com a construção frásica e que esteve sempre disponível para discutir temáticas relacionadas com a psicologia infantil, mais precisamente com o desenho infantil.

Às crianças pela sua presença alegre que coloriu todo o processo e que são o foco principal desta dissertação.

À amiga Francisca pelo tempo despendido a rever este trabalho e sobretudo pela amizade.

À prima Ana Ramalho pela ajuda a organizar os desenhos e sobretudo pela sua amizade.

Ao Gonçalo pela força que me foi dando ao longo destes meses.

À amiga Rita Marlene que leu e aconselhou ao longo da dissertação.

À pastora alemã mais cabeluda que conheço *Havana Von Haus Gandra* que animou os meus dias de confinamento.

RESUMO

A presente dissertação visa analisar e compreender a natureza das interações entre a criança e o livro ilustrado contemporâneo, tendo como ponto de partida os estudos que abordam as diferentes definições de livro ilustrado e dos seus constituintes. Procuramos estudar e perceber os benefícios da relação destas obras com o público infantil, nomeadamente os efeitos terapêuticos que estes livros podem proporcionar em temáticas complexas e de abordagem sensível (tópicos tabu). Seguidamente, analisamos os dados recolhidos junto de um grupo de 25 crianças entre os sete e os oito anos de idade, a quem foi dado a conhecer o livro/protótipo pictórico 'O Jardim' de Tatyana Losik. A análise incidiu sobre as diferentes interpretações da estória feitas pelas crianças. A obra em causa foi selecionada por abordar uma problemática real e atual, o *bullying*. Esta investigação teve por base uma abordagem qualitativa, procurando ideias, opiniões e pensamentos subentendidos nas respostas aos questionários e na realização dos exercícios de ilustração aqui expostos. Por fim concluímos que as crianças fizeram reflexões acerca das ações das personagens, principalmente da protagonista, associando-as com as suas próprias vivências pessoais.

Keywords

Illustration, Communication, Children's Literature

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze and understand the nature of interactions between the child and the contemporary picture book. We focused on studying and understanding the benefits of the relationship of these works with the children's audience, namely the therapeutic effects that these books can provide in complex and sensitive themes (such as taboo topics). Then, we analyzed the data collected from a group of 25 children between seven and eight years old, to whom the pictorial book/prototype 'The Garden' from Tatyana Losik was introduced. The analysis focused on the different interpretations of the story made by the children. This particular book was selected for addressing a real and current issue, which is the bullying. This investigation was based on a qualitative approach, searching for ideas, opinions and thoughts underlying the answers to the questionnaires and in carrying out the illustration exercises presented here. Finally, we concluded that the children reflected on the characters' actions, mainly of the protagonist, associating them with their own personal experiences.

“Words and pictures are yin and yang.

*Married, they produce a progeny
more interesting than either parent.”*

- Dr. Seuss, 1976

*“We will be further ahead if we treat children
not as different sorts of beings incapable of
mature thought but as beginners at mature thought
who need and are able to acquire experience of it.”*

- Perry Nodelman, 1988

ÍNDICE GERAL

I. Introdução	17
II. Fundamentação Teórica	20
1. O Livro Ilustrado como Produto e como Objeto de Estudo	20
2. Interação do Leitor Infantil com o Livro Ilustrado.....	27
3. Notas Finais.....	39
III. Metodologia	40
1. Problemática, Objetivos e Relevância da Pesquisa	42
2. A Investigação com Crianças	44
2.1. Ética da metodologia.....	44
3. Procedimento de Recolha de Dados	47
3.1. Intermediários e autorizações	47
4. Participantes (Escolhas e Seleções).....	48
5. Condicionantes, Dificuldades e Mais-Valias.....	49
6. Apresentação do Contexto do Estudo.....	49
6.1. Abordagem Qualitativa	50
6.2. O Recurso ao Questionário	50
6.3. O Recurso à Ilustração	54
6.4. Justificação da escolha da obra	57
7. Testagem dos Questionários	60

8. Organização das Sessões	61
9. A Escolha das Atividades	66
10. Procedimento de Análise e de Interpretação	68
10.1. A análise de dados	68
11. Análise Sociodemográfica dos Participantes	71
IV. Análise de Dados	73
V. Discussão e Síntese Crítica dos Resultados	89
VI. Conclusão	106
VII. Contribuições	108
VIII. Bibliografia	110
IX. Anexos	120
1. Pedido de Realização do Trabalho de Campo na EB N.º 1	120
2. Termo de Consentimento Informado para a EB N.º 1 do Lavradio	123
3. Termo de Consentimento Informado para o ATL ‘Alta Nota’	124
4. Pedido de Realização dos Pré-testes da Investigação	125
5. Termo de Consentimento Informado para o ATL ‘ACM’	127
6. Marca-páginas	128
7. Planificação das Atividades	129
8. Errata da Dissertação	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da obra <i>'Letras & Letrias'</i> (2005) de André Letria e Jorge Letria.....	24
Figura 2 – Capa da obra <i>'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade'</i> escrito e ilustrado por Ana Franco.....	35
Figura 3 – Ilustrações demonstrativas de duas expressões distintas feitas por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra <i>'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade'</i>	35
Figura 4 – Ilustração feita por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra <i>'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade'</i> acerca das suas preocupações na escola	36
Figura 5 – Ilustração do gorila por detrás das grades, presente no livro pictórico <i>'Zoo'</i> (1984), escrito e ilustrado por Anthony Browne.....	38
Figura 6 – Ilustração da família na qual se centra a estória, presente no livro pictórico <i>'Zoo'</i> (1984), escrito e ilustrado por Anthony Browne.....	38
Figura 7 – Gravura do ilustrador e autor Satoshi Kitamura presente na obra <i>'Lily Takes a Walk'</i> (1987).....	39
Figura 8 – Questionário Sociodemográfico aplicado aos participantes do OTL <i>'Alta Nota'</i> ..	53
Figura 9 – Capa do livro-protótipo <i>'O Jardim'</i> da autora/ilustradora Tatyana Losik	58
Figura 10 – Página 11 de <i>'O Jardim'</i> , de Tatyana Losik.....	59
Figura 11 – Ficha 1 do questionário.....	67
Figura 12 - Ficha 2 do questionário.....	67
Figura 13 – Ficha 3 do questionário.....	68
Figura 14 – Página 1 de <i>'O Jardim'</i> , de Tatyana Losik.....	73

Figura 15 – Página 4 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	74
Figura 16 – Página 11 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	76
Figura 17 – Página 13 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	77
Figura 18 – Desenho de Ariana a praticar yoga	79
Figura 19 – Desenho de Neymar a jogar futebol	79
Figura 20 – Desenho de Batata sozinho em casa	80
Figura 21 – Desenho de Luluca sozinha em casa.....	81
Figura 22 – Desenho de uma situação em que Pedrinho foi gozado pelos colegas	82
Figura 23 – Desenho de Guilherme num parque público infantil	82
Figura 24 – Desenho de Natacha.....	83
Figura 25 – Desenho de Florida	83
Figura 26 – Desenho do Jardim de Lewandowski	84
Figura 27 – Desenho do Jardim de Gumball.....	85
Figura 28 – Desenho do Jardim de Margarida	86
Figura 29 – Desenho do Jardim de Lana.....	86
Figura 30 – Página 4 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	93
Figura 31 – Página 7 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	104
Figura 32 – Página 12 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.....	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos participantes da EB n.º 1 do Lavradio, Barreiro	71
Quadro 2 - Apresentação dos participantes do OTL e Centro de Estudos ‘Alta Nota’, Setúbal.	72
Quadro 3 – Quadro demonstrativo das respostas à questão 1	75
Quadro 4 – Codificação das tendências nas respostas à questão 1 do questionário.....	93
Quadro 5 – Tendências nas respostas à questão 3 do questionário	95
Quadro 6 - Tendências nas respostas à questão 4 do questionário.....	98
Quadro 7 – Tendências quanto às situações representadas no 1.º exercício de ilustração (ficha 2).....	104
Quadro 8 – Tendências quanto às emoções representadas no 1.º exercício de ilustração (Ficha 2).....	105
Quadro 9 – Tendências na realização do 2.º exercício de ilustração (Ficha 3).....	107

Introdução

I. Introdução

Dentro da área das Artes Visuais, o livro, como forma de divulgação do trabalho dos artistas ou da obra em si, possui um papel de destaque (Ribeiro, 2011). A atenção dada ao *design*, à qualidade das imagens, sem esquecer a coerência e credibilidade da informação editada num livro, não são comparáveis com a informação consultada através de outros meios de difusão cultural. O livro, comparativamente a outros media, apresenta características físicas que lhe permitem uma observação compassada, possibilitando ao leitor delimitar o seu tempo de foco da atenção e reflexão para cada página, bem como para todo e qualquer elemento que componha uma imagem, além de permitir, sem dificuldade, o regresso às páginas anteriores quantas vezes o observador pretender, tal como refere Zimmermann (2013). Rosado (2011) afirma que o livro infantil tem uma função educacional, podendo ele lidar com problemas de carácter social, político ou económico, mantendo contudo, uma função lúdica, ao criar curiosidade e tendo ainda uma função de socialização.

Os livros infantis têm sido até agora estudados como objetos de produção cultural adulta dirigida a crianças, mas sem que a voz delas seja considerada. Os adultos colocam-se, invariavelmente, numa posição superior, distanciados das práticas de uso, apropriação e ressignificação dos livros por parte destas (Madureira & Ferreira, 2014). Procurámos sempre nesta investigação priorizar a opinião das crianças. Através de um método qualitativo, recolhemos diretamente os depoimentos escritos do público infantil face a um protótipo de um livro ilustrado que abordava a temática do *bullying* escolar. Geralmente, as crianças interpelam as obras ilustradas de um modo mais imersivo que os adultos, pois estes veem as ilustrações como sendo somente decorativas (Arizpe & Styles, 2015). Embora as sociedades ocidentais contemporâneas estejam cada vez mais voltadas para a visualidade no que diz respeito às relações entre texto e imagem, os estudos literários atuais normalmente negligenciam o aspeto visual (Cavicchioli, 2014). Nesta perspetiva, a autora Sousa (2002) declara que, na contemporaneidade, a função da ilustração deixou o lugar de ser apenas um reflexo das mensagens expressas pelo texto. Ao alargar-se o nível de comunicação, cria-se um novo leitor que desnova os significados entre a imagem e a escrita (cit. por Maurício, 2014). No decorrer desta ação de leitura, o consumidor basear-se-á nas suas vivências para dar um sentido final à obra (Reimer, Hamer & Nodelman, 2017). Nikolajeva (2012) explica que na literatura, a ficção consegue simular cenários, dando-se uma ligação emocional com as

personagens, visto que a nossa mente prevê as motivações de outras pessoas, do mesmo modo que prevê as próprias. Esta dissertação pretende averiguar a relação que as crianças mantêm com as obras infantis ilustradas e quais as implicações a nível emocional desta interação, procurando, mais concretamente, analisar o peso afetivo do conteúdo visual e textual no leitor.

A seguinte Fundamentação Teórica nasce e assenta na pesquisa documental, existindo uma forte base de estudos desenvolvidos nesta área que foram indispensáveis e deram suporte a esta investigação. É igualmente relevante destacar que as obras alvo de análise ao longo da investigação e mencionadas no presente texto foram selecionadas a partir de um critério central – livros ilustrados contemporâneos que abordem temáticas mais complexas, tais como aquelas consideradas tabu, como por exemplo, o luto.

Com estas obras, pretende-se averiguar as relações entre a criança e a empatia por personagens fictícias. Um aspeto a salientar é que o livro ilustrado contemporâneo, na sua maioria, é apreciado e valorizado por crianças entre os sete e os oito anos, na medida em que estas conseguem mais facilmente enumerar um maior número de nomes das suas obras favoritas, tal como comprovam as investigadoras Arizpe e Styles (2015) numa amostragem de crianças dos dois aos 11 anos, onde lhes era pedida a tarefa de enumerar os livros ilustrados que mais gostavam, incluindo nessa solicitação a opção alternativa de não gostarem de ler no seu tempo livre.

No primeiro tópico da Fundamentação Teórica, responde-se a algumas questões referentes às várias definições do livro ilustrado e aos aspetos psicológicos subjacentes ao processo de criação de ilustrações, de modo a introduzir eficazmente este objeto. No tópico seguinte, são referidas algumas das qualidades e das desvantagens deste segmento literário, compreenda-se, a literatura infantil, como a sua desvalorização por parte de alguns estudiosos, incluindo os benefícios da leitura com fins de aprendizagem. Finalmente, ainda dentro do mesmo tópico, através de vários estudos científicos, alguns deles realizados em Portugal, pretende-se comprovar os seus efeitos terapêuticos face a situações desconfortáveis e simultaneamente esclarecedoras, em temáticas como, por exemplo, a ansiedade infantil. No último parágrafo desta fase fazemos uma breve síntese de algumas das ideias defendidas.

Na Metodologia apresentam-se os objetivos gerais e específicos, juntando a esses as questões às quais se pretendeu responder com esta pesquisa. Abordamos também questões éticas relacionadas com a investigação com crianças. Descrevemos os métodos escolhidos, testando primeiramente a sua eficácia. Redigimos a organização das duas sessões de trabalho em campo. Referimos as técnicas utilizadas para a etapa da análise de dados. Para terminar, elaboramos uma análise sociodemográfica dos participantes.

Na Análise de Dados apresentam-se os resultados obtidos a partir da administração das fichas às crianças. As fichas continham quatro questões de natureza aberta e dois exercícios de desenho. Todos os exercícios estavam adaptados às capacidades de linguagem e de interpretação do público da faixa etária dos oito e nove anos.

O capítulo seguinte, na Discussão e Síntese Crítica dos Resultados, expõe a discussão e síntese crítica dos resultados, onde se desenvolvem argumentos relacionados diretamente com os dados qualitativos recolhidos, juntamente com os raciocínios da teoria, que foram citados no primeiro capítulo. De todos esses raciocínios selecionamos os de maior relevância.

Finalmente, na Conclusão, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos através desta investigação. Tal como, se mostram quais as limitações desta pesquisa e quais os possíveis futuros caminhos por onde o estudo poderá seguir.

O presente texto foi composto segundo o novo acordo ortográfico.

**Fundamentação
Teórica**

II. Fundamentação Teórica

1. O Livro Ilustrado como Produto e como Objeto de Estudo

Começemos por abordar as diferentes definições de livro ilustrado. Um artigo de 2014 de Madureira e Ferreira redefine esta ferramenta como um objeto cultural produtor de sentidos intersubjetivos, os álbuns ilustrados dominam múltiplas linguagens, com base numa semiose verbo-visual. Este objeto caracteriza-se pela simbiose entre ilustração e texto, em que a imagem tem tanta ou mais relevância sobre as palavras (que podem ser excluídas), pela qualidade do tipo de papel e da gramagem, pelo reduzido número de páginas, pelos formatos diversificados, pelos paratextos, pelos tipos de letras maiores, entre outras tantas características (Dias, 2020).

“O livro de imagens é a única contribuição genuinamente original que a literatura infantil criou para a literatura no geral, todos os seus outros géneros são, pois, meramente imitativos” (Hunt, 2005, p. 69). Segundo as pesquisadoras Belmiro e Almeida (2018), estas obras contemporâneas absorvem movimentos artísticos, criam tendências, acolhem o escritor e o ilustrador ou um só indivíduo e apresentam propostas cada vez mais inovadoras, reconhecendo sempre a capacidade de diálogo mantida com a ficção. Atualmente, atraem públicos diversificados e redimensionam os conceitos de livro e de literatura infantil (Belmiro & Almeida, 2018).

Nos últimos anos, o imaginário passou a ser fortemente explorado através de histórias baseadas em temas que podiam ser universais ou regionais, como elementos do nosso folclore, ocupando espaço de destaque dentro da literatura (Freitas & Zimmermann, 2007). Idealmente, esta forma de literatura deve entreter e instruir os mais pequenos, desenvolvendo a imaginação, a observação, a inteligência e o gosto pelas artes, de modo a ter uma relação próxima entre a fantasia e o mundo real (Arruda, Lopes & Schornobay, 2014). Estas obras não devem ser encaradas como simples objetos infantis, mas sim como um recurso indispensável no processo de aquisição da linguagem oral e escrita dos mais novos, pois possibilita diferentes leituras e interpretações, despertando assim diversos conhecimentos (Simão, 2013). Sousa (2002) afirma que, atualmente, estamos a assistir a uma revolução da função da ilustração, pois, tradicionalmente, a sua função era a de uma tradução literal do

conteúdo textual. O anterior nível de redundância vai dando lugar a um maior grau de comunicações, surgindo, assim, um novo consumidor capaz de atuar na intersemiose entre a imagem e o texto (cit. por Maurício, 2014).

O *picturebook* está inserido num campo experimental fértil e inovador no espaço da edição infantil. É também, atualmente, o que cria as maiores transgressões e os desafios literários e estéticos mais complexos (Miguel, Cruz & Rodrigues, 2013). Lopes (2013) defende que os tabus, quando abordados de maneira literária, podem sair do espaço proibido. A literatura necessita quebrar os paradigmas que ela própria constrói de forma a poder alargar a riqueza dos catálogos nacionais. Se a literatura infantil quer apresentar-se como via alternativa para a autodescoberta, é importante que ofereça histórias em que o leitor se possa rever, mas, ainda mais, outras com as quais não haja identificação, no sentido de emergir numa situação diferente das já conhecidas e que lhe são permitidas. A ciência cognitiva comprova que uma temática nova desencadeia uma atividade cerebral cognitiva superior, enquanto a repetição dos mesmos conteúdos, frequente neste segmento literário, não tem o mesmo efeito. Contudo, demasiada inovação dá asas à desorientação cognitiva, pelo que a ficção infantil deverá encontrar um equilíbrio (Nikolajeva, 2014).

Estas obras, tradicionalmente desenvolvidas por um escritor e um ilustrador ou por um único profissional, devido à ampliação das possibilidades artísticas e estéticas ligadas ao projeto gráfico, tendem a incluir a colaboração de um designer gráfico ou de uma equipa (Belmiro & Almeida, 2018). Estes livros alargam as possibilidades artísticas dos signos visuais ligados ao projeto gráfico, como a forma, o tamanho e a distribuição das letras, entre outros recursos que variam de acordo com a escolha do designer (Belmiro & Almeida, 2018).

De acordo com Souza e Lira (2018), “o livro ilustrado não é meramente definido pelas imagens e pelo texto, mas pela carga advinda dessa relação mútua” (p. 1). As autoras afirmam também que não existe nenhuma hierarquização entre iconografia e linguagem verbal, sendo, portanto, ambas indispensáveis, pelo que as autoras defendem que não podemos simplesmente excluir uma. Porém, analisando o desenvolvimento geral do enredo em trinta obras, o estudo de Martines e de Harmon (2012) conclui que em 43,3% dos livros para leitores do pré-escolar e do ensino primário, as ilustrações tiveram um papel dominante no texto para contar a história. No mesmo estudo, em alguns dos livros do ensino primário, os três momentos-chave do conto, tais como o surgimento do problema, tentativas de obter uma solução e o desenlace final, foram desenvolvidos apenas pelas ilustrações. Por exemplo, em *Rosie's Walk* (1967), de

Pat Hutchins, é possível descobrir que uma raposa está atrás da protagonista apenas através das ilustrações. Em contraste, nos livros para leitores com idades entre os 10 e os 12 anos, as imagens desempenharam um papel mínimo no desenvolvimento do enredo. Belmiro e Almeida (2018) explicam que os melhores exemplares são aqueles em que existe uma intensa complementaridade ou interdependência entre a imagem e a palavra, propiciando o surgimento de lacunas de sentido, as quais potenciam o leitor a explorar a sua criatividade. A ilustração não tem simplesmente uma função tradutora do texto, ideia defendida por Mendes (2013): “(...) ela não lida com o legível, mas com o que escapa aos sentidos” (p. 1125).

Independentemente do género de obra que estejamos a retratar, as relações entre o texto e a ilustração variam muito, desde a relação de óbvia coerência até à mais incongruente possível. Segundo as visões de Nodelman (1990), de Nikolajeva e Scott (2006) e de Fastier (s. d.), podemos distinguir quatro géneros de interação pictórico-verbal: a interação simétrica, em que se repete a mesma informação em linguagens diferentes, a variante intensificadora, onde cada uma das linguagens complementa o significado da outra, a interação de contraponto, que ocorre quando palavras e imagens as superam e, por fim, a contraditória, em que a narrativa visual se opõe à verbal, tendo prioridade. Por último, mais raramente, a natureza da relação é ocultada, existindo ambiguidade (cit. por Doonan, 1993). Observando alguns casos em que a estória verbal de um conto é contada do ponto de vista da criança (que apresenta os eventos como verdadeiros), concluiu-se que os detalhes pictóricos expõem-se isoladamente na imaginação da personagem, consequentemente, as imagens subvertem a desejada objetividade da narrativa verbal (Cavicchioli, 2014).

Existem, porém, várias formas de fazer uma efetiva distinção entre uma ilustração e uma imagem. Tentando clarificar, Maurício (2014) diz-nos que a imagem é, geralmente, um elemento figurativo, podendo ser, por vezes, abstrata, já a ilustração tem um carácter explicativo, acrescentando informações, sintetizando ou decorando um texto. Independentemente da técnica e do estilo, uma imagem passa a ser uma ilustração desde o momento em que transmite uma ideia. Já a distinção entre as ilustrações de uma obra literária e as de uma obra de arte, podem ser identificáveis pela sua composição, sendo que as primeiras devem incentivar a continuação da leitura, enquanto as obras de arte devem ser analisadas individualmente, como diz Cavicchioli (2014). No entanto, a autora Dias (2020) diz-nos que qualquer ilustração de um álbum ilustrado poderá ser apreciada como uma obra de arte, mas o seu sentido só é entendido completamente e corretamente quando se vê o

objeto no seu todo, porque foi projetado com esse propósito, ligando-se à arte pelas suas características artísticas, as quais poderão ser uma das primeiras fases de aproximação de uma criança ao mundo artístico e literário.

Embora a linguagem verbal possa ser inexistente perante a ausência da narrativa visual, o livro perde o sentido total, deixando de existir como objeto de expressão artística (Dias, 2020). Ao ser entrevistado por Azevedo, Letria (2007) defende que a ilustração deve sempre preocupar-se em ligar-se fortemente ao texto, mas também deve ela mesma contar uma história e permitir às pessoas imaginar algo para lá do visível. Neste universo da literatura infantil, questionamo-nos com frequência acerca do peso da linguagem pictórica. Aggleton (2016) mostrou no seu estudo *'What is the use of a book?'*, de 2016, que as ilustrações não limitam interpretações, mas, sim, abrem campo para a construção de novas ideias e criam também maior empatia com as personagens da história. Este estudo tem como fim analisar os efeitos das ilustrações de Jim Kay durante a leitura de *A Monster Calls*, uma obra que aborda um caso fictício de uma doença terminal, usando, para o efeito, seis jovens entre os 11 e os 14 anos e duas versões da mesma obra: uma ilustrada e outra apenas textual. Este estudo comprovou uma inequívoca desvantagem, ou seja, mostrou que é possível dar-se uma percepção depreciativa do leitor, o que o bloqueia ao nível da reexploração do que estas pretendem verdadeiramente comunicar. Ademais, durante a interpretação da obra, jovens com a versão ilustrada sentiram, por vezes, a necessidade de reler e visitar o texto de modo a obterem uma melhor compreensão. Outra desvantagem da imagem nas obras ilustradas, de acordo com Massoni (2018), seria a perda de uma oportunidade de exercitação da imaginação do pequeno leitor, que, ao observar a representação visual de uma personagem, a compreende como a mais autêntica. Donlan (1977) revelou que as crianças eram mais imaginativas nos seus desenhos e uso de cores em resposta a um conto, se não tivessem observado as ilustrações (cit. por Arizpe e Styles, 2015). “Da mesma forma que o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso” (Massoni, 2018, p. 124). O contacto com as ilustrações consegue direccionar, enquanto mecanismo de socialização positiva, a criança para estabelecer um bom desenvolvimento cognitivo e por consequência um diálogo com os colegas (Simão, 2013).

Novamente, a investigadora Dias (2020), afirma, na sua reflexão que as palavras são memorizadas pela sua “imagem”, que na generalidade é literal. Contudo, as imagens podem ser quer figurativas, quer abstratas ou até uma mistura na qual conseguimos reconhecer algum carácter. Dias também argumenta que podemos ouvir a descrição de uma imagem. No entanto, dificilmente será a que nos estão a descrever, pois faltarão sempre detalhes que a ilustrem de uma forma correta. A imagem oferece, assim, um significado individual, mesmo que haja uma determinada ordem de reconhecimento visual. No livro *Letras & Letrias* (2005), de André Letria e Jorge Letria, podemos encontrar uma frase que nos diz: “A alegria de um menino dá frutos do tamanho do seu sorriso”. Se a leitura for feita isolada da imagem, é provável que não surja nenhuma forma visual na nossa mente. Porém, ao adicionar o conteúdo visual (Figura 1), compreendemos que seria difícil a imagem funcionar de modo independente do texto, pois perdia-se o seu verdadeiro significado (Azevedo, 2007).



Figura 1 – Ilustração da obra *'Letras & Letrias'* (2005) de André Letria e Jorge Letria.
Fonte: André Letria e Jorge Letria, *'Letras & Letrias'* (2005)

O espaço narrativo é, como sabemos, resultado do envolvimento dos leitores com as imagens. Denomina-se de “pictura” os traços na imagem que transportam os leitores para o espaço narrativo. Durante o ato de ler uma obra pictórica, após um primeiro apanhado do aspeto visual, o leitor oferecerá as suas experiências e dará um sentido final ao todo (Reimer et al., 2017). Zimmermann e Freitas (2018) afirmam que durante a ação de leitura, o consumidor combina elementos do seu próprio mundo com elementos oferecidos pelo texto e pelo conteúdo visual, dando vida à estória e repensando as suas crenças. Os livros com imagens são também vistos pelas duas especialistas como um meio de combinar as experiências acumuladas pelo autor, ilustrador e leitor. Outras duas investigadoras dão força a esta ideia, dizendo que o leitor atua, deste modo, como um coautor, participando na

construção da obra por conciliar diferentes aspetos da sua constituição (Belmiro & Almeida, 2018).

Cavicchioli (2014) explica-nos que as imagens podem transmitir uma visão universal, dando uma vista panorâmica do cenário, expressando algo que o texto verbal apenas conseguiria indiretamente, por exemplo, por expressões. No entanto, o foco interno das personagens só pode ser transmitido de forma indireta pelo texto visual, uma vez que pensamentos e sentimentos são transmitidos através de imagens e símbolos. A leitura das palavras pode ser mais literal, no sentido de encaminhar o leitor para uma narrativa e a leitura do visual mais ambígua, dificultando uma narrativa única (Nodelman, 1988, cit. por Dias, 2020). Nodelman conclui que não é a quantidade do texto ou das imagens que complicam o entendimento mas o nível de abstração. Normalmente, as crianças têm contacto com os contos, primeiramente, através das imagens e, posteriormente, com o domínio da leitura, não precisando de ilustrações que apresentem uma fidelidade total ao verbal. Para um resultado de sucesso, conta-se com imagens inesperadas que consigam ampliar o universo de significação total da obra. Esta ideia é defendida pela investigadora Maurício (2014). Uma literatura infantil de qualidade deverá destinar-se a adultos e crianças simultaneamente. Ambos os públicos podem abordar lacunas visuais e textuais de formas diversificadas, um processo que o criador do álbum pode propositadamente ou involuntariamente manipular (Scott & Nikolajeva, 2000). Quando a imaginação não é desafiada, uma vez que as lacunas são preenchidas, os livros ilustrados podem ser classificados como complementares ou simétricos. São definidos como complementares, quando palavras e imagens preenchem as suas respetivas lacunas. Já os simétricos são caracterizados pela ocorrência de lacunas semelhantes ou pela ausência de lacunas (Souza & Lira, 2017). Bajour e Carranza (2005) valorizam o uso da imagem nas obras, dizendo que a imagem tem claras vantagens na ação de interação, pois enriquece o nível de compreensão textual e a formação estética dos observadores, exigindo a colaboração do leitor na construção do significado global. As mesmas autoras veem a atividade de leitura como um instrumento de contacto com múltiplos níveis interpretativos que retomam elementos de outros estilos artísticos, aproximando o leitor do acervo cultural e promovendo a exploração de possibilidades formais do livro.

Maurício (2014) refere que, ao desenvolver um conto, é necessário medir qual a função que o discurso visual apresenta, pois deste dependerá o contributo da ilustração para o conto e para o impacto que ele terá. A interdependência existente entre estes dois discursos

constitui um critério significativo na compreensão da mensagem pelo próprio jovem, ao mesmo tempo que, de acordo com Barthes (1977), a mensagem linguística tem também duas funções básicas – a ancoragem e o revezamento –, a primeira relacionada com a condução para uma leitura específica e fixa, retirando a ambiguidade à imagem, e a segunda em que a relação entre as duas linguagens se complementam (cit. por Dias, 2020). No processo de produção desta parte visual de um livro infantil, os artistas devem compreender o público-alvo, de modo a serem capazes de comunicar com ele (Maurício, 2014). Os ilustradores, ao criarem o seu produto para a obra ilustrada, revelam a sua criatividade, cultura, técnica, o corpo de ideias e a sua visão, oferecendo a riqueza do seu mundo interior (Maurício, 2014). Este tipo de artista tem em si a capacidade de manipular a compreensão que o leitor faz de uma imagem (Cavicchioli, 2014) e, neste âmbito, a ilustradora Quental (2009) mostra-nos a sua visão do processo de desenvolvimento de uma ilustração, argumentando que a transmutação entre as linguagens verbal e visual está carregada de experiências, memórias e conhecimentos. Por isso, pode-se concluir que configura sempre algo novo, já que não existem dois seres organicamente iguais. Kress (2006), por sua vez, sensibiliza para as mudanças no modo de comunicação, na apropriação do meio envolvente e em como a linguagem pictórica pode determinar o significado da textual.

Belmiro e Almeida (2018) relembram que, tradicionalmente, a narrativa é uma das condições para se situar na cultura, para construir um momento em que as ações dentro de um espaço de um dado tempo ganham forma. Nos textos ficcionais, os eventos narrados ampliam os limites do universo do visível, implementando uma nova possibilidade de entendimento da realidade. Na maioria destes livros, a criança é representada a partir de uma perspetiva adulta. O facto de que o leitor infantil se deva identificar com essa perceção adulta da infância é causador de estranheza. Nodelman (2017) defende, no entanto, este método de criação das obras, no qual profissionais partem do uso de uma perspetiva individual acerca da puerícia para desenvolver os seus produtos literários, dizendo que os textos para crianças são caracteristicamente binários, pelo que fazem uma separação entre adultos e crianças, compreendendo, respetivamente, as suas diferenças (cit. por Reimer et al., 2017). Madureira e Ferreira (2014) mostram que a criança aprende a ler o mundo, assim como, rapidamente, se torna capaz de analisar estes sinais, segundo o contexto de socialização em que ela e os seus atores se desenvolvem.

Dá-se, por vezes, uma desvalorização negligente destas obras devido a preconceitos (Madureira & Ferreira, 2014). O autor Leonard (1991) revela uma dada conceção de infância que é consonante com o facto de verem as crianças como culturalmente ignorantes, moralmente irresponsáveis e socialmente incompetentes, esquecendo-se, no entanto, das competências leitoras não estritamente condicionadas à descodificação de um código escrito (cit. por Madureira & Ferreira, 2014). As duas autoras assinalam que, apesar de nalguns casos os mais novos não possuírem as competências de literacia necessárias para o acesso à informação e ao direito de participação social, não se pode afirmar que estes não comportem competências que os tornem capazes de interações sociais complexas bem como reproduzam interpretativamente as relações sociais dos adultos e os seus modos de uso do material impresso. Sarmiento (2009) mostra que as crianças são produtores culturais, sendo importante apontar que as culturas da infância não implicam a reprodução mais ou menos exata das culturas adultas numa versão diminuída. A diferença está no modo próprio como as crianças individualmente representam o mundo, em particular, através da união que fazem de processos como o jogo, o universo do fantástico, a referência perante os outros e o ciclo temporal.

2. Interação do Leitor Infantil com o Livro Ilustrado

A literatura projetada para a infância pode ser uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas para as crianças, uma vez que proporciona momentos de descoberta do mundo que as rodeia, além de dar oportunidade ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, assim como da sua criatividade (Mendes & Martins, 2013). Este formato preocupa-se com a psique infantil e usa um vocabulário adequado ao destinatário (Marinheiro, Peres & Moura, 2012). O educador responsável, normalmente progenitor, poderá possibilitar aos mais novos livros ilustrados que possuam uma linguagem ambivalente e plurissignificativa, fazendo com que estes não só desenvolvam prazer ao ler como também melhorem a sua compreensão e capacidade de leitura (Mendes & Martins, 2013). Esta habituação precoce de análise de imagens ricas em informação fará com que a criança construa mais rapidamente os seus caminhos de entendimento da narrativa visual (Mendes & Martins, 2013). Durante o pré-escolar, os mais novos gostam de construir associações metafóricas polémicas e ousadas perante diferentes contextos. Porém, é durante os primeiros

anos escolares que vão deixando gradualmente o hábito de usar símbolos e linguagens figurativas para ler e interpretar a realidade externa e interna, perdendo deste modo, algumas das forças que podem ajudá-los a conter e a lutar contra o condicionamento da cultura visual (Evans, 2015).

Wiseman (2011) alega que a literatura infantil pode ser uma plataforma para discussões sobre como o mundo é e como deveria ser. Esta forma de literatura oferece uma forma poderosa de se ligar às vidas dos consumidores mais novos enquanto vão desenvolvendo capacidades de leitura, como já foi defendido anteriormente. Rosado (2011) salienta que o livro infantil apresenta uma realidade com problemas de caráter social, político ou económico, sendo, apesar disso, um objeto lúdico, ao despertar a curiosidade, e um objeto que encerra uma função socializadora. Esta função de socialização é justificada por Nikolajeva (2014), confirmando esta que, através da leitura, o indivíduo em processo de formação da personalidade explora outros mundos e perspetivas que o auxiliam ao longo deste processo. A tendência experimental, a liberdade formal e a aceitação de variados géneros, temas e formatos tornam a obra ilustrada capaz de agradar a um vasto público (Miguel et al., 2013). Korneva (2021), fundadora da editora “Baduga Books” declara numa entrevista feita por Andrade, que um bom livro não deve impor nada, no entanto deve sim dar ao leitor a oportunidade de reflexão. Ela afirma também que:

A literatura para a infância tem nas últimas décadas desenvolvido um espírito que se resume numa fórmula simples: Para as crianças é melhor pensar do que não pensar e saber do que não saber. Se existe um tema difícil, é importante falar sobre isso.

Já a propósito da abordagem do conceito de morte em obras infantis, Mendes (2013, p. 1126) argumenta que:

A Literatura Infantil, (...), pela forma poética como aborda a temática da perda, pela qualidade dos textos e das ilustrações (...), pela eficácia comunicativa, e ainda por possibilitarem múltiplas hipóteses interpretativas (...), pode instituir-se como um poderoso aliado do adulto na difícil tarefa de dar explicações.

Desta feita, a mesma autora argumenta que estas obras podem responder às inquietações das personagens do universo infantil e, simultaneamente, às dos leitores infantis que se reveem de forma especulativa nas personagens. Um caso desta possível relação pode

ser observado na obra *Um Avô Inesquecível* (2005) de Bette Westera, na qual o narrador projeta o diálogo interno do protagonista da estória, o João, dizendo: “Olha [João] para o caixão onde está o avô. Há tantas coisas que gostaria de lhe perguntar. Se está escuro dentro do caixão. Se morrer dói. Se o avô está no céu, como diz a tia Luísa. E como é o céu” (Westera, 2005, s.p). Este discurso pode ser facilmente identificável para crianças que passaram ou estão a passar pela mesma situação de perda de um ente querido. No livro, aparece ilustrado em alguns momentos um lenço vermelho, fazendo contraste com os fundos em tons de sépia. Simbolicamente é possível associar estes elementos às recordações das brincadeiras e cumplicidades que o João e o avô mantinham, apaziguando deste modo a dor do menino. No seu estudo, a autora conclui que a imagem tem um impacto mais forte nas nossas emoções do que o narrado, sendo determinante ao nível da compreensão leitora. Gombrich concorda com esta afirmação ao referir que a imagem visual é mais eficaz do que a linguagem oral ou escrita para evocar uma resposta nos afetos do leitor (1996, cit. por Arizpe & Styles, 2015). De acordo com Mayer e Salovey (1990), que estudaram os vários tipos de inteligência humana, a “perceção emocional interpessoal” consiste na competência para identificar emoções em nós mesmos e nas outras pessoas, bem como para ler as mensagens emocionais presentes em imagens, estórias, obras de arte, entre outras áreas. Nikolajeva (2012) explica que a forma mais elaborada de representar emoções é no discurso, conhecida por emoção *ekphrasis* que pode ser verbal, visual ou uma descrição multimodal de um estado emotivo. Este elemento narrativo foi muito pouco explorado em estudos, devido ao facto de a direção de inquérito que examina o envolvimento sentimental dos leitores com personagens ser relativamente recente.

O crítico literário Hunt (2005) explica que a crescente popularidade da psicoterapia teve influência na produção das narrativas, cujos conteúdos surgem cada vez mais relacionados com aspetos da vida interior, preocupando-se, assim, com estados mentais e emocionais diversos, tanto para o público infantil como para o público adulto. A existência de romances que desenvolvem problemas especializados, como, por exemplo, a anorexia, parece ser a manifestação ficcional mais recente da individualização da consciência. A biblioterapia assenta no processo de interação entre o agente externo (o livro) e o indivíduo, tal como na relação que existe de autoperceção entre ambos. Ao lermos uma estória na qual conseguimos identificar parecenças entre as suas personagens e os eventos retratados, em comparação com a nossa experiência de vida, a leitura torna-se facilmente agradável, sendo estas semelhanças apreciadas de forma consciente. Contudo, no caso de leitores com uma experiência de vida

dolorosa, corre-se o risco da rejeição do texto. Alternativamente, estes leitores poderão ser mais facilmente atraídos para narrativas que os ajudem a reconstruir as suas vidas de uma forma vívida e enriquecedora. No processo de escolha de uma obra para ser atribuída ao leitor, um bibliotecário especializado, também nomeado de “biblioterapeuta”, sugere, normalmente, uma estória que se liga a um problema vivido pelo leitor. Se a intervenção tiver sucesso, este reconhecerá a mensagem significativa que o livro quer transmitir e tornar-se-á consciente da presença das suas adversidades, avaliando possíveis formas de as solucionar. As condições ideais para o recurso à biblioterapia seriam quando um leitor, independentemente de se tratar de um leitor infantil ou adulto, já é capaz de ler ludicamente, de forma a que ele encontre um texto onde os temas são, de algum modo adequados ao estágio de desenvolvimento do seu mundo interior, especificamente, da sua inteligência emocional. No entanto, os bibliotecários propõem, com alguma frequência, um modelo rudimentar de pesquisa, no qual se procura uma obra cujo conteúdo textual terá de corresponder, literalmente, à situação que o leitor presencia. Ora, dá-se uma “fusão” muito mais interessante quando a ligação entre o consumidor e o texto é parcial ou totalmente metafórica. Hunt (2005) conclui que, para ser bem-sucedida, a biblioterapia deverá ser entendida como uma forma de afirmação e extensão de uma personalidade individual e não como um modo de tratamento ou de “consertar” um determinado problema de uma pessoa.

Na leitura de um livro ilustrado, a criança mede a diferença entre o imaginário e o verdadeiro. As imagens ilusórias servem de pontos de referência para procurar a necessidade de uma mudança em si próprios (Postic, 1992, cit. por Belmiro & Almeida, 2018). De acordo com Nikolajeva (2014), o jovem assume que as personagens têm uma existência exterior à sua presença no texto, que eles têm pensamentos que motivam as suas ações e, como efeito, que eles têm dimensões éticas, incluindo um livre-arbítrio. A mesma crítica literária explica que a ficção cria situações simuladas, havendo um envolvimento emocional com as personagens literárias porque o nosso cérebro tem a capacidade de representar os objetivos de outras pessoas da mesma maneira que consegue prever os nossos (Nikolajeva, 2012). Estes leitores assumem o papel de personagem, como se fosse um narcisismo ficcional. Esta atitude é limitada pelas experiências dos leitores e não assegura a empatia. Ao contrário da identificação, a empatia é um elemento social que depende da aptidão de entender a mente de outras pessoas, sem compartilhar as mesmas ideias ou as suas experiências emocionais. Existe, porém, uma forte tendência na pesquisa e mediação de literatura infantil, para privilegiar a identificação imersiva, normalmente, com uso do protagonista (Nikolajeva,

2012). Num dos capítulos do estudo de Evans (2015), analisaram-se os pensamentos e respostas de um pequeno grupo de crianças de nove anos, durante um período de quatro dias, focando-se no conceito de migração. Depois da leitura de *Home and Away* (2008) escrito por John Marsden e ilustrado por Matt Ottley, que conta a estória de uma família que vê a sua vida destruída pela guerra e que tenta a todo o custo sobreviver num barco em busca de chegar a um lugar seguro, os participantes começaram a imaginar como se sentiriam se estivessem numa situação semelhante. Eles consideraram o conceito de empatia e em resposta à pergunta: "Podemos ter empatia com a família?". Um menino negou esta possibilidade, justificando que eles (grupo de crianças) nunca tinham experienciado a guerra antes. No entanto, estes indivíduos realizaram ilustrações interessantes e consoantes com ideias empáticas baseadas na obra. Segundo o que foi estudado por Hoffman (1990), a empatia tem influência na aquisição de múltiplos níveis de competências emocionais, que se dividem em quatro estágios de desenvolvimento, desde a empatia global que se exemplifica pelo ato de desconforto do bebé ao escutar outro chorar, passando pela aquisição de "empatia pelos sentimentos de outra pessoa" – muitas vezes igualada com a leitura da mente ou "ToM"¹ – tornando-se cientes de que os sentimentos dos outros podem ser baseados nas suas próprias necessidades e interpretações de eventos e culminando na "empatia pela condição de vida de outra pessoa", como quando se constroem conceitos sociais face a determinados grupos ou classes de pessoas.

A investigação de Roazzi, Dias, Silva, Santos & Roazzi (2011), baseando-se nos depoimentos de 247 crianças dos sete aos 12 anos, pretendia averiguar quais as suas noções sobre as emoções, bem como a frequência das emoções sentidas por elas. Esta experiência mostrou que com o avanço da idade, as crianças vão desenvolvendo um conceito das emoções mais amplo, vivenciando emoções mais específicas e passando a considerar melhor as negativas. Ao refletirem sobre as suas emoções, as crianças podem agir melhor sobre elas. Este processo contribui para o desenvolvimento do conhecimento acerca das mesmas e como estas agem no seu conjunto (Roazzi et al., 2011). Ainda quanto às emoções, Harris (1996, cit. por Roazzi et al., 2011) diferencia-as como: simples e complexas, pela existência ou inexistência de uma expressão facial reconhecível. As emoções de raiva, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais rapidamente reconhecíveis, sendo simples. A partir dos quatro ou cinco anos, as crianças seriam capazes de referir situações apropriadas para essas emoções.

¹ "Theory of Mind" ou leitura da mente consiste na capacidade de atribuir estados mentais (crenças, intenções, desejos, emoções, entre outros) - a nós mesmos e aos outros. Esta teoria foi introduzida pela primeira vez em 1978 por David Premack e Guy Woodruff.

Já as emoções complexas não teriam expressões comportamentais tão óbvias como o orgulho e a culpa. Apenas aos sete anos elas começariam a identificar estas emoções. Nesta fase, a criança percebe que as pessoas que a rodeiam podem ser afetadas emocionalmente por eventos externos e não estritamente pelas consequências das suas atitudes (Harris, 1996, cit. por Roazzi et al., 2011). Lagattuta e Wellman (2001) introduziram crianças de três a sete anos a personagens fictícias de várias histórias, cada personagem sentia uma emoção negativa face a um evento passado e alguns dias mais tarde repetia a mesma sensação ao enfrentar um cenário que a lembrava desse momento. Estes autores descobriram que as crianças que tinham sete anos de idade, conseguiam, tal como os adultos, explicar facilmente a emoção negativa atual de uma personagem baseada no pensamento sobre uma experiência negativa passada. Mesmo quando as sensações negativas poderiam ser explicadas apenas pelo contexto presente.

Kümmerling-Meibauer (2014) comprova que a teoria narrativa deveria prestar atenção à modelação da empatia ao introduzir os jovens leitores num conceito psicológico cognitivo essencial para uma boa compreensão de obras sofisticadas. As crianças devem aprender a transferir as suas capacidades de identificação emocional para figuras imaginadas, uma estratégia que apresenta um desafio de múltiplas formas. Os livros desta natureza têm a possibilidade de representar diversos exemplos de linguagem corporal. Embora para as pessoas que estão a ler apenas textos, esta informação seja ocultada, mesmo assim, um observador treinado pode decifrar a informação textual a fim de lidar com os estados de espírito das personagens (Kümmerling-Meibauer, 2014).

Como já mencionado anteriormente, ao ler, o consumidor assume o papel de um observador mais ou menos passivo que se apercebe dos estados emocionais ali explícitos. Pode até suceder que um leitor que faça parte do mundo textual testemunhe o comportamento de outras figuras, estabelecendo, assim, um nível denominado de metarepresentação (Kümmerling-Meibauer, 2014). “Testes psicológicos, como os Testes de Reconhecimento de Autores do West mostraram que a exposição à ficção pode prever o desempenho em medidas de reconhecimento social, inclusive a empatia” (Kümmerling-Meibauer, 2014, p. 68). Contudo, nesta interação entre o leitor e a obra, onde se criam ligações emocionais, não podemos esquecer de denotar uma diferença relevante entre o ato de ser confrontado com os sentimentos reais de outras pessoas e a ação de lidar com as condições emocionais das personagens, uma vez que a representação emocional de personalidades fictícias é sempre

uma situação representada. Pode-se mesmo argumentar que a ficção narrativa só existe corretamente e com qualidade quando desencadeia a empatia (Kümmerling-Meibauer, 2014). Numa obra destas, deverá sempre existir identificação entre a personagem e o leitor infantil e devem ser preenchidas, no texto, as lacunas de compreensão do seu próprio pensamento de modo a desenvolver a sua criatividade (Massoni, 2018). Evans (2015) reflete que o leitor é capaz de ter empatia mesmo com as condições emocionais de personagens consideradas desagradáveis. Tal como se ambicionou criar estas mesmas condições no caso do livro pictórico *Fox* (2000) escrito por Margaret Wild e ilustrado por Ron Brooks, que confronta o leitor com emoções negativas, nomeadamente o ciúme e a desesperança. Apesar destes fatores, as crianças podem questionar-se sobre as causas do comportamento da raposa e até mesmo compará-lo com as suas vivências pessoais. No fundo, a malvadez da raposa tinha sido fruto da sua solidão e da sua incapacidade de amar alguém (Evans, 2015). O grau em que se dá a identificação de um leitor infantil com uma personagem literária depende de várias condições, das quais: a capacidade de assumir uma determinada perspetiva da personagem, a relação afetiva com a personagem que pode ser induzida por diferentes fatores e a avaliação das respetivas personagens, que por sua vez depende de um conjunto de atitudes e de preferências individuais, bem como do conhecimento do mundo (incluindo do conhecimento histórico, social e cultural) (Jannidis, 2009, cit. por Evans, 2015).

Existem diversos estudos que comprovam os efeitos positivos das interações através destas leituras. O prazer que a criança sente ao ler pode desencadear um diálogo com a sua mente, com as suas angústias e com os seus afetos, libertando sentimentos antes reprimidos e ajudando na sua gestão, já que ela é estimulada por esta ação de leitura a ultrapassar os seus obstáculos e ainda mais a desenvolver competências de vida (Arruda et al., 2014). À medida que o jovem interage com o conto, adiciona pormenores, personagens ou até relembra acontecimentos que o contador não ponderou. A criança mostra, normalmente, uma forte curiosidade por entender a realidade à sua volta, pelo que, através dos símbolos da literatura infantil, se sente mais próxima do mundo exterior. Com os efeitos sensoriais resultantes da leitura, a criança ganhará estímulo para crescer como pessoa humana de uma forma sábia e enriquecedora. O exercício de “fazer de conta” ajuda a desenvolver o seu pensamento que se suporta nas ideias e nas palavras, tudo isto porque a criança é capaz de imaginar para lá daquilo que vê. Esta prática de descodificação é vista pelos estudiosos como fundamental para a definição da sua identidade e para o desenvolvimento de relações pessoais mais benéficas (Arruda et al., 2014).

Mendes (2013) analisa novamente os livros ilustrados, afirmando que estes permitem responder, quer seja de uma forma metafórica, quer de uma forma mais realista, às preocupações das personagens e, simultaneamente, às dos leitores, que se projetam no narrado, se reveem nas personagens e nas suas formas de lidar com os problemas, pelo que podem ser um possível suporte emocional após situações difíceis e dolorosas. Conseguem ainda estes livros o atributo de auxiliar o adulto na tarefa de comunicar e ensinar mais eficazmente conceitos complexos; Wiseman (2012, cit. por Mendes, 2013) apoiando-se em estudos realizados por autores como Bargiel (1997) e Copenhaver-Johnson (2008), comprova esta ideia, referindo que “(...) os livros ilustrados podem apoiar as crianças à medida que experimentam traumas e começam a entender as emoções que envolvem a sua dor” (Mendes, 2013, p. 1126). Um estudo realizado por Franco (2016) demonstra os efeitos de um livro-protótipo ilustrado, criado pela autora da investigação. O protótipo denominado de ‘O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade’ (Figura 2) retrata, tal como o título indica, a ansiedade infantil. A obra organizava-se em diversos exercícios simples e lúdicos para os mais novos, associados à tarefa de se desenharem a si próprios ansiosos e bem-dispostos (Figura 3), pretendendo-se a obtenção de expressões absolutamente distintas. Estes exercícios, inscritos em fichas de atividades, tencionavam ajudá-los a entender e identificar melhor as sensações causadas pela ansiedade e de que modo poderiam ultrapassá-las. O uso de animais é comum nos livros ilustrados e, em conformidade, a estória é sempre acompanhada de uma girafa ilustrada a tremer que exprime, apesar disso, positividade. Uma professora de educação especial argumentou neste estudo que as crianças se reveem nos animais, tal como muitas vezes transpõem, por exemplo, os seus sentimentos para os “amigos imaginários” que criam. Este manual ensina técnicas de como exteriorizar a ansiedade e de como a desafiar, questionando a veracidade das preocupações manifestadas e se são, realmente, o reflexo das situações reais, da mesma forma que exemplifica como restabelecer o organismo através do relaxamento. Devemos denotar que este objeto será sempre diferente de leitor para leitor, visto que, após a sua utilização, aquele reflete o percurso da criança que o utilizou.



Figura 2 – Capa do protótipo ‘O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade’ escrito e ilustrado por Ana Franco.
Fonte: Ana Franco (2016, p. 64)



Figura 3 – Ilustrações demonstrativas de duas expressões distintas feitas por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra ‘O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade’.
Fonte: Ana Franco (2016, p. 145)

Efetuararam-se, então, testes de usabilidade com o público-alvo ao realizar os exercícios com seis crianças entre os oito e os 10 anos que apresentavam indícios de ansiedade juntamente com os seus pais. Primeiro, foi lida a obra à vez e de seguida realizaram-se as atividades, durante as quais, no geral, se obteve uma boa correspondência. A partir destes exercícios, foi possível saber quais os medos e reações das crianças face às perturbações de ansiedade, quando questionadas acerca do que mais as preocupava na escola. Uma das crianças desenhou-se a si mesma na sala de aula com inúmeras mãos que a apontavam e a chamavam de “idiota” (Figura 4). Por último, as crianças receberam um breve questionário com perguntas básicas acerca do livro e sobre possíveis melhoramentos, no qual descreveram o livro como “chamativo” e “interessante”, além de ser fácil de manusear. Após os testes, apenas uma criança ficou com dúvidas acerca do conceito de ansiedade. As restantes cinco afirmaram ter ficado bem informadas acerca do distúrbio, dos seus efeitos e de como lidar com o problema (Franco, 2016).

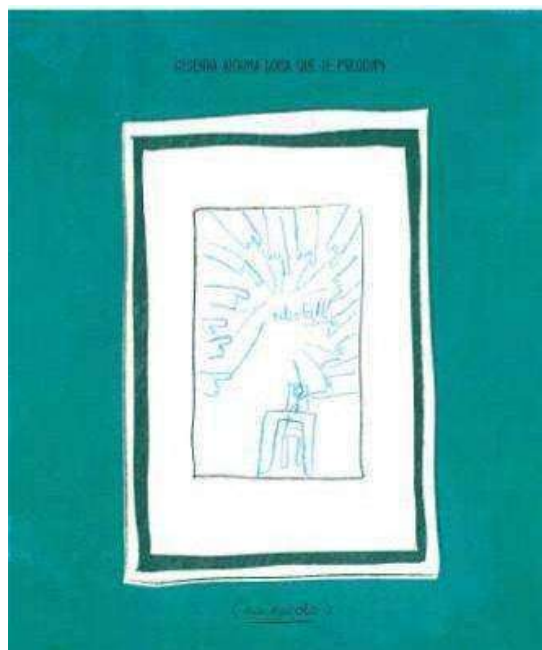


Figura 4 – Ilustração feita por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra 'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade' acerca das suas preocupações na escola.
Fonte: Ana Franco, (2016, p. 148)

Quanto aos pais, concluiu-se que reconheceram a obra como uma forma de aproximação aos filhos, por tratar questões difíceis de uma maneira simplificada, sem adquirir um caráter muito negativo. Segundo eles, as atividades de caráter prático fizeram com que os menores refletissem acerca de algo que lhes está a acontecer, resultando numa comunicação espontânea com o outro. Este livro foi interpretado como sendo, sobretudo, uma rampa de lançamento, ou seja, uma ferramenta de apoio com a qual, pais e filhos desenvolveriam o tema da ansiedade, num momento posterior às atividades deste objeto através, maioritariamente, do diálogo (Franco, 2016). Tal como nos diz Evans (2009, cit. por Evans, 2015) acerca dos livros que lidam com temáticas desafiadoras: “Não é suficiente apenas ler um livro, é preciso falar sobre ele também”. Podemos reforçar a justificação dos resultados deste estudo, argumentando que a experiência vicária, proporcionada pela ficção, permite que os leitores possam ser iniciados em experiências emocionais antes mesmo de as terem experienciado. Ao exemplificar cenários, criam-se modelos de conduta comportamentais, antecipa-se o desconhecido e, como resultado, é influenciado o desenvolvimento cognitivo e social (Nikolajeva, 2014). O tema da finalidade da vida, por exemplo, anteriormente ocultado deste género de livros, tendo sido por vezes sujeito a abordagens eufemísticas que desviam a atenção de uma realidade crua, tem vindo a ser abordado de formas multidimensionais, como salienta Mendes (2013). Belmiro e Almeida (2018) elucidam que esta liberdade temática de

criação é efeito de um momento histórico que não deseja a generalidade ou um modelo, nem a permanência, aspetos estes que aparecem associados ao movimento pós-moderno. Em suma, as duas autoras mostram que há uma rutura com as convenções narrativas, estando presentes múltiplas vozes na elaboração da trama narrativa e ocorrendo o desnudamento dos processos de produção da obra. Balça (2021), professora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, explica (durante a entrevista de Andrade) que a partir de 2000, nasceram várias editoras independentes, que se atreveram a tocar em temas mais frágeis. Porém, estas editoras deparam-se com a dificuldade em terem representação nas grandes livrarias.

Um estudo de dois anos de duração realizado por Arizpe e Styles, em 2002, envolveu crianças do ensino pré-escolar e primário, para analisar as interpretações feitas à volta do livro pictórico *Zoo* (1984), de Anthony Browne. Esta investigação comprovou com sucesso que as crianças, facilmente, dão um sentido literal e metafórico a imagens complexas. A obra *Zoo* fala-nos sobre uma família disfuncional cujo pai demonstra comportamentos tóxicos. No livro, a família visita um zoo onde os animais são retratados nas ilustrações como tendo um aspeto triste por detrás de jaulas, ambientes frios e pouco naturais. O artista usou espaçamentos a branco para representar o gradeamento (Figura 5). É-nos mostrada uma visão depreciativa das pessoas nas suas formas de interação pessoal durante a visita, como se observa na ilustração da Figura 6, contrastando com uma visão do lado mais “harmonioso” dos animais mesmo estando enclausurados. Jovens dos quatro aos 11 anos mostraram fortes reações emocionais, especialmente, empatia e repulsa em relação ao *Zoo*. Desencadeando um debate sobre a vida animal em cativeiro, as crianças falaram sobre as suas sensações e relacionaram o assunto com as suas próprias vivências. Além disso, também consideraram as intenções do artista, mais profundamente, quando convidadas a fazê-lo pelo entrevistador. Aos sete anos, conseguiam fornecer uma explicação simples, ligando liberdade com felicidade e cativeiro com tristeza. Todavia, apenas a partir dos 10 anos, as crianças foram capazes de articular a dicotomia visual (Arizpe & Styles, 2015).

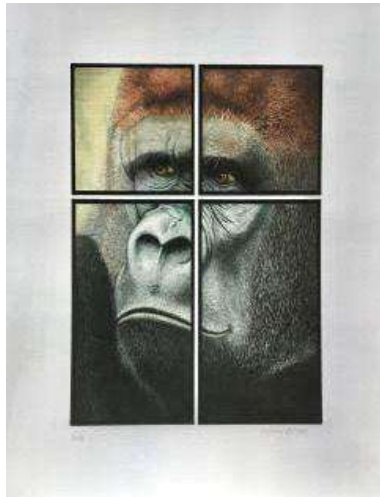


Figura 5 – Ilustração do gorila por detrás das grades, presente no livro pictórico 'Zoo' (1984), escrito e ilustrado por Anthony Browne.
Fonte: Anthony Brownw, 'Zoo' (1984)

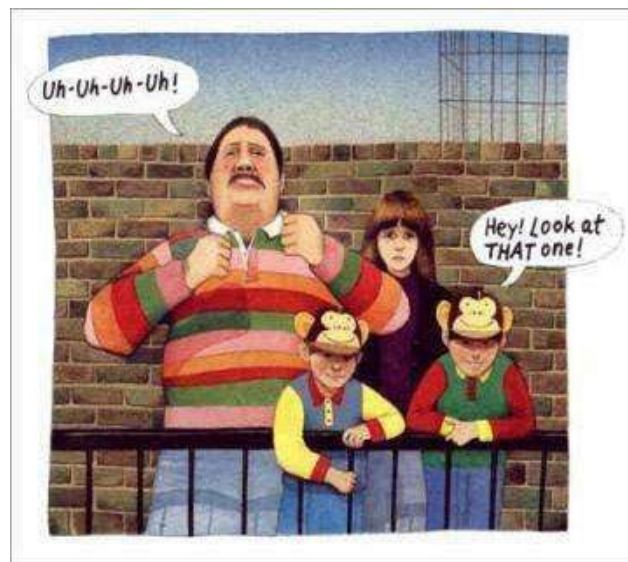


Figura 6 – Ilustração da família na qual se centra a estória, presente no livro pictórico 'Zoo' (1984), escrito e ilustrado por Anthony Browne.
Fonte: Anthony Browne, 'Zoo' (1984)

Comprova-se, destarte, que os jovens leitores analisam emoções, mensagens e articulam as suas respostas às obras, mesmo quando apresentam dificuldades com a escrita. Pode-se até argumentar que elas abordam os livros com imagens de uma forma mais profunda do que os adultos, visto os adultos terem tendência para ignorar o todo e a considerarem as ilustrações como tendo apenas fins decorativos. Tomemos como exemplo o que aconteceu com a obra *Lily Takes a Walk* (1987), do ilustrador Satoshi Kitamura. Na criação desta obra, Kitamura não tinha qualquer intenção de alertar para o problema do lixo na paisagem urbana, mas muitas crianças repararam nas latas no chão e, rapidamente, fizeram uma ligação com a

poluição (Figura 7). Com efeito, revelou-se uma busca ativa por significado e uma amostragem dos pontos de vista inconscientes do ilustrador (Arizpe & Styles, 2015). Botelho (2007) indica ao investigador Azevedo que “o interessante da ilustração é (...) acentuar certas coisas que estão na história de forma atenuada (...) ou então ao contrário, mostrar o outro lado do espelho, coisas que estão lá, mas que estão de uma forma mais subliminar” (p. 14). Uma imagem pode, portanto, invocar uma grande diversidade de sentimentos que contornam a precisão relativa das palavras. Para um leitor pré-alfabetizado, esta experiência é inestimável, como declara Nikolajeva (2012).

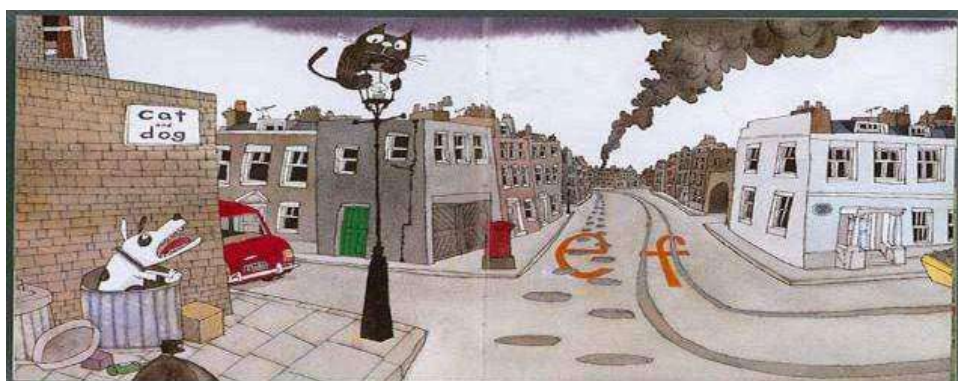


Figura 7 – Gravura do ilustrador e autor Satoshi Kitamura presente na obra *'Lily Takes a Walk'*(1987).
Fonte: The Guardian Photograph: Andersen Press (2011)

3. Notas Finais

Na sequência das diferentes questões abordadas, compreende-se que a problemática da presente dissertação se desenvolve a partir da incerteza existente à volta do nível de compreensão e de envolvimento emocional das crianças com os livros pictóricos. Mais detalhadamente, aborda conceitos que dizem respeito à compreensão da linguagem textual e visual, dos tópicos explícitos, da informação subliminar intencionalmente deixada pelos autores e ilustradores e, finalmente, da informação deixada inconscientemente por estes. A questão que urge colocar é se as obras pictóricas conseguirão atingir facilmente e com sucesso os objetivos delimitados por estes profissionais criadores do objeto, sem a presença de incompreensão. Isto sem esquecer que as obras devem funcionar como um apoio na partilha de mensagens a transmitir e nunca como uma fonte direta, rápida e fácil de informar acerca de determinados tópicos, desvalorizando a necessidade de diálogo e de uma pesquisa mais profunda acerca da temática.

Metodologia

III. Metodologia

Este capítulo inicia-se com a apresentação dos objetivos e das questões da investigação, para, posteriormente, abordar questões relacionadas com o estatuto das crianças nas investigações e com as implicações éticas relacionadas com os trabalhos que as envolvem.

Na segunda parte apresentamos o contexto em que decorreu a etapa de recolha de dados para a pesquisa. Para melhor integrar o espaço escolar que continha nele o maior número de participantes selecionados para este estudo, foram recolhidos dados demográficos acerca do pessoal docente da Escola Básica n.º 1 do Lavradio, disponibilizados publicamente no *website* do Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho, situado na Rua Silva Cristino, freguesia do Lavradio, Barreiro.

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, através do recurso a inquéritos por questionário e exercícios de ilustração. Salienta-se que os inquéritos utilizados contêm apenas respostas de natureza aberta. Ambos os processos foram escolhidos com o objetivo de recolher informações e conceitos que nos elucidassem sobre a compreensão dos livros infantis ilustrados pelas crianças, nomeadamente sobre a perceção que cada criança faz das ilustrações. Com o recurso aos inquéritos procurámos perceber se o leitor infantil não se dispersou no entendimento da mensagem principal da obra, ou seja, se mostrou interesse pela estória e se compreendeu, pelo menos alguns dos valores que ali se queriam transmitir. Graças às ilustrações realizadas, foi analisada a presença ou não de empatia nos cenários de situações com que se depara a personagem principal da estória do livro ilustrado ou a eventual presença de indiferença perante essas mesmas situações.

Foram selecionadas inicialmente 23 crianças que frequentavam uma turma do 3.º ano escolar da Escola Básica n.º 1 do Lavradio, situada no Barreiro. Destas 23, três não compareceram no dia da pesquisa para lhes ser lida e apresentada oralmente pela investigadora uma obra ilustrada. Mais tarde o grupo passou de 20 a 25 participantes, os cinco participantes adicionados eram também do 3.º ano do ensino básico e frequentavam o Centro de Estudos e OTL “Alta Nota” em Setúbal. A obra ilustrada infantil ‘O Jardim’ é um protótipo de Tatyana Losik, que foi traduzido para português pela investigadora do presente trabalho académico. A autora/ilustradora começou a esboçar a sua produção em fevereiro de

2021 e terminou em maio do mesmo ano, como um projeto para a sua dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual. A autora irá beneficiar dos resultados desta investigação, ao recolher informações sobre os efeitos do seu livro no público infantil, das quais algumas serão aplicadas na sua dissertação. Com a consulta destes dados, poderá também eventualmente melhorar certos aspetos do seu livro, tais como as ilustrações ou a tipografia. O livro compõe-se de pequenos textos, acompanhados por colagens e propõe-se transmitir melhores hábitos de autocuidado e de bem-estar psicológico às crianças. Mais especificamente, propõe-se ensinar importantes técnicas de como elas podem pensar e agir perante situações de *bullying* entre colegas da escola. A estória gira à volta de uma menina que entra para uma nova turma, na sua primeira aula. É vítima de abuso verbal por parte de outras crianças. Mais tarde, ela descobre uma forma de lidar melhor com estas situações, ao ler um livro ilustrado que lhe ensina a “olhar para dentro de si”. Acaba, assim, por partilhar também este conhecimento com os seus colegas.

Após a leitura da obra às crianças, seguiu-se o pedido de preenchimento individual de fichas de análise sociodemográfica. Foram feitos ainda um questionário e duas fichas com exercícios de ilustração que visavam os objetivos definidos anteriormente: a existência ou não de empatia pela personagem do conto escolhido e a identificação da criança com imitações de situações reais, que ali aparecem representadas no enredo do livro. Procurámos igualmente perceber se as crianças compreenderam com sucesso as ideias principais que a autora da obra quis transmitir. Os exercícios de ilustração ajudaram a revelar novos aspetos sobre os seus mundos interiores, bem como as suas perceções dos conceitos explorados na obra, neste caso, o *bullying* e a autoestima.

Ao longo do trabalho, apresentamos e especificamos as escolhas e os procedimentos metodológicos executados durante o período de recolha e de tratamento de dados da investigação.

Neste ponto, descrevemos os aspetos mais relevantes da técnica de abordagem qualitativa, indicando as mais-valias, as limitações e os possíveis desafios de investigar o público infantil. Apresentamos ainda, as atividades conduzidas durante esta fase do estudo e retratamos os participantes envolvidos, bem como os aspetos mais salientes do momento da recolha de dados.

Para finalizar, descrevemos os procedimentos de análise e de interpretação dos dados qualitativos recolhidos.

1. Problemática, Objetivos e Relevância da Pesquisa

A revisão da literatura mostrou-nos as vantagens do uso de livros ilustrados para uma melhor abordagem de tópicos complexos, entre os educadores e o público infantil, tais como aqueles considerados tabu ou relacionados com a saúde mental e física. Mendes (2013) demonstra como se dá este processo, exemplificando que os jovens leitores se reveem e imaginam no papel dos personagens infantis das obras. No entanto, Nikolajeva (2012) menciona que esta atitude é limitada pelas experiências dos leitores e não garante a empatia pela personagem.

Comprovou-se através do estudo de Arizpe e de Styles (2015) que as crianças facilmente ligam aspetos das estórias com aspetos das suas próprias experiências de vida, como observado nas respostas dadas por elas mesmas, criticando o livro pictórico *Zoo* (1984), de Anthony Browne e a sua mensagem moral. As autoras também mostraram a capacidade de notar detalhes e informações presentes nas ilustrações das obras, que muitos adultos facilmente não se aperceberiam, como sucedeu no caso da obra *Lily Takes a Walk* (1987) do ilustrador Satoshi Kitamura, onde crianças colocaram a sua atenção na presença de lixo nos fundos das imagens (Arizpe & Styles, 2015).

Por outro lado, também nos mostrou algumas visões negativas dos livros ilustrados infantis que os depreciavam ligados a concepções erradas sobre a infância, tais como ideias de irresponsabilidade, ignorância, bem como de incompetência social (Leonard, 1991, cit. por Madureira & Ferreira, 2014). É importante salientar que as competências leitoras não são reduzidas apenas à descodificação de um código escrito (Leonard, 1991, cit. por Madureira & Ferreira, 2014). Massoni (2018) reforça este argumento dizendo que “Da mesma forma que o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso” (p. 124). Os

livros ilustrados conseguem representar diversos estados emocionais, através, por exemplo, da linguagem corporal comunicada visualmente, mas para as pessoas que leem estritamente só o texto, esta informação será ocultada (Kümmerling-Meibauer, 2014).

Todos estes estudos contribuíram para desenvolver um forte ponto de partida, necessário para a seleção dos tópicos que a metodologia iria abordar. A problemática desenvolve-se a partir das incertezas que surgem acerca das compreensões das crianças com um livro pictórico, mais especificamente um que seja contemporâneo. Será frequente a criação de empatia no público infantil pelas situações vividas pela protagonista fictícia de uma estória?

Pretende-se responder com a presente investigação às seguintes perguntas:

- De que forma as crianças perceberam a estória que lhes foi lida oralmente, indo desde o enredo principal, bem como as ideias metafóricas/simbolismos comunicadas pela obra, até às mensagens morais intrínsecas?
- As crianças sentiram empatia pela situação da personagem principal da estória ou pelo contrário demonstraram respostas consonantes com ideias de estranheza e de indiferença?

Objetivos Específicos:

- Compreender a percepção que os leitores infantis retiraram da obra. De igual modo, pretende-se analisar as suas visões subjetivas, baseadas nos seus conhecimentos e opiniões pessoais, partindo dos seus depoimentos escritos e das suas ilustrações baseadas na leitura da obra.
- Aferir a existência de processos de identificação empática pela personagem principal de ‘O Jardim’ por parte dos leitores infantis. Iremos determinar desta forma se as crianças irão efetivamente relacionar-se com as temáticas ali expostas, fazendo uma conexão das mesmas com os eventos das suas vivências.

2. A Investigação com Crianças

2.1. Ética da metodologia.

A partir do momento em que as crianças são reconhecidas como atores sociais, uma nova camada de complexidade é criada no campo científico. Na abordagem mais tradicional, a criança é vista como um objeto, ou seja, é vista como uma pessoa sobre a qual os outros agem e não como um indivíduo capaz de atuar no mundo, sendo aqui negligenciado o entendimento do público infantil como pessoas sociais com direitos próprios (Christensen & Prout, 2002). Questionar esta tradição de pesquisa é uma abordagem que desafia reconhecer as crianças como sujeitos (Christensen & Prout, 2002). O *design* metodológico habitual de pesquisa reflete um desejo de proteger as crianças como seres essencialmente incompetentes ou vulneráveis, portanto, incapazes de compreender a ideia de pesquisa (Christensen & Prout, 2002). Elas não possuem ainda a capacidade de consentir com a pesquisa ou de ter a sua voz presente no projeto (Christensen & Prout, 2002). Contudo, ao envolver as crianças mais diretamente nas pesquisas, podemos resgatá-las da exclusão, tal como do facto de serem representadas implicitamente como objetos passivos (Christensen & Prout, 2002). Também o respeito pelo seu consentimento comunicado e voluntário ajudará a protegê-las de pesquisas abusivas (Alderson, 2005). Fernandes (2016) refere que o posicionamento dos investigadores adultos deverá considerar que as crianças possuem informações notáveis, as quais não serão possíveis de alcançar de outra forma senão através da sua voz, sendo fundamental criar condições espaciais e temporais para que tal possa ocorrer. Para que se produzam relatórios eticamente informados, é fundamental questionar-se acerca de como as vozes das crianças serão colocadas, mobilizando alertas epistemológicos e éticos capazes de ter um olhar crítico, tentando proteger todas as possibilidades do investigador em não se deixar influenciar na interpretação e produção de conhecimento, com base em agendas ocultas com interesses implícitos ou assunções ideológicas (Fernandes, 2016).

Christensen e Prout (2002) afirmam ainda que o investigador que deseja envolver as próprias crianças como informantes, necessitará de avaliar o desenvolvimento delas. Ele deverá também promover dinâmicas de pesquisa, que façam uma gestão equilibrada entre os interesses da criança, dos pais, dos profissionais e da sociedade em geral, considerando desta

maneira, a complexidade refletida na vida social e por entre a qual a infância tem um papel. Não é suficiente ter um olhar isolado sobre a criança para salvaguardar eticamente o processo de pesquisa, visto que ela é um ator social, como já mencionado anteriormente. Seguindo estes conceitos, pode-se afirmar que quando as crianças participam em projetos de pesquisa, assumindo o papel de co-investigadores, recebem uma vasta gama de pontos de vista sobre as questões de outras crianças. Elas são capazes não apenas de desenvolver, mas também de expressar a sua própria visão de forma abrangente sobre a temática, sem sermos levados a uma conclusão predefinida, indiscutivelmente adulta, podendo facilmente resultar na produção de respostas mais detalhadas e reflexivas. Estes dois autores sugerem que esta nova evolução da compreensão dos mais novos deve ser fundada numa suposição a priori também denominada por "simetria ética" (Christensen & Prout, 2002). De acordo com esta teoria, o investigador, assume que cada direito e consideração ética em relação a adultos no processo de pesquisa tem uma igual equivalência em relação ao público infantil. Este novo tratamento simétrico assume que quaisquer diferenças entre a realização de pesquisa com crianças e com adultos devem ser permitidas, desde que respeitem o ponto de partida de compensação ética precedentemente referido (Christensen & Prout, 2002). O estudioso ao trabalhar com este método terá de reconsiderar as suas responsabilidades e o uso de formas de comunicação adequadas ao longo do processo. A premissa é de que a prática ética é vinculada à construção ativa de relações de pesquisa e não pode ser baseada em ideias preconcebidas sobre a infância (Christensen & Prout, 2002).

O investigador deve medir todos os possíveis benefícios e riscos para os participantes resultantes da participação no estudo. Os benefícios devem ser sempre superiores aos riscos e estes devem ser mínimos ou devem ser evitados (Mayan, 2001). Coyne (2010) explica que o acesso a crianças para fins de pesquisa é regido por firmes diretrizes éticas e procedimentos que visam proteger as crianças de potenciais perigos. Relembrando que para realizar pesquisas com qualquer pessoa menor de idade é fundamental que o analista do estudo obtenha o consentimento das crianças e dos seus responsáveis. Os elementos essenciais do consentimento informado são: a liberdade de decidir acerca da participação, a clareza das informações sobre o estudo e a capacidade de decisão independente. Se aceitarmos a visão das crianças como seres humanos capazes de compreender o processo da tomada de decisão, então a necessidade do consentimento dos pais pode tornar-se questionável. Os estudiosos têm vindo cada vez mais a descobrir que as crianças muito novas são capazes de fornecer o seu consentimento para a participação na pesquisa, desde que compreendam quais as

informações pertinentes acerca dos processos que se irão realizar (Alderson et al., 2006, cit. por Coyne, 2010). Beazley, Bessel, Ennew & Waterson (2009) citam no seu estudo o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, em concreto para alguns artigos, como o artigo 3.º, que nos permite sustentar consistentemente que o que deve sempre prevalecer sobre qualquer outro princípio, é o respeito pela criança e pelas suas características. Já o artigo 12.º tem o propósito de considerar as suas opiniões em pesquisas que as envolvam, associado ao artigo 13.º, que sustenta a necessidade de desenvolvimento de métodos que permitam à criança expressar as suas visões. Chega-se assim ao requisito do consentimento informado. Por último, o artigo 36.º visa proteger a criança contra os possíveis efeitos prejudiciais durante a sua participação. Desde as fases iniciais da pesquisa, é importante defender a forma como se obtém o acesso às crianças, tal como se preserva a opção de desistência, usando métodos não intrusivos. Deve-se ainda analisar os espaços onde a recolha de informação irá decorrer, de modo a que não existam interferências que condicionem a qualidade dessa recolha. Há que considerar neste caso, um tópico que deverá equacionar a possibilidade de serem divulgados episódios reveladores de risco para as crianças e a forma como os investigadores lidam com a informação reunida. As soluções devem contemplar, por um lado, a relação de confiança estabelecida entre o investigador e o público e, por outro, a responsabilidade que qualquer adulto tem de proteger a criança (Fernandes, 2016). Quanto à escolha de um critério para identificar as crianças mencionadas na pesquisa, segundo Kramer (2002, cit. por Silveira, 2018), a utilização de números ou, por exemplo, das primeiras letras do nome dos indivíduos, desvalorizam a sua identidade e comprometem a sua visibilidade. Uma possível forma de contornar este problema, passa por solicitar à criança a escolha de um nome fictício (Alderson & Morrow, 2011, cit. por Silveira, 2018). O respeito por todos estes aspetos assume-se como um desafio valioso, se compreendermos que há outras dimensões a serem tidas em conta simultaneamente, com destaque para as questões éticas, que exigem um olhar atento capaz de reconhecer as competências individuais de cada criança (Fernandes, 2016). Um dos maiores obstáculos ao fazer-se pesquisas com este público é infantilizá-lo, e com isso produzir provas que reforcem as ideias sobre a sua incompetência. Esse processo pode incluir usar vocabulário demasiado rudimentar, restringi-las a dar respostas unicamente superficiais e a envolver apenas crianças inexperientes em vez das que vivenciaram experiências com maior complexidade e que poderiam dar respostas mais diversificadas (Alderson, 2005).

Alderson (2005) concluiu que atualmente os investigadores têm vindo a registar a sua boa impressão face à competência da pesquisa realizada com crianças e estão a projetar fazer no

futuro, trabalhos mais elaborados. Novamente, Coyne (2010) é defensora da ideia que diz que a pesquisa com a intervenção deste tipo de público ajuda as crianças a ganhar mais habilidades e determinação para superarem os seus problemas.

3. Procedimento de Recolha de Dados

3.1. Intermediários e autorizações.

Primeiramente, foi pedida a devida autorização à direção da Escola Básica n.º 1 do Lavradio, onde estudavam as crianças da turma B, do 3.º ano do ensino básico. Selecionou-se esta turma visto que tinha a idade adequada à faixa etária em que se queria focar a análise e a facilidade que se tinha em comunicar com a professora responsável pela turma. Esta escola fica situada na Rua Silva Cristino, junto à avenida principal, na zona alta da freguesia do Lavradio, no Barreiro, pertencente ao distrito de Setúbal, onde reside a investigadora. Houve a vantagem de ter ligação familiar com a professora desta turma, o que facilitou a comunicação direta acerca de tópicos e informações relacionadas com a escola, bem como todos os processos necessários para a elaboração correta das ações da pesquisa. Este espaço alberga 193 alunos do Ensino Básico, tendo um total de oito turmas, bem como, 19 elementos do pessoal docente. A escola contém ainda 75 alunos do jardim de infância.

Seguiu-se o pedido de autorização do Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho, direcionado à Diretora do Agrupamento (ANEXO I). Todos os pedidos foram realizados por email, sendo uma forma rápida e eficaz de transmitir e anexar recursos formais e informais. Porém o recurso a esta forma de comunicação indireta traz consigo desvantagens relativas ao tempo de espera de resposta e à marcação das idas à escola, condicionando a evolução dos trabalhos. Continuamente, questionámos a aprovação dos educadores das crianças da turma 3 B com recurso a um *Termo de Consentimento Informado* (ANEXO II) com recurso a uma ficha que lhes foi enviada também por email. Tal foi feito através da professora, que habitualmente contacta os responsáveis pelos alunos. Mesmo que o consentimento formal não seja exigido, um bom investigador terá responsabilidade por todas as questões éticas e pode optar por pedidos de consentimento formal (Mayan, 2001).

Definiu-se a data de 28 de maio de 2021 para a recolha de dados. Esta data foi escolhida de forma a evitar possíveis transtornos ao normal funcionamento de toda a comunidade escolar, evitando dias de maior agitação tanto para os alunos, como para os docentes, como os dias de realização de provas de avaliação. Foi pedido antecipadamente à professora que passava mais tempo com a turma que explicasse às crianças a importância da participação desta pesquisa, duas semanas antes da realização das atividades. Mais tarde, já com a presença da investigadora, no dia da pesquisa, foi feito um discurso aos participantes, onde se esclareceram mais alguns detalhes, como e onde iriam aparecer os seus desenhos, para que seriam úteis, qual o valor das suas opiniões e quem iria beneficiar com esta atividade. A opção de possível desistência das crianças na atividade foi sempre aceite.

A segunda parte da pesquisa decorreu no Centro de Estudos e OTL “Alta Nota”, situado na Rua Frei António das Chagas, em Setúbal, sendo este espaço de fácil acesso para a investigadora. Este centro de estudos conta com duas professoras responsáveis pelo espaço. Após dialogar e explicar a investigação, bem como os seus objetivos e condições, as responsáveis distribuíram os *Termos de Consentimento Informado* (ANEXO III) aos educadores com alguma urgência, justificada pelo prazo apertado de entrega da dissertação. Depois de entregues os Consentimentos Informados devidamente assinados, projetou-se a data de 1 de junho de 2021 para a realização da pesquisa com as cinco crianças, que eram todas as pertencentes ao 3.º ano de escolaridade. Justifica-se a escolha desta data pois as crianças tinham menor carga de trabalhos de casa, comparando com os restantes dias da semana, devido ao facto de ser um dia festivo.

4. Participantes (Escolhas e Seleções)

O número total de participantes do estudo é de 25 crianças, 20 delas compunham a turma B do 3.º ano do ensino básico da EB N1 do Lavradio, no Barreiro, das quais 11 meninos e nove meninas. As cinco restantes pertenciam ao Centro de Estudos e OTL “Alta Nota”, em Setúbal, tratando-se de dois meninos e três meninas. Todas elas com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todas as crianças tinham o português como língua materna. Estas crianças já tinham tido contacto com livros ilustrados previamente e concordaram antecipadamente participar na ação. As diferentes localizações das duas amostragens auxiliaram-nos a obter uma maior variedade de resultados.

5. Condicionantes, Dificuldades e Mais-Valias

Por risco de contágio do Coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus uma “emergência de saúde pública internacional”, em janeiro de 2020 e a 11 de março, foi considerado uma pandemia. Por este motivo, foi declarado um Plano de Contingência da DGS nas escolas. Devido a esta circunstância, durante a atividade, várias medidas de segurança foram respeitadas, tais como, o uso de máscara de proteção no investigador e na professora.

A Escola Básica n.º 1 do Lavradio não estava familiarizada em ser alvo de pesquisas de investigação académica. Porém, durante o ensino presencial, a turma B, do 3.º ano escolar do ensino primário, estava habituada a que a professora apresentasse pelo menos uma vez por semana, livros, animações, vídeos e apresentações no formato PowerPoint para fins educativos, tornando a aprendizagem mais interativa. Após estas apresentações era regularmente solicitado aos alunos que fizessem trabalhos da disciplina de Português como interpretação ou escrita do texto ou trabalhos de Expressão Plástica, como desenhos e colagens.

Três dos participantes da Escola Básica n.º 1 do Lavradio faltaram no dia da pesquisa por motivos desconhecidos, reduzindo o número de participantes que estava previsto de 23 para 20 crianças.

A cor das impressões de verde-claro escolhido para o fundo das fichas de atividades não contrastou perfeitamente com o carvão dos lápis. Ainda assim, foram legíveis os dados fixados nas folhas.

6. Apresentação do Contexto do Estudo

6.1 - Abordagem Qualitativa

Tendo em vista os aspetos referenciados até aqui, a metodologia foi desenvolvida segundo um formato de um conjunto de atividades estruturadas, em que se idealizou na sua

elaboração, não apenas os objetivos da pesquisa, mas também as vantagens e limitações do público infantil. Escolheu-se uma abordagem qualitativa para chegar o mais corretamente possível aos objetivos delimitados inicialmente.

Muratovski (2016) descreve a pesquisa qualitativa como uma recolha em profundidade. Este é o tipo de pesquisa que pode ser usada quando as variáveis forem desconhecidas ou quando a base teórica relevante é inadequada ou ausente. Na maioria dos casos é destinada a desenvolver problemas comunitários de investigação e para fazer perguntas gerais sobre os tópicos que estão a ser estudados. Investigadores qualitativos recolhem inúmeras formas de dados de uma vasta gama de fontes e examinam esses dados através de várias perspetivas. A investigação qualitativa explora as experiências regulares das pessoas nas suas vidas (Mayan, 2001). No caso dos testes de linguagem, por exemplo, as técnicas de pesquisa qualitativa analisam o comportamento do candidato, do entrevistador, do interlocutor e influências transculturais no comportamento durante o decorrer dos testes (Lazaraton & Taylor, 2007, cit. por Rahman, 2017). Em suma, pode-se concluir que a finalidade deste género de pesquisa é a construção de uma rica e significativa imagem de uma situação complexa (Muratovski, 2016). Contudo, a pesquisa qualitativa não está livre de defeitos. Silverman (2010) argumenta que as abordagens deste tipo de pesquisa excluem por vezes as sensibilidades contextuais, concentrando-se mais nos significados e nas experiências (cit. por Rahman, 2017). Esta pesquisa teve como um dos objetivos principais analisar a experiência pessoal dos mais novos ao interagirem com um livro ilustrado, sendo ela cheio de significados individuais e de sentimentos intrínsecos.

6.2 - O Recurso ao Questionário

O recurso ao questionário foi o método escolhido para avaliar a compreensão individual de cada criança acerca da obra que foi lida. Uma das vantagens do uso dos questionários é a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e assim proceder a numerosas análises de correlação. No entanto, algumas limitações podem ocorrer, tais como, a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos, a evolução do trabalho ilegítimo ou a criação de dadas conceções ideológicas profundas. Esta lacuna está maioritariamente ligada às fraquezas teóricas ou metodológicas daqueles que aplicam esta metodologia. O carácter relativamente delicado da credibilidade deve ser bem revisto. Assim,


condições como o rigor na escolha da amostra, a formulação clara e homónima das questões e a relação entre o universo referente às perguntas e o universo referente ao entrevistado devem ser salvaguardadas. Não nos podemos esquecer também da atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, que dependerá da honestidade e consciência profissional do entrevistador. Para concluir, o responsável pela pesquisa deve tornar-se tão rigoroso na sua análise de fatores causais rivais (presentes no questionário) como o experimentador das atividades (Denzin & Lincoln, 2018).

Na planificação desta fase, por ser uma pesquisa de método qualitativo, evitou-se nos questionários o uso de questões com respostas demasiado óbvias e valorizou-se as perguntas que nos permitissem uma maior diversificação de respostas. Tentou-se também especificar as questões e as temáticas, de modo a afastarmo-nos de respostas demasiado longas ou redundantes. Uma das fraquezas comprovadas do questionário qualitativo é a de que as perguntas qualitativas demoram mais para serem respondidas. É exigida dos participantes uma maior paciência para refletir sobre as respostas que irão dar, bem como o facto de terem de escrever respostas mais longas que exprimam com exatidão as suas opiniões (Ahmad et al., 2019). No fundo, acaba-se por poupar mais tempo ao escolher uma das várias respostas pré-feitas num questionário, através do uso de perguntas quantitativas (Ahmad et al., 2019).

Gonçalves (2007) informa que o preenchimento do questionário é relevador de uma situação de interação social que implica um cuidado prévio. Este é, na maioria dos casos, um “contrato de comunicação”. Importa definir bem as regras e os papéis, tais como os objetivos, o quadro, as modalidades e a sequência da ação. Porém, o recurso ao questionário traz consigo algumas desvantagens, quando uma pergunta é interpretada de modo diverso pelos entrevistados, sendo assim, eles não respondem às mesmas perguntas, mas a perguntas distintas. Desconstrói-se assim, um dos principais pré-requisitos do inquérito: a interrogação sistemática, isto é, a exigência de todos os indivíduos responderem às mesmas perguntas. A simples substituição num questionário de uma determinada palavra ou expressão por um sinónimo pode criar consequências inesperadas quanto ao nível das respostas. Collins (2003) refere que o modelo científico tradicional dos questionários defende que todos os participantes devem desdobrar as perguntas de uma forma consistente. As perguntas deverão pedir informações a que os entrevistados conseguem responder, o texto das perguntas terá de fornecer todas as informações necessárias para os indivíduos serem capazes de respondê-las da maneira que lhes é exigida e, finalmente, os participantes devem ler sempre as perguntas

com o mesmo sentido de que foram formuladas. Cabe ao sujeito que está a ser interrogado lidar com estas pré-construções, poupando-as, dentro do possível, de eventuais críticas e desarticulações (Gonçalves, 2007).

O Desenvolvimento Infantil é uma parte fundamental do desenvolvimento intelectual humano, pois nos primeiros anos é moldada a arquitetura cerebral, a partir das relações entre a herança genética e as influências do meio em que a criança vive (Souza & Veríssimo, 2015). Meireles et al. (2017) define o desenvolvimento infantil como um processo multidimensional e global que começa na concepção e inclui o desenvolvimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, motor, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas. Visa tornar a criança apta para responder às suas necessidades e às do meio tendo em vista o seu contexto de vida. O contexto social tem particular importância em pesquisas com crianças ao influenciar a forma como respondem. Para avaliar tais contextos, foram entregues Questionários Sociodemográficos (Figura 8) a cada um dos participantes antes de iniciarem os questionários acerca da sua interpretação pessoal à volta do livro lido na pesquisa. As únicas duas diversificações que se aplicaram nestes questionários foram que na recolha de dados. Na Escola Básica n.º 1 do Lavradio excluiu-se a pergunta “Que escola frequentas?” pois todos os indivíduos frequentavam a mesma escola. E também se alterou a questão “Onde moras?” para um espaço destinado à naturalidade de cada um, pois as moradas eram todas muito direcionadas para o mesmo distrito.

Questionário Sociodemográfico 

Nome fictício escolhido: _____

Sexo:

feminino

masculino

Onde moras? (O teu distrito)

Que escola frequentas?

Com quem vives?

Profissão da mãe:

Profissão do pai:

Menciona dois dos teus hobbies favoritos:

Ver televisão

Ler

Praticar desporto

Ouvir música

Jogar videojogos

Ver vídeos no computador

Outro _____

Figura 8 – Questionário Sociodemográfico aplicado aos participantes do OTL ‘Alta Nota’.
Fonte: imagem concebida pela autora desta dissertação

Scott (2000 cit, por Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002) observa que as entrevistas que decorrem nas escolas tendem a invocar uma mentalidade de realização de um teste e geram preocupações sobre o sucesso, bem como a aprovação pelos pares. Apesar da metodologia aqui usada não se servir de entrevistas, tais cenários não são de todo impossíveis, já que o espaço onde decorreu o trabalho de campo foi a sala de aula, onde a turma normalmente tinha aulas.

Na última fase da metodologia, as crianças discutiram os desenhos realizados por outras crianças. Naturalmente, dentro da mesma turma, estas estavam na presença dos seus amigos e colegas. A presença de grupos de amigos pode ser útil para ajudar os participantes a sentirem-se mais confiantes e apoiados durante os exercícios. Ao partilhar

experiências podemos ter a vantagem de que qualquer divergência entre crenças e comportamentos possam ser desafiados, embora seja necessário enfatizar que a confidencialidade aumenta à medida que os relacionamentos se mantêm dentro do grupo (Morgan et al., 2002). Para além disso, existe também a limitação de que o próprio requisito de fazer perguntas que resultarão em respostas detalhadas é particularmente difícil em relação às crianças, dadas as diferenças nas ideias, de compreensão e dos seus mundos sociais, quando em comparação com as pessoas adultas (Morgan et al., 2002).

Para concluir, Barker e Weller (2003) relembram que devemos estar cientes, como investigadores, de que não existe, porém, uma verdade objetiva e universal acerca das experiências das crianças a ser descoberta. Em vez disso, ao recorrer a métodos de pesquisa centrados no público infantil, são-nos oferecidas amostras semelhantes, que refletem, de alguma forma, a complexidade e a diversidade das vidas delas. Visando criar uma pesquisa com uso de metodologias centradas nas crianças, recorreu-se a um questionário com a presença de perguntas do tipo aberto. Técnicas inovadoras, como as escalas pictóricas de Likert e o uso de perguntas abertas têm mostrado permitir às crianças mais liberdade para estruturar as suas respostas (Dockrell et al, 2000, cit. por Barker & Weller, 2003).

6.3. O Recurso à Ilustração

Os exercícios das ilustrações aqui recolhidos e posteriormente analisados consideram-se um método qualitativo. Desenhar oferece várias vantagens no contexto de uma investigação académica, pois é uma forma natural de comunicação entre muitas crianças, além de ser um método de pesquisa que tem vindo a expandir-se (Mauthner, 1997, cit. por Barker & Weller, 2003). O desenho permite também que as crianças se expressem mais livremente, mesmo aquelas com baixas capacidades de alfabetização (Young & Barrett, 2001, cit. por Barker & Weller, 2003). Esta forma de comunicação requer diferentes aptidões das usadas na linguagem verbal e reduz o risco de uma sobreposição entre conceitos e limitações expressivas (Bombi & Pinto, 2008). A investigadora Felicidade (2015) afirma que o desenho das crianças é fundamentalmente ideográfico, pois representa as suas ideias através de imagens ou símbolos, que vão sendo afinados ao longo do seu processo de maturação. Dos resultados dos seus processos artísticos podem ser evidentes diversos aspetos, tais como, a

humanização ou a afetividade (Felicidade, 2015). Três razões importantes na pesquisa com uso de desenhos infantis são: uma demonstração do seu desenvolvimento, uma manifestação do seu mundo interior e das suas perspectivas sobre o que os rodeia (Zlateva, 2019). De acordo com a faixa etária que apresentam, as crianças desta análise encontram-se no estágio denominado de Figuração Esquemática, quanto ao seu nível de desenvolvimento da capacidade de desenhar. Neste estágio elas já são capazes de fazer relações de referências socioculturais, para desenharem elementos como casas, pessoas, entre outros, “descobrimo a existência de uma ordem definida nas relações espaciais” (Souza, 2010, cit. por Bombonato & Farago, 2016). Zlateva (2019) argumenta que ao completarem sete anos, as crianças iniciam uma nova etapa do seu desenvolvimento, visto que ao começarem a frequentar a escola, todas as obrigações que a acompanham passam a tornar-se no seu foco principal. Começa então o processo de desenvolvimento das principais características do ser humano, sendo essas: a conceção, a atenção, a memória e a imaginação. E como resultado destes processos cognitivos, imagens férteis começam a ser produzidas nos desenhos de crianças de sete e oito anos.

Søndergaard e Reventlow (2019) salientam que em projetos envolvendo os mais novos, o desenho combinado com as entrevistas podem dar origem a conversas sobre assuntos difíceis. Apesar disso, o desenho não é uma ferramenta mágica que desvende todos os dados inacessíveis. O investigador académico Hart (1997) concluiu que depois de frequentarem a escola durante alguns anos, as crianças consideram com frequência que não têm talento artístico e sentem-se intimidadas quando são incentivadas a desenhar.

Os desenhos sempre necessitarão de ser analisados juntamente com os outros dados e na base de um conhecimento sólido dentro do seu contexto (Søndergaard & Reventlow, 2019). Os resultados do trabalho de Brighi e de Fabi (2020) destacaram que o ato de desenhar pode ser um método sólido para apurar a perceção das crianças sobre o fenómeno do *bullying*, fenómeno esse abordado igualmente pela pesquisa aqui em causa. Através do uso de diferentes estratégias gráficas, como o famoso método de Bombi e de Pinto (1993), as 135 crianças dos oito aos 12 anos foram capazes de representar claramente a sua experiência com o *bullying*. As conclusões mostraram que as formas de manifestação violenta representadas pelos 108 esboços demonstram a prevalência da agressão verbal e física, bem como, uma forma de representação muito própria do *bully*, quanto às dimensões

do seu corpo e ao espaço ocupado. Alguns investigadores levantaram, no entanto, a hipótese de que as ilustrações elaboradas pelo público infantil podem não representar eficazmente algumas características específicas do *bullying*, tais como, o domínio e o desequilíbrio de poder, o dano intencional infligido às vítimas ou mesmo a dinâmica de grupo envolvida em vários episódios com o agressor (Brighi & Fabi, 2020).

Um estudo no qual participaram exclusivamente crianças de famílias economicamente carenciadas demonstrou que um menino ficou bastante chateado face a um pedido de ilustrar um momento da sua rotina diária em casa, o que fez com que as investigadoras se questionassem sobre se a sua sistematização tinha ultrapassado os limites das crianças e se o facto de que o ato de desenhar se assemelhar a uma brincadeira da vida quotidiana consegue efetivamente destruir quaisquer barreiras que cada criança possa ter (Søndergaard & Reventlow, 2019). As autoras do estudo referem simultaneamente que nem todas as crianças gostam de desenhar, pois elas tal como os adultos, têm diferentes preferências quanto aos meios de comunicação (Søndergaard & Reventlow, 2019).

Ao falar acerca das suas criações na folha de papel, as crianças determinam com destreza se devem modificar as suas ilustrações originais ou recriar novos desenhos que reflitam mais precisamente as suas aprendizagens. Ao dialogar sobre as suas ilustrações, as crianças compartilham informações mais detalhadas e precisas entre elas. A interpretação é a chave para permitir que as crianças comuniquem através de ato de desenhar. É necessário discutir o desenho com a criança para garantir que representa o significado e a interpretação do seu criador, não se deixando cair na interpretação pessoal dos investigadores (Hart, 1992). Um caso demonstrativo desta necessidade acontece quando perguntamos 'Este desenho é sobre o quê?' para sermos confrontados com uma criança a responder 'É só um gatafunho!' (Barker & Weller, 2003). Cordeiro (2018) observou que quando alguém sugestiona à criança que acrescente uma parte do corpo ao desenho de uma figura que ela realizou ou até mesmo a olhar para si própria de maneira a perceber a sua anatomia, a criança poderá notar um defeito no seu desenho e logo, corrigi-lo. Desde muito cedo que as crianças começam a legendar os seus desenhos com o objetivo de fazer os outros perceber o que representam, mesmo quando ainda não dominam a escrita. Nalguns casos, "a criança procura fazer-se compreender por uma espécie de escrita, recorrendo espontaneamente à pictografia" (Luquet, 1974, cit. por Cordeiro, 2018).

A psicóloga clínica Machover criou, em 1949, o método Draw-A-Person test (DAP), no qual ela se servia dos desenhos de figuras humanas concebidos por crianças, para se focar na forma como esses desenhos refletiam ansiedades, impulsos e facetas da personalidade de cada uma delas. Este é o teste de desenho humano mais usado na atualidade. Na realidade, a projeção no desenho do ser humano continua a ser a inspiração para quase todas as pesquisas subsequentes sobre o significado clínico do desenho de pessoas (Zlateva, 2019). Aplicámos assim, algumas partes desta metodologia nos resultados artísticos da ficha 2, onde cada criança se representou num episódio de solidão da sua vida, de maneira a compreendermos melhor as motivações por detrás de alguns traçados expressos nas folhas de papel. Vendo de uma outra perspetiva, muitos estudiosos tentaram testar as afirmações de Machover e concluíram que há pouco ou nenhum valor na abordagem projetiva, especialmente nos julgamentos baseados numa única característica, como a forma como certas partes do corpo foram desenhadas ou a pressão feita sobre o lápis no papel, não sendo análises confiáveis (Catte & Cox, 1999).

Não se pode, no entanto, desprezar que uma questão ética importante ao usar desenhos é a de propriedade. Os desenhos são muitas vezes um exercício de trabalho intensivo, exigindo habilidade, investimento e comprometimento das crianças (Hart, 1992, cit. por Barker & Weller, 2003).

6.4. Justificação da escolha da obra

Azevedo (2004) diz-nos que o texto literário para a infância permite modular o mundo, fazendo sobressair o domínio dos valores positivos sobre os de mal. Estes textos unem na sua dimensão estética uma vertente projetiva de liberdade para a possibilidade de mudança, manifestando um potencial educativo digno de destaque. Ler literatura infantil sobre questões sociais foi identificada como uma forma de sucesso para lidar com problemas comportamentais, gerando respostas alternativas e falando sobre sentimentos relacionados com a problemática (Wiseman & Jones, 2018).

Usufruímos do benefício de conhecer a ilustradora e escritora de ‘O Jardim’, o livro-protótipo escolhido para ser lido em sala de aula ao público. Tal permitiu um fácil contacto

com a autora no sentido de a questionar sobre as suas intenções ao projetar o livro e sobre o público a que este se destinava. A autora descreveu a sua obra como um importante impulso para iniciar conversas entre pais e filhos sobre o abuso verbal, nomeadamente, entre colegas do mesmo ambiente escolar. Afirmando que o seu livro tinha sido projetado inicialmente para ser lido a crianças do pré-escolar, acabando por ter um potencial mais amplo, estendendo o seu público a crianças de todas as idades.

A escolha da obra ‘O Jardim’ justifica-se porque apesar de ser um protótipo, trata-se de uma interessante proposta de livro ilustrado contemporâneo, com uma mensagem atual, relacionada com as boas práticas de saúde mental. O livro fala, sobretudo, de cuidados que as crianças devem ter com a sua autoestima, recorrendo ao exemplo de uma ocasião de rejeição social na escola, contado pelos olhos de uma menina do ensino primário, a Lily (nome que em inglês significa lírio). Lily foi descrita pela sua criadora Tatyana Losik como sendo uma menina gentil, pronta a descobrir o mundo, que adora estudar e sonhar acordada. Esta personagem apresenta também características físicas muito semelhantes às da sua ilustradora, que admitiu ter uma enorme ligação com as plantas.

‘O Jardim’ está repleto de colagens e de texturas (Figuras 9 e 10), oferecendo aos leitores uma experiência estética única e interessante do ponto de vista artístico.



Figura 9 – Capa do livro-protótipo ‘O Jardim’ da autora/ilustradora Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021)

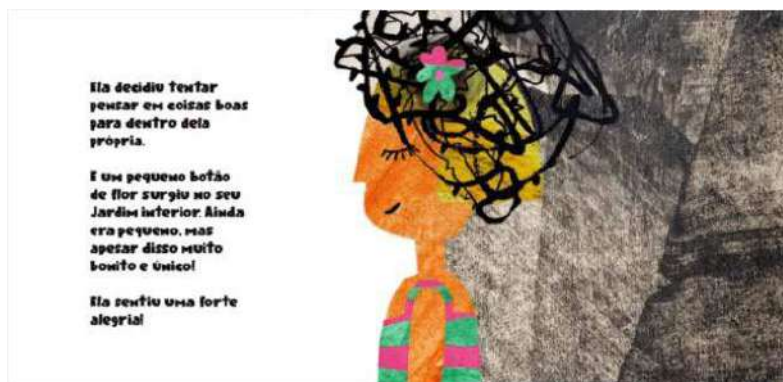


Figura 10 – Página 11 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 11)

Na estória, os pensamentos adquirem a metáfora de plantas e o interior da nossa mente aparece representado como um pequeno jardim na cabeça dos personagens. Em suma, a intenção principal consiste em instruir acerca da ideia de que os pensamentos são fruto da nossa responsabilidade. O livro possui 15 páginas, com cerca de quatro linhas de texto por página e tem a vantagem de ser de fácil compreensão linguística. É uma leitura relaxante e quase “silenciosa”, já que grande parte dos discursos ocorrem dentro da mente da protagonista. A temática da estória retrata logo no início cenários de *bullying* numa sala de aula, tratando-se de questões potencialmente sensíveis para algumas crianças. Kitzinger e Farquhar (1999, cit. por Morgan et al., 2002) observam que a discussão sobre questões frágeis, como as ligadas ao diagnóstico de problemas respiratórios, podem ter um potencial considerável para fornecer uma análise aprofundada acerca da compreensão de experiências pessoais e de processos sociais, embora exija alguma habilidade e cuidados por parte do investigador.

É abordado o tópico do *bullying* nas escolas, que é a temática principal do livro ilustrado escolhido para a pesquisa. Segundo as autoras Morris, Taylor e Wilson, 2000 (cit. por Wiseman & Jones, 2018) verificou-se que os professores subestimam a quantidade de casos deste problema comportamental nas escolas, passando despercebidos ou não resolvidos muitos incidentes.

O estudo de Wiseman e de Jones (2018) reviu 150 textos selecionados de livros infantis que abordavam esta temática, concluiu-se que 53% dos livros retratavam o *bullying* como verbal, 21% como físico e 19% abordavam o *bullying* físico e verbal. *Bullying*

relacional, no qual as crianças excluem outras pessoas ou tentam destruir as relações sociais de alguém, existia em somente 2% dos livros. No caso de ‘O Jardim’ o *bullying* é retratado apenas como verbal. A obra termina com a protagonista a aprender a resolver o seu problema inicial. No final, a personagem principal vai para a escola feliz e confiante. “Livros com finais realistas ajudam as crianças a aprender como lidar com o comportamento agressivo, especialmente aqueles que fornecem uma resolução da perspectiva da vítima” (Wiseman & Jones, 2018, p. 198). Estudar e analisar a literatura infantil que aborda o *bullying* pode ser um importante passo para fornecer apoio e compreensão para as crianças que são afetadas por estas experiências (Wiseman & Jones, 2018).

A estória aqui utilizada foi lida oralmente pela investigadora, enquanto o livro foi projetado no quadro da sala, de modo a poupar tempo, tendo em conta o grande número de crianças, procurando assim reduzir o risco de desentendimento da linguagem por parte de cada criança, pois existiam, naturalmente, algumas que apresentavam maiores dificuldades de leitura. Simão (2013) afirma que através da audição de estórias contadas pelos professores ou educadores, as crianças começam a construir o mundo das ideias abstratas e inevitavelmente adquirem experiências que enriquecem o seu conhecimento, fazendo crescer a sua imaginação com elementos de fantasia.

7. Testagem dos Questionários

A fase de prova onde testamos os questionários é fundamental para a prevenção de determinados aspetos sobre os quais não estaríamos alertados antecipadamente, tanto os estéticos como os ligados à linguagem utilizada. No entanto, por mais rigoroso que seja o processo de desenvolvimento das fichas, com as respetivas questões e com os exercícios de ilustração, existem certas particularidades e imprevisibilidades características da natureza do público infantil. Temos de lembrar a possibilidade de dúvidas e pedidos de esclarecimento durante a execução das fichas. Uma pergunta que parecia simples quando escrita numa página pode tornar-se estranha quando perguntada em voz alta. Se durante os testes, os participantes pedirem esclarecimentos, deve ser pedido para eles explicarem o que é confuso, de forma a poder clarificar a pergunta. Para evitar tais cenários desagradáveis de incompreensão, os questionários foram testados no ATL “ACM Montalvão”, localizado na Praceta Montalvão,

em Setúbal. Após contacto pessoal com a professora responsável pela coordenação do espaço, durante o qual se deu a conhecer a proposta e os objetivos visados pela atividade que se iria realizar, foram enviados por email dois documentos à coordenadora, sendo o primeiro o pedido de realização da testagem, onde se descrevia mais detalhadamente a investigação (ANEXO IV) e o segundo, correspondendo aos *Termos de Consentimentos Informados* (ANEXO V). Estes documentos foram depois entregues pela docente a cada criança para serem revistos pelos seus educadores. Foram selecionadas todas as cinco crianças do terceiro ano do ensino básico que frequentavam o espaço. Uma destas crianças não pode comparecer. Foi pedida antecipadamente a disponibilidade de lápis de cor para a correta realização dos exercícios de ilustração.

No dia 26 de maio, a atividade teve então início às 16 horas e 20 minutos, após o intervalo das crianças e terminou às 17 horas e 20 minutos, de acordo com a disponibilidade dos participantes e do pessoal docente. De forma a proteger as suas identidades, cada criança escolheu um nome fictício a seu gosto. Agradeceu-se a todos a sua participação, dando a cada um uma cópia da página 12 de ‘O Jardim’ para levarem consigo e colorirem a seu gosto. Esta etapa do trabalho permitiu revelar a importância de alterar a quarta questão de: “Lily decidiu partilhar com os outros meninos da escola as sementes das suas lindas flores. As sementes representam uma conversa que ela teve com os meninos. Assim sendo, o que é que ela realmente partilhou com eles? (referente à página 14)” para “Porque é que nesta página vemos um dos meninos com flores bonitas na cabeça e outro menino com uma planta espinhosa na cabeça? (referente à página 13)”. Tal alteração ocorreu por se tratar de uma questão muito difícil e confusa para as crianças desta faixa etária, não nos dando também a estória informações suficientes para obtermos uma resposta exata a esta problemática.

8. Organização das Sessões

A atividade que se desenvolveu com as crianças pertencentes à turma 3.º B da Escola Básica n.º 1 do Lavradio teve a duração total de duas horas, com duas pausas, uma de 40 minutos para o lanche e outra de 60 minutos para o almoço. Morgan et al. (2002) comprovaram que a interrupção de uma sessão com atividades em grupo, dividida por fases de aproximadamente 20 minutos, ajuda a manter os participantes de sete a 11 anos

concentrados. Em discussões que excederam os 45 minutos, a qualidade das respostas começou a deteriorar-se. O tempo foi cronometrado pelo telemóvel.

De modo a evitar o contágio do vírus sars-cov-2, planeou-se previamente que as crianças ficariam sentadas a observar os slides do livro projetado no projetor da sala de aula, sendo que nesta faixa etária ainda não é exigido o uso de máscara de proteção individual no ambiente escolar. As atividades aqui abordadas iniciaram-se com uma apresentação entre a investigadora e as crianças, durante a qual se tentou ao máximo criar um ambiente informal, de modo a colocar os participantes mais confortáveis. Infelizmente, tivemos de lidar com a desvantagem de não poder usufruir da biblioteca e de outros espaços de convívio visto a escola seguir um Plano de Contingência, pelo que o acesso a estes espaços comuns se encontrava temporariamente interdito. O espaço exterior da escola estava também reservado às aulas dos alunos mais velhos. A ação teve então de decorrer em sala de aula, onde frequentemente existe um clima de autoridade e onde as crianças são muitas vezes sujeitas a avaliações. Para Costa (2006, cit. por Bombonato & Farago, 2016) o desenho, na perspetiva tradicional, deixa os alunos atormentados pelas críticas dos adultos. Eles tendem a sentir-se retraídos e a assumir os seus desenhos como ridículos. A autora Mayan (2001) relembra que na investigação qualitativa deve-se tentar ao máximo não manipular o ambiente de pesquisa, ao não controlar influências externas ou ao não projetar experiências. Barker e Weller (2003) afirmam, no entanto, que as relações de poder nunca são totalmente superadas, pelo que devem ser constantemente analisadas através de uma discussão reflexiva. Apesar da presença da professora durante a pesquisa, as eventuais dúvidas na compreensão e linguagem do questionário, assim como nas da leitura oral da obra, foram sempre esclarecidas pela criadora da presente investigação académica.

A presença da professora na sala de aula que era a habitual responsável por esta turma, foi constante. Esta presença ajudou as crianças a estarem mais descontraídas na presença de um adulto desconhecido. No entanto, a autora da investigação afirmou várias vezes que todos os indivíduos que tivessem alguma questão acerca do livro ou das atividades deveriam sempre se dirigir a ela e não à professora. Foi solicitado com semanas de antecedência às crianças que trouxessem lápis de cor para a realização dos desenhos. Pelas 10 horas, antes de iniciarmos a leitura do livro-protótipo 'O Jardim', perguntámos às crianças se tinham o hábito de ler livros ilustrados fora da escola. Posteriormente, questionámos quais eram os temas que elas mais gostavam de desenhar (se eram os objetos, as plantas, as pessoas, entre outros elementos). A

investigadora fez uma rápida apresentação de si própria, lembrando a importância da participação das crianças nesta pesquisa.

Introduzimos o título do livro e de forma breve a personagem principal da história, a Lily e explicamos que ela iria fazer uma importante descoberta, mantendo os conteúdos mais importantes e o desenlace sempre ocultos. Esta fase durou cerca de cinco minutos. Foi pedido a cada um dos 20 participantes que escolhesse um nome pelo qual gostariam de ser tratados durante as atividades e que, simultaneamente, os iria identificar no trabalho final. Foi utilizada uma linguagem relaxada e calma, sempre que possível. A obra apareceu então projetada na sala simultaneamente ao decorrer da leitura, para uma melhor visão e para manter um distanciamento mais seguro entre o investigador e os participantes. A obra foi lida em sete minutos, evitando interrupções e deixando as dúvidas para o final. Durante toda a leitura as crianças mostraram-se muito atentas e curiosas com a história e mantiveram-se em silêncio. Por fim, verificou-se se alguns dos ouvintes tinham dúvidas acerca do que tinha acabado de ser narrado, mas todos afirmaram ter ficado esclarecidos.

Logo a seguir entregaram-se as Fichas de Análise Sociodemográfica. Alguns meninos precisaram de ajuda pois não sabiam o nome exato das profissões dos seus educadores. Estas fichas foram preenchidas em 13 minutos, dando começo ao primeiro intervalo de 40 minutos destinados ao lanche e ao convívio.

Posteriormente a esta fase, as crianças regressaram à sala às 11 horas. Foi-lhes então entregue uma ficha com as questões de natureza aberta sobre a compreensão que cada um fez da obra. À medida que os participantes eram confrontados com as perguntas relativas a cada página do livro, a página era novamente projetada, facilitando o entendimento. Este exercício teve a duração de 35 minutos. Durante este período, a investigadora clarificou várias incertezas sobre o entendimento das crianças, em especial nas questões 3 e 4, pois eram mais exigentes do ponto de vista interpretativo. A quarta questão foi a que gerou mais dificuldades e um maior tempo de resposta.

Iniciou-se o primeiro exercício de ilustração, com a entrega da segunda ficha às crianças, no qual lhes era pedido que desenhassem um momento onde se sentiram sozinhos, acompanhado por uma pequena frase para melhor comunicarem e descreverem o acontecimento. Estes desenhos viriam a representar a identificação de cada participante com a

situação (mencionada na primeira página da obra) que a personagem principal experienciou ao ir para uma nova turma. Esta atividade durou 20 minutos, a maioria das crianças mostrou alegria ao iniciar os desenhos. Elas não apresentaram grandes dificuldades neste exercício e conseguiram completá-lo de forma independente. No entanto, houve um caso de uma menina que demorou algum tempo a perder a timidez e a desenhar o seu exemplo. Apenas um menino se mostrou muito desconfortável na realização deste exercício, mesmo após diálogo com a investigadora e não o quis realizar. Após esta fase e concluídos os primeiros desenhos, foi a vez da pausa de 60 minutos destinada ao almoço, útil também para a quebra de possíveis pressões que as crianças pudessem sentir.

Ao regressarem às 13 horas, após o almoço, as crianças mostraram-se mais agitadas. Foi o momento de lhes entregar a ficha final, destinada à realização de uma segunda ilustração. Nesta terceira ficha, as crianças desenharam a sua proposta de como seria o seu próprio jardim “mental”, refletindo as suas principais qualidades, assim como as suas fragilidades. O desenho seria novamente acompanhado por uma pequena descrição e foi recolhido após 25 minutos. Os participantes foram encorajados a usar se quisessem palavras e balões de fala em ambos os dois desenhos que cada um fez além das legendas para uma melhor compreensão dos seus pensamentos. Este desenho era de uma natureza mais aberta e criativa do que o anterior, pelo que gerou várias perguntas e foi preciso um maior diálogo entre a investigadora e as crianças, bem como um maior tempo de execução do que o da fase anterior. Finalizada a realização das ilustrações, as crianças compararam resultados e verificaram se queriam acrescentar alguns detalhes aos desenhos que fizeram. Tal decorreu de um modo livre e espontâneo, através de um debate com a investigadora e com os seus colegas de mesa.

Por fim, nos últimos cinco minutos, gratificámos as crianças pela sua participação. Seguidamente, questionámos se a atividade tinha sido prazerosa e se gostariam de a repetir. Estas questões foram relevantes para obter informações acerca do que podia ter corrido melhor e para conhecimento das opiniões pessoais dos participantes. Concluiu-se assim a pesquisa com a turma às 13 horas e 30 minutos. A partir desta hora as crianças tiveram mais aulas.

Todas estas fases foram gravadas para futura verificação e novamente por motivos relacionados com credibilidade. Solicitou-se, por isso, aos participantes que pedissem a sua

vez para falar individualmente, evitando ruído desnecessário e mantendo um ambiente mais organizado. Não seria possível ter tempo suficiente neste dia para a execução da atividade lúdica extra que tinha sido delineada, devido à necessidade de ser administrada matéria escolar no resto do dia à turma 3.º B. Esta atividade tinha sobretudo finalidades de divertimento e consistia na construção de um marcador de páginas baseado na obra lida (ANEXO VI) que acabou por ser concretizado pela professora, servindo também como uma forma de gratificar a participação das crianças.

Pode ser consultado um ficheiro dos tópicos da organização e da planificação de cada uma destas atividades (ANEXO VII).

A segunda parte da pesquisa decorreu no dia 1 de junho, no Centro de Estudos e OTL “Alta Nota”, em Setúbal. Os cinco participantes do 3.º ano de escolaridade dividiram-se em dois grupos devido aos diferentes horários escolares de cada um. A primeira sessão contou com um grupo de dois participantes, tendo o seu início às 14 horas e terminando pelas 15 horas e 30 minutos, enquanto a segunda sessão na qual constavam três crianças, iniciou-se pelas 17 horas e 30 minutos e terminou às 19 horas. Durante a audição da obra, várias crianças salientaram com alegria e espanto que na página 6, a Lily estava a ler o livro que eles próprios tinham à sua frente. Em grupos pequenos como os aqui presentes houve uma maior tendência nas crianças para serem influenciadas pelas respostas umas das outras. No entanto, também houve uma maior facilidade no esclarecimento de dúvidas acerca da estória e dos enunciados dos exercícios. As duas professoras responsáveis pelo espaço isolaram-se durante a investigação.

Finalizadas todas as etapas no OTL, os participantes descreveram o livro como tendo uma temática interessante e visualmente como sendo muito bonito e abstrato. Uma menina (“Luluca Bug”) comentou ainda que gostaria em breve de ler mais livros ilustrados semelhantes ao da investigação. Foi dada uma cópia da página 12 de ‘O Jardim’ para cada participante colorir em casa. Esta fase foi também gravada para futura referência.

9. A Escolha das Atividades

Denominou-se esta atividade de “O teu Jardim” para se tornar algo mais pessoal do que apenas uma ficha contendo questões e exercícios de ilustração acerca da obra. Na segunda e na terceira ficha, o espaço para o exercício de ilustração estava limitado por um retângulo dentro da folha A4, de modo a gerir melhor o espaço utilizado pela criança, facilitando também a comparação e a análise entre os diferentes desenhos. A linguagem utilizada nas questões foi adequada às capacidades de compreensão das crianças, conforme foi elucidado pelo diálogo prévio com a professora que nos esclareceu sobre as dificuldades de leitura de alguns dos seus alunos. Reduziu-se também o número de questões para apenas quatro, focando-se o conteúdo ao que era realmente essencial investigar, evitando que a atividade se tornasse maçadora ou redundante, diminuindo o eventual risco de desistência. As perguntas foram organizadas da mais simples à mais complexa para não desencorajar ou bloquear a criança logo na primeira resposta.

As páginas foram desenvolvidas manipulando o programa Adobe Illustrator. Foi utilizada a fonte sem serifa “Playtime With Hot Toddlies”, criada em 2009 pelo designer Graham, por ser de fácil legibilidade, facilitando a compreensão para as crianças com dificuldades de leitura e também por ter um caráter divertido e relaxado (Figuras 11, 12 e 13).

Para a atividade se tornar mais lúdica, as impressões foram executadas a cores, recorrendo a cores agradáveis, escolhendo o verde-claro para o fundo e o preto para salientar os enunciados. Os mesmos remetem para a temática da obra, mantendo um tom simplificado e reduzindo os elementos distrativos. Descartou-se o uso de vermelho por lhe serem atribuídas funções de correção. No espaço onde se lia “Sou” cada criança escreveu o seu nome fictício para identificação da ficha.

O teu Jardim

Pág. 1
1 - Olhando para a sua expressão como achas que se sente Lily na sala de aula?

Pág. 4
2 - O que pensas que representam as letras soltas que entram pelo ouvido da Lily?

Pág. 11
3 - Porque é que as flores na cabeça da Lily não aparecem no reflexo do espelho?

Pág. 13
4 - Porque é que nesta página vemos um dos meninos com flores bonitas na cabeça e outro menino com uma planta espinhosa na cabeça?

Sou _____

1

Figura 11 - Ficha 1 do questionário
Fonte: imagem concebida pela autora desta dissertação

O teu Jardim

Na estória a Lily sentia-se sozinho na sala de aula.

Desenha-te nalgum momento em que te tenhas sentido sozinho e explica-nos com uma frase.

Sou _____ e senti-me sozinho quando _____

2

Figura 12 - Ficha 2 do questionário
Fonte: imagem concebida pela autora desta dissertação

O teu Jardim

Dá asas à tua imaginação e desenha o teu próprio jardim na tua cabeça. Nas legendas que estão por baixo do desenho que realizaste explica o teu desenho com uma pequena frase.

Sou _____

3

Figura 13 – Ficha 3 do questionário
Fonte: imagem concebida pela autora desta dissertação

10. Procedimento de Análise e de Interpretação

10.1. A análise de dados

Mayan (2001) diz que a análise de dados pode ser caracterizada como o processo de observar padrões nos dados, questioná-los, construir suposições, coletar deliberadamente dados de indivíduos especificamente selecionados em tópicos pesquisados, verificar essas suposições e, finalmente, continuar a análise, acrescentando perguntas adicionais e buscando novos dados. Graças a este processo, o investigador cria modelos ou diagramas das relações presentes nos dados, para conectá-los com a literatura, de modo a procurar relações entre as temáticas ou para fazer tudo aquilo que o método requer.

A codificação pode ser definida da seguinte forma: "O processo de identificação de palavras, frases, temas ou conceitos nos dados de forma que padrões subjacentes possam ser identificados e analisados" (Mayan, 2001, p. 33). As categorias de código resultantes destes processos refletem as categorias de significado utilizadas pelos sujeitos do estudo ou no contexto do local de estudo. Estas categorias não deverão ultrapassar as 15. Além disso, terão de ser confiáveis para a pessoa ou grupo de pessoas que forneceram as informações (Mayan, 2001). Caixeiro (2014) refere que a análise de conteúdo convencional envolve categorias de codificação derivadas direta e indutivamente dos dados brutos. Passando à etapa seguinte, dentro do campo da investigação qualitativa, a interpretação e a autenticação dos dados baseia-se na atribuição de valores à informação acumulada, através do estabelecimento de ligações e de configurações expressas em afirmações ou modelos (Caixeiro, 2014). O mesmo autor (2014) explica ainda que é habitual os protocolos apresentarem um grande número de dados que não estão relacionados com a área em estudo, logo, sem nenhuma utilidade na fase de tratamento, devendo assim ser excluídos. Seguindo a construção de um modelo, o próximo passo do processo será a apresentação dos dados em forma de narrativa suportada pelos indícios das provas e dos comportamentos anotados nos registos. O investigador também necessita de fornecer alguns comentários interpretativos que enquadrem as descobertas de maior destaque do estudo. A discussão teórica deverá idealmente ser rastreável nos dados (Denzin & Lincoln, 2018).

Uma viável vantagem que a análise qualitativa apresenta é a de geralmente ser de baixo custo. Um estudante universitário sozinho pode perfeitamente realizar um estudo de análise de conteúdo do público escrito, em vez de desenvolver, por exemplo, uma pesquisa nacional que iria exigir uma equipa, uma duração mais longa e maiores despesas (Berg & Lune, 2017). Todavia, uma das limitações da análise de conteúdo é que muitas vezes é insuficiente para testar relações causais entre variáveis. A análise de conteúdo é útil para dizer o que está presente, mas não por que motivos. A causalidade pode ser sugerida pelos padrões de associação entre os acontecimentos observados, mas outros meios deverão ser utilizados para testar tal ideologia (Berg & Lune, 2017).

Fizemos uma primeira leitura geral das respostas dadas às questões, das notas de campo e das ilustrações desenvolvidas, com o objetivo de nos focarmos no sentido dos dados presentes nas fichas e observarmos tendências gerais que emergiam das respostas e dos desenhos das crianças e que poderiam ser úteis para o enquadramento nas questões

orientadoras que conduziram o trabalho de campo. Apesar de termos alcançado dados não previstos e de os termos incluído na análise quando se revelaram pertinentes, tivemos sempre em consideração as questões principais que nos guiaram na condução desta pesquisa. Após esta primeira leitura, foi feita uma nova leitura mais aprofundada acompanhada da audição do conteúdo sonoro gravado, de modo a superarem-se percepções pessoais, bem como a estruturarem-se as respostas tendo em conta os objetivos e as temáticas a serem investigadas. No fundo, tratou-se de tentar alcançar a posição de cada elemento em relação aos temas e às questões orientadoras da investigação.

10.1.1. Planificação das etapas da análise de dados

- Recolher os questionários e os desenhos elaborados pelos participantes
- Selecionar as anotações elaboradas acerca do que foi dito pelas crianças durante todos os momentos da pesquisa, incluindo as suas descrições dos desenhos que realizaram nas fichas e os diálogos/comentários antes e depois da leitura do livro-protótipo ‘O Jardim’ de Tatyana Losik.
- Ouvir todo o conteúdo que foi gravado durante a pesquisa pelo gravador e ir apontando informações
- Selecionar e sublinhar as informações mais relevantes de acordo com os objetivos da pesquisa
- Descartar as informações que se afastam dos objetivos da pesquisa
- Procurar semelhanças e diferenças entre as respostas dadas aos questionários
- Analisar os desenhos individualmente, procurando a decorrência de tendências, padrões e diferenças entre os mesmos e anotando dados salientes sobre cada um, de acordo com os vários modelos estudados e citados anteriormente.

11. Análise Sociodemográfica dos Participantes

Seguidamente apresentamos as crianças que aceitaram fazer parte desta pesquisa, bem como o seu meio de origem (Quadros 1 e 2). Graças à informação disponibilizada por eles nos questionários sociodemográficos.

Quadro 1

Apresentação dos participantes da EB n.º 1 do Lavradio, Barreiro

Nome	Naturalidade	Composição do agregado familiar	Tempos Livres
Alex Ana Ariana Batata Chocoloco Edu Florida Guilherme Gumball Laranja Lele Margarida Natacha Neimar Jr. Neymar Pedrinho Santi Tomás Tulipa	Barreiro Setúbal Lisboa	<ul style="list-style-type: none">➤ Três famílias monoparentais➤ Três famílias monoparentais com a presença de irmãos➤ Uma família monoparental com a presença da avó➤ Quatro famílias nucleares➤ Oito famílias nucleares com a presença de irmãos➤ Duas famílias alargadas (com a presença de avós)	<ul style="list-style-type: none">➤ Praticar desporto➤ Ouvir música➤ Ler➤ Ver televisão➤ Jogar videojogos➤ Ver vídeos no computador➤ Dançar no “TikTok”

Fonte: quadro concebido pela autora desta dissertação

Quadro 2

Apresentação dos participantes do OTL e Centro de Estudos 'Alta Nota', Setúbal

Nome	Local de Residência	Escola frequentada	Composição do agregado familiar	Tempos Livres
Malmequer Naruto Lewandowski Luluca Luluca Bug	Setúbal	E. B. Viso Escola das Laranjeiras	<ul style="list-style-type: none">➤ Uma família nuclear➤ Duas famílias nucleares com presença de irmãos➤ Uma família monoparental➤ Uma família monoparental com a presença do tio	<ul style="list-style-type: none">➤ Ouvir música➤ Dançar (meninas)➤ Jogar videojogos➤ Praticar desporto➤ Estudar➤ Comer legumes

Fonte: quadro concebido pela autora desta dissertação

Dos 25 participantes, apenas quatro escolheram a opção “ler” como passatempo favorito. Jogar videojogos foi o passatempo mais selecionado, com onze seleções de meninos e três de meninas. Oito participantes elegeram ver televisão. Nove crianças indicaram a prática desportiva. Ouvir música foi opção de seis participantes. Quatro intervenientes elegeram ver vídeos no computador. À exceção dos videojogos, não existiram diferenças muito destacáveis entre as preferências dos diferentes sexos.

Background familiar: No primeiro grupo de participantes cinco pessoas estão desempregadas. Nove educadores deste grupo exercem um cargo que requer curso superior. No segundo grupo não existe nenhum educador desempregado. Maioria dos progenitores de ambos os grupos têm profissões relacionadas com atividades de baixa qualificação, como mecânico, serviços de vendas e atendimento de lojas.

Análise de Dados

IV. Análise de Dados

Com recurso a um grupo de 25 participantes que frequentavam a EB N1 do Lavradio (Barreiro) e o OTL “Alta Nota” (Setúbal) este capítulo apresenta os resultados de natureza qualitativa, resultantes da análise de dados recolhidos através das três fichas de atividades preenchidas pelas crianças. A informação aqui reunida e expressa relaciona-se diretamente com os objetivos delineados para esta pesquisa.

Na lista de nomes fictícios escolhidos pelas crianças na escola, alterámos três por serem nomes de pessoas que existiam dentro da turma, protegendo assim a privacidade individual.

Questionário – Ficha 1

Questão 1: Olhando para a sua expressão como achas que se sente Lily na sala de aula?
(referente à página 1, Figura 14)

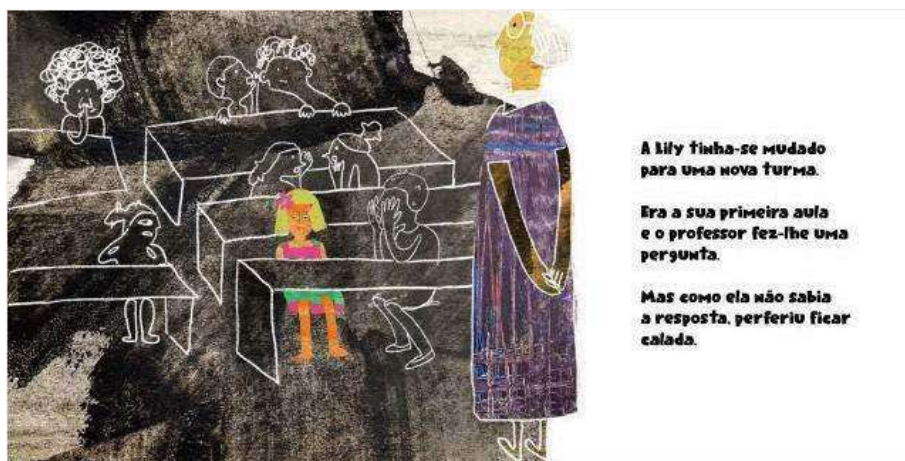


Figura 14 – Página 1 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 1)

Todas as crianças compreenderam que a Lily se sentia de alguma forma mal nesta cena e usaram vários adjetivos para descrever este quadro, tais como, “sozinha”, “envergonhada”, “triste” e “nervosa”, como mostrado pelo Quadro 3. “Triste” e “Aborrecida” foram os adjetivos usados mais frequentemente. Neymar foi o único a responder “quieta”.

Quadro 3

Quadro demonstrativo das respostas à questão 1

Olhando para a sua expressão como achas que se sente Lily na sala de aula?	
Mal	Malmequer, Naruto, Ana, Alex, Santi, Gumball
Triste / Aborrecida	Luluca Bug, Luluca, Naruto, Lewandowski, Tulipa, Ariana, Edu, Ana, Batata, Lele, Alex, Guilherme, Margarida, Lana, Laranja, Tomás, Florida, Pedrinho, Gumball
Sozinha	Luluca, Margarida
Quieta	Neymar
Nervosa	Natacha
Envergonhada	Ariana, Ana, Alex, Chococoloco, Neimar Jr.
Irritada	Naruto, Laranja

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

Questionário – Ficha 1

Questão 2: O que pensas que representam as letras soltas que entram pelo ouvido de Lily? (referente à página 4, Figura 15)

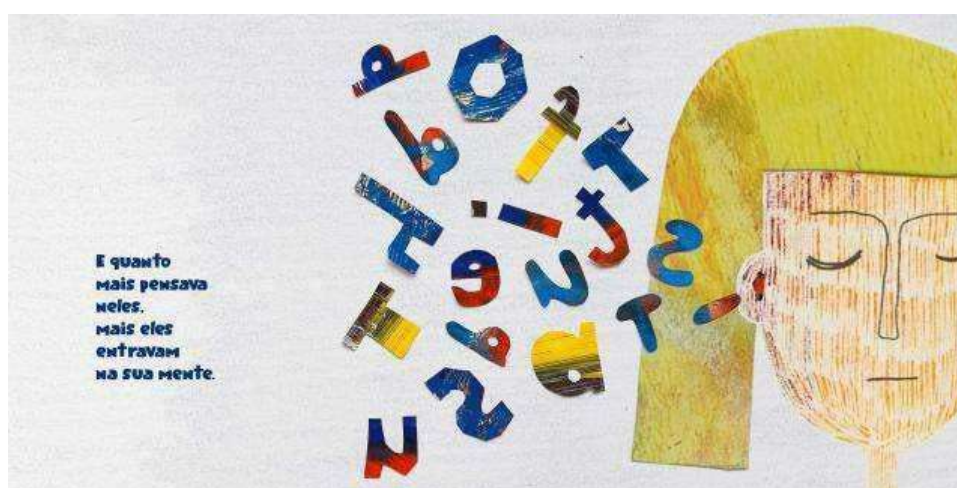


Figura 15 – Página 4 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.

Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 4)

Dezasseis crianças afirmaram que as letras soltas faziam referência aos palavrões ditos anteriormente pelos colegas da protagonista. Cinco responderam que se referiam a palavras más, mas não especificaram a situação ocorrida. Ariana e Neymar Jr. entenderam mal o enunciado e traduziram os adjetivos presentes na página 2 diretamente do inglês para português. Realça-se que a segunda página da obra que estava também ligada a esta questão era a única que não estava traduzida para português, pois as palavras lá presentes foram criadas através de colagens e repetir todo esse processo seria demorado. No entanto, a investigadora leu-as em português e verificou a compreensão do exercício, perguntando aos participantes se todos o tinham entendido, pedindo uma validação. Por fim, houve duas respostas a esta pergunta anuladas, por serem impossíveis de investigar, tendo falta de sentido linguístico, sendo uma delas (de Edu) uma citação direta de uma frase do livro.

Florida: “Representam os nomes que os colegas lhe chamaram”.

Naruto: “As letra representa o que as pessoas da turma falarão”. / Forma correta: “As letras representam o que as pessoas da turma falaram”.

Tomás: “As letras soltas que entram pelo ouvido de Lily são os palavrões que ela ouviu na sala de aulas”. / Forma correta: “As letras soltas que entram pelo ouvido de Lily são os palavrões que ela ouviu na sala de aula”.

Natacha: “Penso que as letras representam as palavras ruins que os alunos disseram na escola”.

Tulipa: “Representa que a Lily não conseguia parare de ouvir os palavrões que ouviu na sala”. / Forma correta: “Representa que a Lily não conseguia parar de ouvir os palavrões que ouviu na sala”.

Santi: “As letras entraram no ouvido da Lily porque os alunos foram maus”.

Malmequer: “As pessoas da turma é que deixão ela mal”. / Forma correta: “As pessoas da turma é que a deixaram ficar mal”.

Lele: “São os nomes dos colegas da Lily”.

Guilherme: “Porque foram muito maus com ela chamaram-lhe muitos palavrões e eram muito maus com ela”. Forma correta: “Porque foram muito maus com ela, chamaram-lhe muitos palavrões.”

Cinco participantes do grupo de indivíduos referente à EB n.º 1 do Lavradio deram respostas semelhantes:

Lana: “Eu acho que são palavras más”.

Pedrinho: “Palavras más e feias”.

Neymar: “Coisas tristes”.

Margarida: “Uma coisa má e triste que entram no pensamento dela”.

Gumball: “Representam coisas muito más”.

Questionário – Ficha 1

Questão 3: Porque é que as flores na cabeça de Lily não aparecem no reflexo do espelho? (referente à página 11, Figura 16)



Figura 16 – Página 11 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 11)

Quinze crianças, ou seja, a maioria delas afirmou que as flores eram imaginárias ou, por outras palavras, que existiam apenas no pensamento de Lily, como se pode comprovar com os exemplos que se seguem:

Batata replicou: “Porque aquilo é uma maneira de dizer que não existe nenhum jardim”.

Margarida afirmou: “Porque elas não são reais, representam a alegria da Lily”.

Chocoloco respondeu: “Porque as flores são as palavras boas que ela imaginou, portanto, não existem”.

Florida constatou: “São os pensamentos bons. Porque tão dentro do seu pensamento.” / Forma correta: “São os pensamentos bons. Porque estão dentro do seu pensamento.”

Pedrinho, Gumball e Natacha alegaram o motivo do surgimento das flores da cabeça de Lily na estória, fugindo ao que lhes estava a ser perguntado. Uma outra resposta não tinha sentido linguisticamente e foi descartada. Dois intervenientes entenderam um sentido diferente do aplicado pela autora da estória, como se pode conferir pelas seguintes citações:

Neymar referiu: “Os nomes que lhe chamaram estavam a desaparecer aos poucos”.

Malmequer retorquiu que: “As flores só existem na parte de trás da cabeça dela.” / Forma correta: “As flores só existem na parte detrás da cabeça dela.”

Questionário - Ficha 1

Questão 4: Porque é que nesta página vemos um dos meninos com flores bonitas na cabeça e o outro menino com uma planta espinhosa na cabeça? (referente à página 13, Figura 17)



Figura 17 – Página 13 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 13)

Nove crianças argumentaram que o menino com flores na cabeça tinha pensamentos bons e o outro menino com flores espinhosas tinha pensamentos maus.

Três intervenientes contestaram: “Porque o menino com flores espinhosas não tinha cuidado bem do seu jardim”. Quatro elementos afirmaram em resposta a esta questão: “Porque o menino com as plantas espinhosas na cabeça dizia palavrões, era mal-educado”. Apenas duas do total de respostas dadas eram demasiado confusas para analisar. Uma das frases era uma repetição dos conceitos expressos pelo enunciado.

Outras sete explicações distintas das mencionadas foram as seguintes:

Tulipa disse: “Porque o menino com as plantas espinhosas na cabeça estava preocupado com alguma coisa”.

Batata não desenvolveu muito a sua resposta, dizendo apenas: “Porque o menino que tem um jardim espinhoso é mau e o que tem um jardim florido é bom”.

Neymar afirmou: “Porque o menino com as plantas espinhosas na cabeça não soube plantar”.

A justificação de **Ana** à pergunta foi: “Porque ela deu as sementes das suas flores a meninos, menos a um menino.” / Forma correta: “Porque ela deu as sementes das suas flores aos meninos, menos a um menino”.

Margarida respondeu: “Porque a Lily partilhou a sua alegria com todos, mas alguns não funcionou”. / Forma correta: “Porque a Lily partilhou a sua alegria com todos, mas com alguns não funcionou”.

Natacha afirmou: “A Lily estava feliz e dizia coisas bonitas, portanto nasceu uma flor bonita, e o outro rapaz estava triste e chateado”.

Edu escreveu: “Porque quando lê o livro fica a pensar no que os colegas disseram”.

1.º Exercício de ilustração – Ficha 2

Neste exercício foi pedido às crianças que se desenharem num momento das suas vidas em que se tenham sentido sozinhas. Descrevendo as suas ilustrações com uma legenda. Algumas crianças usaram palavras e balões de fala nos desenhos.

Foi visível o interesse das crianças em iniciar a etapa das ilustrações.

Cinco intervenientes desenharam-se em atividades desportivas, dentro de grupos de membros das mesmas idades, tais como o futebol, o yoga e o basquetebol, durante as quais

elas se sentiram como se estivessem sozinhas (Figura 18), Neymar desenhou-se a pensar nos insultos que os colegas lhe tinham dito durante um jogo de futebol: “lento”, “estúpido”, “burro” e “parvo” (Figura 19).

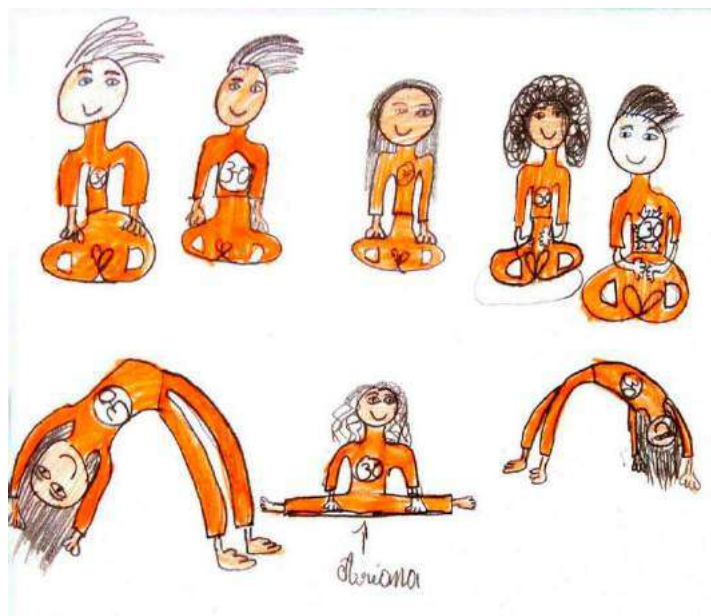


Figura 18 – Desenho de Ariana a praticar yoga.

Fonte: desenho de Ariana, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

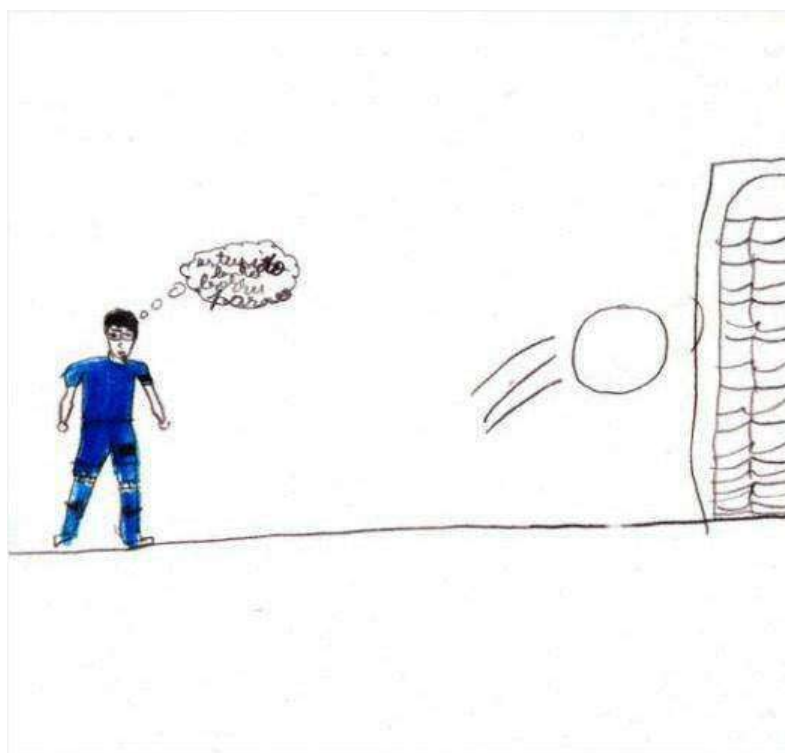


Figura 19 – Desenho de Neymar a jogar futebol.

Fonte: desenho de Neymar, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

Quatro crianças direcionaram-se pela ilustração a situações em novos ambientes, onde normalmente existem outras crianças de idades próximas, como os campos de férias ou os centros de estudos.

Sete crianças desenharam-se sozinhas em casa e confessaram à investigadora que se sentiam assustadas e inseguras nesses momentos (Figura 20 e 21). Luluca no seu esboço, onde se mostrou sem mais nenhuma presença em casa durante a noite, escreveu no balão de fala: “Está escuro. Estou com medo” (Figura 21).



Figura 20 – Desenho de Batata sozinho em casa.

Fonte: desenho de Batata, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

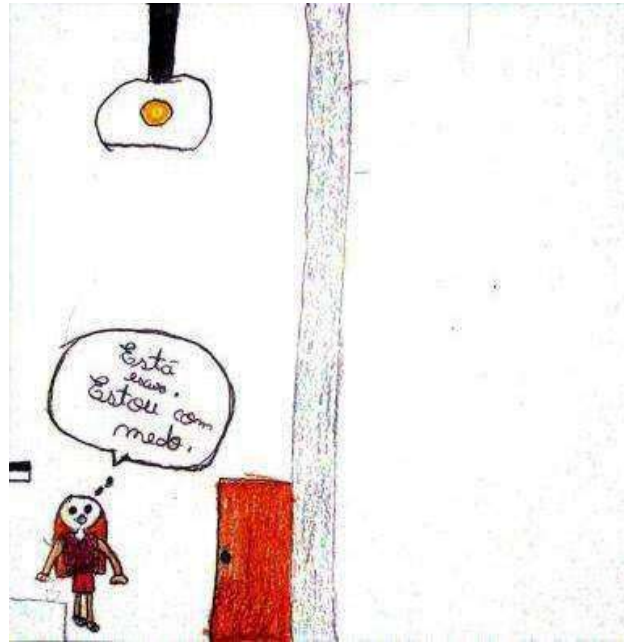


Figura 21 - Desenho de Luluca sozinha em casa.

Fonte: desenho de Luluca, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

Malmequer exemplificou-se sozinha no ATL durante todo o dia, mas este espaço não era novo para si, no entanto os seus amigos não estavam presentes naquele dia e ela sentiu uma forte solidão.

No total, cinco situações representavam o ambiente escolar. Ao mesmo tempo que três cenários ocorriam em parques públicos infantis.

Na execução do seu exercício, Pedrinho demonstrou uma cena onde era gozado pelos seus colegas. Pedrinho é o menino maior à esquerda do desenho (Figura 22). De modo semelhante, no exemplo de Guilherme, podemos observá-lo a perguntar aos outros dois meninos se queriam brincar com ele, mas nenhum deles aceitou (Figura 23).

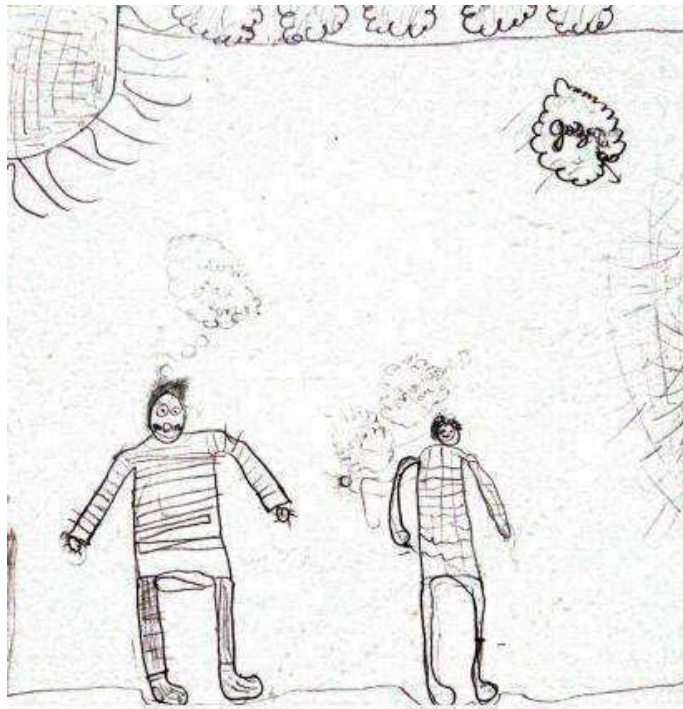


Figura 22 – Desenho de uma situação em que Pedrinho foi gozado pelos colegas.
Fonte: desenho de Pedrinho, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação



Figura 23 – Desenho de Guilherme num parque público infantil.
Fonte: desenho de Guilherme, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

Nove participantes desenharam-se com expressões de infelicidade, dos quais quatro desenharam-se a si próprios a chorar, como podemos observar pelo exercício completado por Natacha (Figura 24).

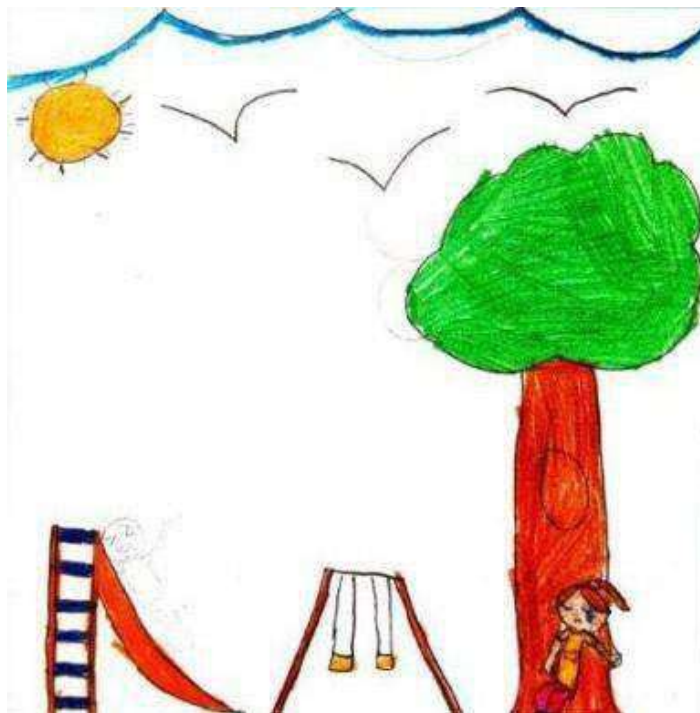


Figura 24 – Desenho de Natacha.

Fonte: desenho de Natacha, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

A **Florida** destacou-se por descrever a sua ilustração com a frase: “Estava a crescer e não tinha amigos” (Figura 25).

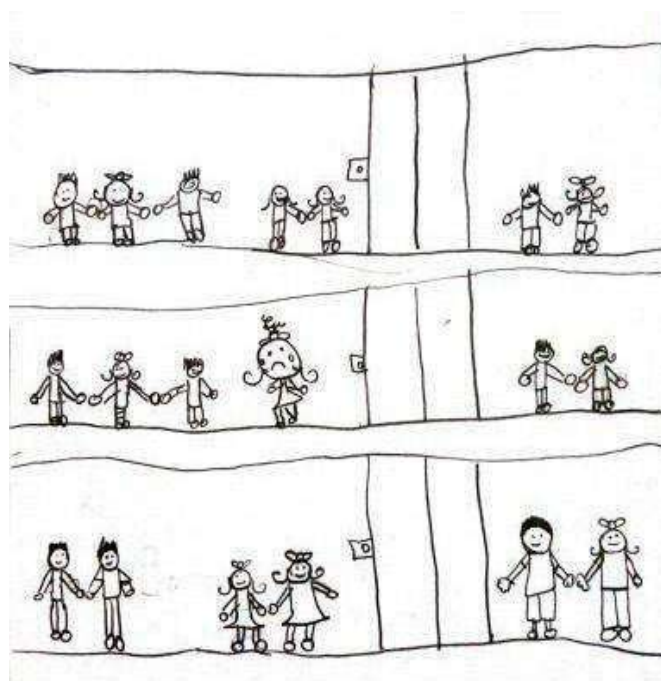


Figura 25 – Desenho de Florida.

Fonte: desenho de Florida, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação.

As plantas espinhosas, incluindo os catos, foram muito direcionadas para conceitos negativos, como por exemplo, a raiva e a maldade, tal como legendado pelos participantes. Gumball ligou esta planta com uma característica dele que referiu como negativa, o “ser um pouco teimoso” (Figura 27).

Gumball e Lewandowski não legendaram o seu desenho. Eles justificaram afirmando firmemente que não era necessário e que a informação importante já era compreensível pelas palavras que escreveram debaixo das suas flores desenhadas (Figuras 26 e 27).

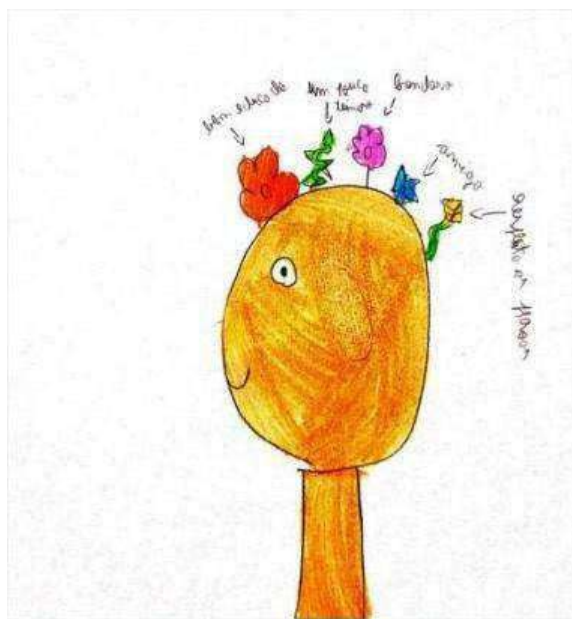


Figura 27 – Desenho do Jardim de Gumball.

Fonte: desenho de Gumball, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

Sete crianças desenharam uma planta em forma de coração para adjetivos agradáveis acerca de si próprios como “bonito”, “amigável”, “alegre” ou o sentimento de “amor”. A planta que três participantes relacionaram com a raiva aparece ilustrada em forma de chamas de fogo (Figuras 28 e 29). Lana relatou na sua explicação escrita que tem uma das plantas com “mentiras” no seu desenho, porque o seu irmão mente-lhe (Figura 29).



Figura 28 – Desenho do Jardim de Margarida.

Fonte: desenho de Margarida, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

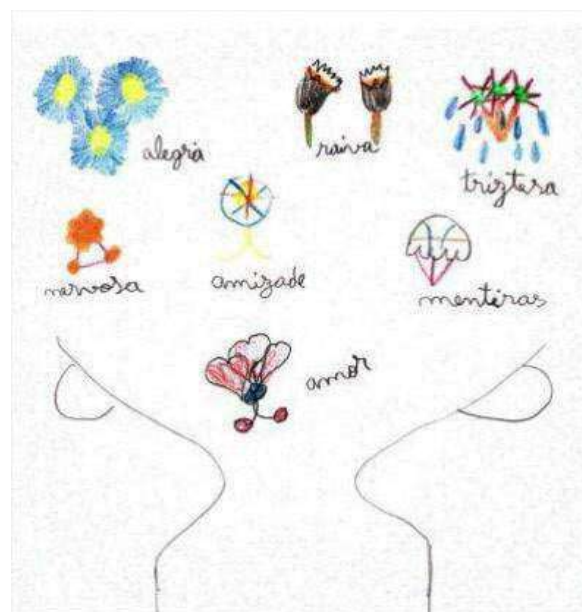


Figura 29 – Desenho do Jardim de Lana.

Fonte: desenho de Lana, concebido no âmbito do exercício de ilustração do estudo desta dissertação

Ao todo, sete participantes representaram o seu jardim sem flores de carácter negativo. A frase “Sou bonito” apareceu na definição por escrito de quatro ilustrações.

Os desenhos resultantes de cinco dos participantes: Neymar, Guilherme, Pedrinho, Lele e Edu, durante esta última atividade não corresponderam aos objetivos do enunciado, sendo por isso descartados da análise, reduzindo severamente o número total de participantes desta fase.

Concluimos que a atividade projetada decorreu positivamente, pois o público demonstrou-se interessado em ouvir com atenção a leitura da obra. Foi claro o empenho da grande maioria das crianças na elaboração das suas respostas e ao mostrarem que queriam colorir com rigor os seus desenhos. Apesar do ruído gerado na sala durante esta fase, na qual as crianças discutiriam entre si que nomes fictícios tinham escolhido, a maioria dos indivíduos declarou ter ficado satisfeita com o resultado final das suas ilustrações.

A exposição dos variados dados qualitativos neste capítulo possibilitou explorar novos aspetos que contribuem para uma compreensão mais profunda das interações entre as crianças e os livros ilustrados contemporâneos. Contudo, convém realçar que as possíveis interpretações não se limitam às mostradas posteriormente. A partir dos resultados recolhidos e analisados destacamos as seguintes ideias:

1. Foi evidente, pelos seus depoimentos escritos, em resposta á primeira pergunta do questionário, que as crianças identificaram as emoções sentidas pela protagonista na primeira página de ‘O Jardim’. No início da estória, a personagem principal sentia-se sobretudo e segundo elas, “triste” e “envergonhada”.

2. De um modo geral, as crianças compreenderam os valores intrínsecos da obra representados através de metáforas. As suas respostas às segunda e terceira questões, mas principalmente à quarta pergunta do questionário, tal como os resultados do terceiro exercício (pertencente à ficha 3) revelaram que elas correlacionaram os dois tipos principais de plantas com os seus simbolismos (tendo existido uma exceção que é referida). Na 3.^a ficha, elas comprovaram, mais intuitivamente, através das suas criações artísticas em papel, conseguir ligar as flores coloridas a estados emocionais positivos, como a alegria e a gratidão e as plantas espinhosas a emoções pesarasas, principalmente à tristeza e à raiva.

3. As ilustrações elaboradas na segunda ficha revelaram que o público infantil se sente sozinho, maioritariamente em novos ambientes onde se encontram crianças da mesma faixa etária ou aproximada. Alguns indivíduos (embora em menor número) admitiram até já terem sido alvo de insultos por parte de colegas, refletindo as suas vivências anteriores, tal como sucede à protagonista da obra pictórica analisada.

4. Os desenhos realizados na 3.^a ficha permitiram perceber que os participantes facilmente identificavam em si características positivas, ao referirem algumas das suas principais qualidades, sendo o valor moral principal da obra relacionado com as boas práticas de cuidado da autoestima.

Estes tópicos e problemáticas permitem-nos passar para a fase seguinte, fase essa destinada à discussão e à síntese crítica dos resultados.

**Discussão e Síntese Crítica
dos Resultados**

V. Discussão e Síntese Crítica dos Resultados

Seguidamente, expomos os resultados nos momentos respetivos a cada uma das fases do trabalho de campo, prestando também atenção à fundamentação teórica. Enunciamos e discutimos a partir daqui quais os aspetos mais significativos que resultam da análise dos dados qualitativos, tendo sempre em consideração os objetivos visados por esta investigação, que tem como objeto de estudo as crianças selecionadas para este estudo e as suas interações com o livro ilustrado selecionado inicialmente. Enumeramos, assim, as grandes questões que resultam desta pesquisa:

1. Foi evidente, pelos seus depoimentos escritos, em resposta à primeira pergunta do questionário, que as crianças identificaram as emoções sentidas pela protagonista na primeira página de 'O Jardim'. No início da estória, a personagem principal sentia-se sobretudo, segundo elas: “triste” e “envergonhada”.

Todas as crianças foram capazes de constatar na página 1 que Lily sentia um forte desconforto ao juntar-se a uma nova turma. Este facto ficou comprovado pelos seus depoimentos por escrito face à primeira questão, que refletiam sobre o estado emocional de Lili, quando a protagonista entra para este novo ambiente. Uma criança de nome fictício Naruto acrescentou “irritada”, havendo a eventualidade de tal resposta refletir como ele se teria sentido naquele ambiente, face ao gozo dos colegas de escola. Numa obra infantil como a que aqui foi aplicada, deverá sempre existir identificação entre a personagem principal e o leitor infantil (Massoni, 2018). No mesmo sentido, Kümmerling-Meibauer (2014) argumenta que a teoria narrativa deveria sempre estruturar a empatia, para poder melhorar o entendimento de obras complexas, devendo as crianças estar aptas a transferir as suas capacidades de identificação emocional para figuras irreais. As crianças desta faixa etária mostraram já se encontrar no terceiro estágio de empatia, com base nas quatro fases desenvolvidas por Hoffman (1990), sendo este o estágio onde se adquire a aquisição de "empatia pelos sentimentos de outra pessoa", podendo esses sentimentos se basear em necessidades ou em interpretações pessoais.

É relevante salientar que nesta página a troça estava ainda apenas simbolizada visualmente pelos gestos de sussurro dos colegas e pelas suas expressões. O gozo verbal, no entanto, ainda não tinha sido explícito pelo texto e viria a sê-lo apenas na página seguinte. Como já foi relatado previamente, pelas autoras Arizpe e Styles (2015), as crianças apresentam uma intensa predisposição para analisar as imagens destes livros mais detalhadamente do que os adultos, pois elas não atribuem solidamente funções de embelezamento às ilustrações. De acordo com as palavras de Kümmerling-Meibauer (2014) as obras ilustradas são facilmente capazes de representar múltiplos exemplos de linguagem corporal. Através da via do diálogo, durante a tentativa de resposta a esta questão, muitas crianças confessaram que reconheceram o estado emocional de Lily pela sua expressão triste na ilustração, que era, para além da figura do professor, a única personagem que aparece colorida na primeira página, para focar mais eficazmente a atenção do público nesses dois personagens. Aplicando os estudos de Harris (1996, cit. por Roazzi et al., 2011) pode-se referir, olhando para as respostas dadas neste exercício, que a tristeza é uma emoção simples. Já a vergonha é uma emoção complexa, pois a tristeza associa-se a uma expressão facial facilmente identificável e a vergonha não. Neste trabalho de campo, sendo a faixa etária superior a sete anos, os participantes já são capazes de identificar os dois tipos de emoções.

Frequentemente, existe uma forte tendência na pesquisa e mediação de literatura para os mais novos, para priorizar a identificação profunda, quase sempre, com uso do protagonista (Nikolajeva, 2012). Massoni (2018) ressalta que para além do texto dos livros infantis, também a ilustração deverá estabelecer relações com as vivências das crianças. Conforme as opiniões dos estudiosos, Nodelman (1990), de Nikolajeva e Scott (2006) e de Fastier (s. d.) (cit. por Doonan, 1993), podemos distinguir quatro géneros distintos de interação pictórico-verbal, categorizando-se a obra ‘O Jardim’ na interação simétrica, que se identifica pela presença de uma repetição das mensagens contidas no conteúdo visual para o textual. Estes livros podem também ser classificados como complementares ou simétricos, quanto às suas lacunas. Neste caso, estamos perante um livro simétrico, designado desta maneira pela ausência de lacunas (Souza & Lira, 2017).

Revedo o caso de um menino que colocou “quieta” na sua resposta. Lily estava fisicamente quieta, contudo ela não se sentia “quieta”. Não existe nenhum sentimento denominado assim. Neymar possivelmente traduziu erradamente do inglês o insulto dos colegas, que aparece escrito no livro como “*quiet*”.

Codificando os adjetivos usados pelos participantes perante a primeira questão, foi elaborada o Quadro 4, em que os reduzimos para cinco sentimentos, simplificando os conceitos e fazendo uma análise mais direta.

Quadro 4

Codificação das tendências nas respostas à questão 1 do questionário

Codificação	Nomes dos adjetivos
Tristeza	Triste, Aborrecida
Solidão	Sozinha
Nervosismo	Nervosa
Timidez	Envergonhada
Ira	Irritada

Fonte: quadro concebido pela autora desta dissertação

2. De um modo geral, as crianças compreenderam os valores intrínsecos da obra representados através de metáforas. As suas respostas às segunda e terceira questões, mas principalmente à quarta pergunta do questionário, tal como os resultados do terceiro exercício (pertencente à ficha 3) revelaram que elas correlacionaram os dois tipos principais de plantas com os seus simbolismos (tendo existido uma exceção que é referida). Na 3.^a ficha, elas comprovaram, mais intuitivamente, através das suas criações artísticas em papel, conseguir ligar as flores coloridas a estados emocionais positivos, como a alegria e a gratidão e as plantas espinhosas a emoções pesadas, principalmente à tristeza e à raiva.

Concluimos com as respostas atribuídas pela maioria das crianças à segunda questão, que perguntava acerca do valor simbólico das letras soltas que entravam pelo ouvido de Lily, na ilustração da quarta página. Elas entenderam efetivamente que as letras eram uma metáfora para os insultos ditos pelos colegas da personagem (anteriormente). No entanto, apenas sete crianças especificaram melhor o contexto, tornando as respostas mais completas, ao referirem a origem dos palavrões ou das “palavras más” como por elas descritos, como foi o caso de Florida.

Naruto explicou que as letras representam os diálogos das pessoas da turma. Este menino podia ter-se expressado mais no seu depoimento, já que ele não caracterizou que género de palavras foram ditas pelos colegas. Tomás procurou não referir diretamente os colegas para explicar a origem das palavras, referindo-se apenas ao espaço onde a ação decorreu: a sala de aula.

Malmequer, não dando uma resposta direta à pergunta que lhe foi feita, reconheceu que Lily se sentia mal, atribuindo a causa do mal-estar aos alunos da turma. Tulipa respondeu como se a pergunta fosse: “O que representa a seguinte ilustração?” Ela não compreendeu bem a linguagem deste enunciado. Estas duas crianças tiveram a mesma necessidade de justificar o estado triste de Lily pelo conteúdo visual da página.

Lele indicou que eram os nomes dos colegas da Lily. Ele deu-nos uma resposta difícil de analisar. Em nenhum momento do conto são referidos os nomes dos alunos. O único nome citado é o da protagonista. Não podemos afirmar concretamente se ela quis argumentar que eram os nomes ditos pelos colegas da personagem, deixando essa possibilidade em aberto.

Guilherme afirmou que os outros alunos foram muito maus com ela ao chamarem-lhe muitos palavrões. Esta resposta apresenta características imprecisas para responder ao que estava a ser interrogado. Porém este menino revela ter conhecimento do acontecimento infeliz que a personagem sofreu. Interpretando as letras soltas como representando agressividade.

Cinco participantes da EB n.º 1 do Lavradio deram respostas muito semelhantes, afirmando que se tratavam de “coisas tristes” ou “coisas más”, sem mais nenhum detalhe, acabando por deixar as frases com uma composição “rudimentar”.

Os recortes das letras das palavras usadas na colagem da página 4 (Figura 31) eram os mesmos que os usados na segunda página (correspondente à cena onde os colegas insultam a protagonista) onde também observamos as letras soltas. Tal semelhança sustenta intencionalmente a conexão entre os dois momentos do conto.

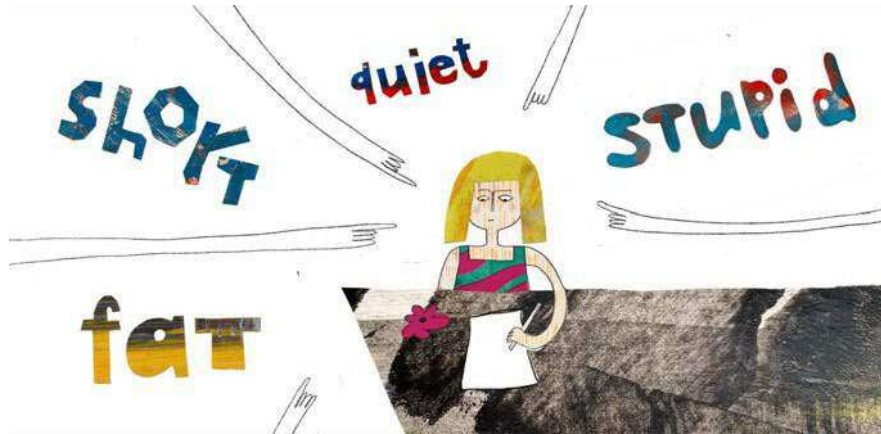


Figura 30 – Página 4 de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 4)

Refletindo acerca do terceiro enunciado do questionário, onde era perguntada a razão porque é que as flores mencionadas pela protagonista, presentes no topo da sua cabeça, não apareciam refletidas no reflexo do espelho. A maior parte das crianças afirmou que as flores eram imaginárias ou que existiam apenas nos pensamentos de Lily. Tal facultando-nos a informação de que este grupo de crianças entendeu corretamente a ideia principal, isto é, de que o jardim era apenas simbólico como é perceptível pelos exemplos abaixo.

Batata explicou que o “jardim” era irreal e Margarida respondeu que as flores representam a alegria da Lily. Chocococo correlacionou as flores aos pensamentos bons da personagem principal. Também Florida afirmou que se tratavam dos pensamentos positivos.

Pedrinho, Gumball e Natacha entenderam um sentido diferente para a terceira questão e justificaram o motivo do aparecimento das flores da cabeça de Lily na estória. No entanto, estas três crianças fizeram uma notável associação das flores desabrochadas com as palavras agradáveis que ela tinha dito a si própria. Somente uma resposta não tinha sentido linguisticamente, foi descartada. Dois intervenientes entenderam um sentido diferente do aplicado na estória, falhando na compreensão do valor metafórico de cada planta, como iremos mostrar seguidamente. Neymar declarou que os nomes dirigidos à personagem principal na cena anterior estavam a desaparecer aos poucos. Podemos especular que este menino demonstrou pela sua observação não compreender bem o simbolismo das diferentes plantas retratadas na estória. Ele correlacionou as flores aos pensamentos negativos. Todavia eram as plantas espinhosas que representavam os pensamentos negativos. Numa outra

resposta, Malmequer referiu que as flores só existiam na parte de trás da cabeça da personagem, dando maior atenção à forma como as flores estavam distribuídas na ilustração, onde à primeira vista parecem estar apenas na parte traseira da cabeça da protagonista. Esta resposta evidencia que a criança procurou uma explicação literal e racional para a ausência de representação das flores no espelho, evidenciando ter entendido uma ideia distinta, não interpretando as flores como uma metáfora referida indiretamente pelo conteúdo textual. Nodelman (1988) diz-nos que no ato de ler, a decifração das palavras pode ser mais literal, encaminhando o leitor para uma narrativa, enquanto que a leitura do conteúdo visual poderá se tornar mais indefinida, dificultando a existência de uma narrativa única (cit. por Dias, 2020). O autor conclui que não é a quantidade de frases ou de imagens que complicam a compreensão, mas sim o grau de abstracionismo. Alguns dos padrões que sucederam das respostas já referidas acima podem ser consultados no Quadro 5, onde realçamos as ligações que algumas das crianças fizeram com as flores desta cena. Sem esquecer que determinadas crianças não nos deram respostas suficientemente elaboradas para codificar nestas três categorias.

Quadro 5

Tendências nas respostas à questão 3 do questionário

Tendências	Nomes dos participantes
Relacionaram as flores com a alegria de Lily	Margarida, Natacha
Relacionaram as flores com os pensamentos positivos de Lily	Gumball, Chocoloco, Pedrinho, Tomás, Florida, Natacha
Relacionaram as flores com os pensamentos negativos de Lily	Neymar

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

A quarta pergunta incidia sobre o/os possível/eis motivo/os para o desenlace final da estória, em que um dos alunos tinha ficado com flores coloridas e outro com plantas espinhosas. Na totalidade das respostas referentes a esta pergunta, nove crianças argumentaram que o menino com flores a florescer por cima da cabeça tinha pensamentos bons e o outro menino com flores espinhosas tinha, por sua vez, pensamentos maus. Estes nove indivíduos compreenderam as ideias morais intrínsecas na estória, relacionadas com os nossos pensamentos internos.

Três dos 25 intervenientes responderam: “Porque o menino com flores espinhosas não tinha cuidado bem do seu jardim”. Eles alcançaram a compreensão do real valor de cuidarem eles mesmos do seu próprio jardim, isto é, a valorização da sua autoestima e, inversamente, compreenderam as consequências de um jardim malcuidado. Quatro elementos afirmaram em resposta a esta questão: “Porque o menino com as plantas espinhosas na cabeça dizia palavrões, era mal-educado”. Eles fizeram presumivelmente uma ligação direta entre os palavrões/insultos e as flores espinhosas que surgiram na cabeça de Lily como resultantes desta situação passada. Recordamos que durante o ato de leitura de uma obra pictórica, seguidamente a uma primeira visão geral do aspeto visual, o leitor aplicará as suas vivências e criará assim, o seu sentido conclusivo pessoal (Reimer et al., 2017).

Tulipa acredita que o menino com as plantas espinhosas na cabeça estava preocupado com algo. Ela associou as plantas espinhosas como resultantes das preocupações dentro da cabeça do personagem, visto isso ter acontecido com Lily, antes dela ter desenvolvido a aprendizagem de cuidar corretamente do seu jardim.

Neymar afirmou que o personagem que tinha as plantas espinhosas na cabeça não sabia plantar. Esta resposta deu-nos informações insuficientes para concluirmos se esta criança realmente entendeu o simbolismo que o verbo “plantar” adquiria na estória. Mesmo num sentido literal, um jardim com muitas plantas espinhosas é genericamente visto como um jardim malcuidado ou “mal plantado”.

Margarida declarou que a protagonista tinha partilhado a sua alegria com todos os companheiros, só tendo, no entanto, funcionado com alguns. Esta menina mostrou compreender bem a estória e a mensagem nela contida de que Lily tinha partilhado a sua alegria. Na décima página é-nos contado que Lily sentiu uma forte alegria ao ver nascer a primeira flor na sua cabeça. Porém ela não justificou o porquê de não ter funcionado com todos os colegas de Lily, afastando-se da explicação completa.

Natacha afirmou: “A Lily estava feliz e dizia coisas bonitas, portanto nasceu uma flor bonita e o outro menino estava triste e chateado”. O estudo de Arizpe e de Styles, realizado em 2002, baseou-se nas visões de várias crianças sobre o livro pictórico *Zoo* (1984), do autor Anthony Browne. Esta investigação mostrou que as crianças dão muitas vezes um sentido exato e metafórico a imagens profundas. Nesta investigação, as crianças desenvolveram uma

discussão sobre os valores éticos que envolviam a presença da vida selvagem em cativeiro. Elas conseguiram relacionar os conceitos de liberdade com felicidade, e da mesma forma, de tristeza com cativeiro. Evidencia-se, pelo seu depoimento, que Natacha compreendeu facilmente os valores simbólicos ligados aos dois tipos de plantas abordados no conto e ligou felicidade com as flores coloridas, bem como, triste e chateado com a existência de plantas espinhosas.

Já Edu referiu que quando aquele menino leu o livro, tinha ficado a pensar no que os colegas lhe tinham dito, daí o aparecimento daqueles espinhos. Esta criança percebeu a estória como se a personagem principal mostrasse o livro aos colegas, no momento em que se refere na obra que ela partilhou o seu conhecimento com os colegas. Podemos pressupor que ela entendeu que as plantas espinhosas na cabeça da protagonista foram resultantes dela ficar a pensar nos insultos que os colegas lhe tinham dito na aula, aplicando esta situação como possível a outras personagens infantis.

Sublinhamos que segundo Nikolajeva (2014), o leitor infantil assume que as personagens têm pensamentos de onde originam as suas atitudes e que eles têm dimensões éticas, incluindo um livre-arbítrio. Novamente, a crítica literária explica que em textos ficcionais, dá-se um envolvimento emocional com as personagens, já que temos a capacidade mental de representar os objetivos de outras pessoas da mesma forma que conseguimos analisar os nossos (Nikolajeva, 2012).

Já Ana entendeu uma estória diferente da que foi contada. A sua justificação à quarta pergunta mostra-nos um cenário diferenciado do originalmente criado pela autora. Nesta versão da sua interpretação, Lily tinha dado todas as suas sementes aos meninos com exceção de uma criança, acabando ela por ficar com uma planta rugosa na sua cabeça.

Finalmente, apesar do menino de nome simulado Batata não ter elaborado muito a sua resposta, ele denotou algo de errado com o comportamento do personagem que tinha mantido as plantas com espinhos no seu corpo. Constatando que o menino que tinha um jardim espinhoso era mau e, em contraste, o que tinha um jardim florido era bom. No Quadro 6 podemos observar as tendências feitas à volta do simbolismo das plantas espinhosas, com base nas argumentações atribuídas a esta questão, que foi uma das mais relevantes da pesquisa. Resumindo e codificando os dados contidos nos depoimentos descritos acima.

Quadro 6*Tendências nas respostas à questão 4 do questionário*

Tendências	Nomes dos participantes
Associaram as plantas espinhosas à falta de educação	Pedrinho, Neymar Jr., Chocoloco, Gumball
Associaram as plantas espinhosas à falta de cuidado do jardim	Lele, Santi, Alex, Guilherme
Associaram as plantas espinhosas às preocupações	Tulipa
Associaram as plantas espinhosas a pensamentos negativos	Lewandowski, Luluca, Luluca Bug, Malmequer, Florida, Laranja, Tomás
Associaram as plantas espinhosas a sentimentos negativos	Naruto, Lana, Natacha
Associaram as plantas espinhosas a algo “mau”	Batata

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

Ao finalizar a fase de análise das respostas aos questionários, podemos declarar que apenas Neymar e Malmequer entenderam visivelmente uma lógica diferente da do conto.

As informações recolhidas pelas suas criações nas folhas de papel, durante a terceira e última atividade, revelam que o público infantil fez a ligação figurativa entre as flores coloridas ou as “flores bonitas” (referidas diversas vezes na obra) e as emoções, segundo eles descritas como positivas. Entre estas, realça-se a felicidade, assim como atitudes moralmente corretas, exemplificadas por ter “pensamentos bons”, cuidar bem do próximo e ser bem-educado. Atente-se aqui à protagonista do conto cuja ação é pautada pelas referidas emoções, as quais possibilitam um desenlace favorável, solucionando o seu problema principal. Wiseman (2011) refere que a literatura infantil pode ser um notável ponto de partida para debates sobre como vemos o mundo e como este poderia melhorar. Também Azevedo (2004) nos diz que o texto literário para a infância consegue fazer ressaltar o domínio dos valores moralmente positivos sobre os negativos, visto estes textos conterem uma direção projetiva de abertura para a possibilidade de mudança.

Por último, em um dos casos (Malmequer) desenvolveu uma flor que visava retratar um momento especialmente prazeroso da sua vivência, momento esse em que ela conheceu a sua melhor amiga. Salienta-se, que as plantas espinhosas foram associadas a estados emocionais desagradáveis, nomeadamente, à infelicidade e à frustração, resultando ao todo em seis casos que demonstraram ter se baseado no valor representativo que este tipo de plantas adquiriam no livro. Ficou claro que durante a realização dos desenhos do seu “jardim interior”, as crianças relacionaram as plantas com picos a estados emocionais desagradáveis que sentiam, por vezes, na sua rotina diária, ou em outros casos, aos aspetos menos bons acerca de si, em suma, às suas fraquezas, como no exemplo de Gumball onde ele se caracteriza como sendo por vezes teimoso (Figura 27). Lana conta-nos na sua legenda que ter escrito “mentiras” no seu jardim, porque o seu irmão mente-lhe (Figura 29). Tal como no jardim da personagem Lily, as plantas espinhosas tinham sido fruto dos insultos ditos pelos colegas. Ela demonstrou uma atitude exterior afetando-a interiormente, modificando o estado “do seu Jardim”, ou seja, da sua mente, apesar de neste caso específico ela não ter desenhado uma planta com espinhos. Zimmermann e Freitas (2018) afirmam que o leitor frequentemente combina elementos do seu próprio mundo com os comunicados pelo texto e pelo conteúdo visual, refletindo à volta das suas crenças, como podemos verificar nestas duas últimas situações.

Três crianças representaram a “flor da tristeza” como uma flor a chorar, personificando a flor. Esta flor apareceu pintada com a cor azul nos desenhos de duas crianças. Lewandowski referiu pelo seu depoimento que associou propositadamente as cores cinzento, roxo e vermelho à tristeza. E o verde ao nojo, escrevendo por baixo “enjoado” (Figura 26). Também Margarida associou o roxo á infelicidade. Winston, Kenyon, Stewardson & Lepine (1995) comprovaram no primeiro estudo dos três que compunham a sua investigação, que o azul e o roxo são as duas cores encontradas com mais regularidade para representar a tristeza nos desenhos das crianças. Usaram na sua amostragem 102 crianças do 1.º, 4.º e 7.º ano do ensino básico. Essas crianças foram solicitadas a produzirem desenhos de duas árvores, uma que conseguisse mostrar felicidade e outra que representasse a tristeza.

As crianças que participaram nesta investigação mostraram dificuldades na ortografia ao escreverem as suas respostas, dificuldades estas, naturais e inevitáveis nesta faixa etária. Arizpe e Styles (2015) comprovam que mesmo lidando com a existência destas complicações, os leitores infantis facilmente analisam vivências, mensagens e articulam as suas respostas às

obras literárias.

3. As ilustrações elaboradas na segunda ficha revelaram que o público infantil se sente sozinho, maioritariamente em novos ambientes onde se encontram crianças da mesma faixa etária ou aproximada. Alguns indivíduos (embora em menor número) admitiram até já terem sido alvo de insultos por parte de colegas, refletindo as suas vivências anteriores, tal como sucede à protagonista da obra pictórica analisada.

No estudo de Franco, elaborado em 2016, o livro de atividades ‘O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade’ foi lido a um pequeno grupo de crianças, possuindo todas elas sintomas de ansiedade. Seguidamente foram executados vários exercícios do livro, alguns deles de ilustração, que possibilitaram obter conhecimentos relativos aos medos e às reações das crianças face a estados ansiosos. Quando questionadas acerca do que mais as inquietava na escola, elas mostraram-se capazes de se ilustrar em episódios desconcertantes das suas experiências de vida. Nesta pesquisa, comparativamente, as crianças na ficha 2 que continha o segundo exercício, refletiram nas atividades de carácter artístico os seus conhecimentos e as suas vidas interiores, de um modo mais profundo. A maioria dos participantes sentiu-se segura ao abordar a temática da solidão, dialogando com a investigadora, com exceção de um menino (Alex), tendo sido capazes cada um, de dar um exemplo de um momento em que se sentiram sozinhos ou desamparados.

À semelhança do caso do menino que na nossa pesquisa não se sentiu confortável para executar o desenho relativo à solidão, no estudo de Søndergaard e de Reventlow (2019) um participante negou-se a ilustrar (e ao mesmo tempo a revelar) uma parte da sua rotina diária em família. Devido a esta atitude as duas estudiosas questionaram se o seu método tinha ido longe de mais e, conseqüentemente, colocaram a hipótese de pensar sobre até que ponto o desenho é capaz de destruir os bloqueios dos mais novos.

Rosado (2011) salienta que o livro projetado intencionalmente para o público infantil expressa uma realidade repleta de problemáticas, quer sejam elas de carácter social, político ou mesmo económico, sendo um objeto lúdico e, ao mesmo tempo, um produto que tem uma função de socialização. ‘O Jardim’ retrata uma temática de carácter social, mais precisamente o *bullying*. Visa, sobretudo, abordar um problema existente nas relações que se estabelecem entre os membros de uma sociedade, restringindo-se aqui aos membros infantis.

Mendes (2013), especialista na área de análise de livros ilustrados, argumenta que estes objetos permitem responder (indo desde uma forma metafórica até uma forma mais próxima do real) às preocupações das personagens e, por consequente, às dos leitores que se reveem nas personagens e nas suas atitudes face a diversos problemas, sublinhando que estas obras podem ser um possível suporte emocional após episódios emocionalmente dolorosos. Porém, não medimos nesta investigação o efeito terapêutico que a leitura da obra teve diretamente no público.

No total, cinco situações de afastamento social (principal temática desta atividade) encenavam o ambiente escolar. O ambiente escolar era o ambiente em que tomava lugar a cena de solidão presente em ‘O Jardim’, enquanto que três situações ocorriam em parques infantis públicos, tratando-se de sítios onde as crianças brincam normalmente em grupo com outras de idades próximas.

Neymar exemplificou um acontecimento ao desenhar-se a pensar nas palavras desrespeitosas que os colegas lhe tinham chamado numa partida de futebol, sendo elas: “lento”, “estúpido”, “burro” e “parvo” (Figura 19), havendo a possibilidade de ele se ter baseado na cena onde as crianças da turma de Lily a gozavam verbalmente na página 2 do livro. Um estudo de Arruda, Lopes e Schornobay (2014) defendeu que ao ler, a criança pode ter diálogos internos, incluindo com as suas alegrias e com as suas mágoas, desocultando emoções e, por consequência auxiliando a geri-las. Sendo assim, a criança será encorajada a enfrentar dificuldades e sobretudo, a desenvolver importantes aptidões que lhe serão úteis futuramente.

Pedrinho e Guilherme elaboraram desenhos que exemplificavam dois cenários de rejeição social. No exercício de Pedrinho, ele demonstrou uma cena onde era ridicularizado pelos seus novos colegas de escola no seu primeiro dia de aulas. Nesse dia ele tentou procurar alguém para brincar no intervalo, Pedrinho aparece representado como sendo o menino maior no canto esquerdo da folha e podemos denotar que o outro menino á direita está com os braços e pés virados numa posição oposta a Pedrinho, demonstrando distância e desinteresse na sua proposta (Figura 22). De acordo com o método já aqui referido precedentemente, desenvolvido por Machover, conhecido pelo nome de Draw-A-Person test (DAP), os desenhos que nos mostram corpos humanos com cabeças pequenas, ocupando menos de uma décima da figura completa, como o desenho de Pedrinho, podem

nos indicar baixa autoestima, insegurança ou um sentimento de impotência. Ainda segundo ela, os olhos circulares com pontos para pupilas refletem possíveis medos ou fortes ansiedades da pessoa que os está a passar para a folha de papel (Zlateva, 2019). Quanto ao conteúdo, também no exemplo de Guilherme, podemos vê-lo a convidar dois meninos para brincar, porém ambos rejeitaram a sua proposta (Figura 23). Existirão hipoteticamente mais situações de rejeição social, mas apenas estes casos ilustraram essa temática com clareza.

Sete crianças desenharam-se em momentos em que tinham sido deixadas sozinhas em casa (Figura 20 e 21). Elas entenderam o “estar sozinho” literalmente/fisicamente apesar de lhes ter sido explicado, dialogando com elas, que podemos estar sozinhos mesmo na presença de outras pessoas. Quatro destes sete participantes desenharam-se com expressões assustadas, mais precisamente com expressões de boca aberta. Observando pela leitura das suas declarações, eles revelaram ter relacionado o facto de estarem sozinhos em casa com sentimentos de receio e de insegurança, principalmente com o medo de pessoas desconhecidas que podiam ter comportamentos perigosos.

Na figuração esquemática, a fase de evolução do desenho em que se encontram as crianças desta pesquisa, o que elas mais apreciam desenhar são as figuras geométricas, surgindo assim outro elemento marcante que é a superposição com transparência, que nos possibilita ver o interior de prédios, carros ou de outros espaços (Bombonato & Farago, 2016). Na ficha de Luluca podemos, desse modo, denotar o interior da sua casa e vários detalhes como a porta e a parede. No total, cinco meninos e duas meninas também elaboraram desenhos com recurso a esta técnica.

O quadro seguinte resume as tendências relativas às situações em que as crianças confessaram sentir-se sozinhas nesta atividade (Quadro 7). O desenho de Natacha foi o único que não nos deu informações suficientes para identificar o local. Poderá, eventualmente pela sua reprodução dos baloiços e das árvores tratar-se de uma cena na escola ou num parque infantil público.

Quadro 7

Tendências quanto às situações representadas no 1.º exercício de ilustração (ficha 2)

Situação onde as crianças se sentiram sozinhas	Nomes dos participantes
Na escola	Pedrinho, Florida, Chococoloco, Margarida
Durante a prática desportiva extracurricular (fora da escola)	Neymar, Ariana, Edu, Leonor, Gumball
Em casa	Batata, Lele, Neimar Jr., Lewandowski, Luluca, Naruto, Luluca Bug
Num parque infantil público	Guilherme, Tomás
Num ATL ou Centro de Estudos	Lana, Santi, Tulipa, Malmequer

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

A Florida foi a única criança que não se focou num momento relativo a um dia específico e afirmou ter se sentido isolada ao longo do seu crescimento, denotando que ela não estava fisicamente isolada da presença das outras crianças no seu esboço, mas sim emocionalmente. Ela representou as outras crianças em grupos ou pares, mostrando que os seus colegas estavam a ter sucesso em socializar (Figura 25).

A folha da Ana foi a única descartada desta etapa da pesquisa, visto o seu exercício não estar concluído, não tendo, desse modo, detalhes suficientes para analisar.

Olhando para o Quadro 8, é possível rever as expressões faciais que os participantes ilustraram nos seus cenários, dando-nos mais informações sobre as emoções ali exprimidas. Nesta fase, dez participantes desenharam-se com expressões tristes, sendo o traço que representa a boca virado para baixo. Quatro, dos quais ilustraram-se a si mesmos com lágrimas, como vemos no caso do exercício de Natacha (Figura 24), no qual ela legendou por baixo: “Senti-me sozinho quando não tinha amigos e ninguém brincava sózinha” / Forma correta: “Senti-me sozinha quando não tinha amigos e ninguém brinca sozinha”. Eles relacionaram claramente estar sozinhos com expressões faciais de tristeza. No caso de Natacha ela desenhou-se a si mesma com os olhos fechados. De acordo com o sistema de Machover (1949) de análise de desenhos infantis, olhos fechados indicam um plausível desejo de se esconder do mundo, evitando o contacto visual. Além disso, a psicóloga explica novamente que representar a ação de esconder as mãos por detrás de objetos, como da forma que Natacha ilustrou as suas por detrás da árvore, pode sugerir insegurança ou isolamento

social (cit. por Zlateva, 2019).

Quadro 8

Tendências quanto às emoções representadas no 1.º exercício de ilustração (Ficha 2)

Tendências	Nomes dos participantes
Desenharam-se com caras a sorrir	Luluca Bug, Santi, Neymar Jr., Laranja, Matilde, Ariana
Desenharam-se com caras tristes	Mafalda, Lele, Gumball, Edu, Tomás, Guilherme
Desenharam-se com caras tristes a chorar	Florida, Chocoloco, Batata, Natacha
Desenharam-se com caras assustadas	Luluca, Lewandowski, Naruto
Desenharam-se com caras neutras	Malmequer, Neymar

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

- Os desenhos realizados na 3.^a ficha permitiram perceber que os participantes facilmente identificavam em si características positivas, ao referirem algumas das suas principais qualidades, sendo o valor moral principal da obra relacionado com as boas práticas de cuidado da autoestima.

Cinco participantes (como sucedeu no caso de Lewandowski) basearam-se diretamente nas características visuais das flores do livro para desenharem as suas flores e afirmaram pelo seu discurso, que se tinham baseado principalmente nas ilustrações das páginas 7 e 12 (Figuras 31 e 32). Enfatizamos que o livro não foi projetado durante a realização dos exercícios de ilustração para evitar cópias propositadamente quase autênticas das ilustrações originais da ilustradora. Donlan (1977, cit. por Arizpe & Styles, 2015) mostrou que as crianças demonstravam mais criatividade ao executar desenhos baseados na leitura de um conto, se não tivessem observado antecipadamente as suas ilustrações, tendo deste ponto de vista o conteúdo visual do livro uma desvantagem, limitando a originalidade aplicada na produção dos desenhos.



Figura 31 – Página 7, de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
 Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 8)

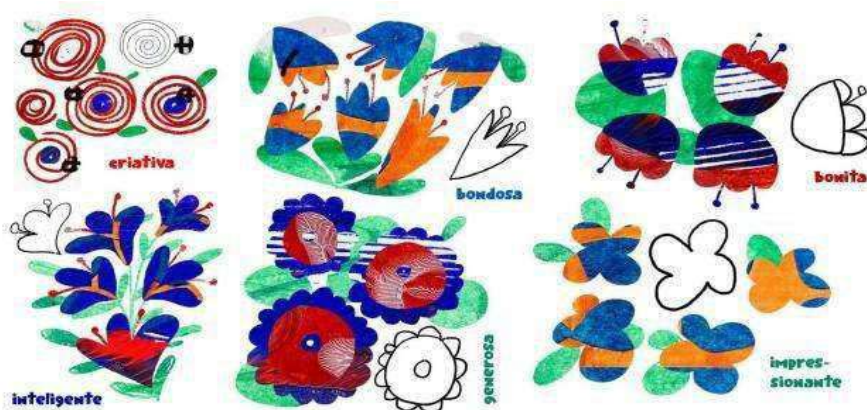


Figura 32 – Página 12, de ‘O Jardim’, de Tatyana Losik.
 Fonte: Tatyana Losik, ‘O Jardim’ (2021, p. 12)

Oito participantes produziram a versão fictícia do seu jardim sem qualquer flor ou descrição de caráter negativo. Por exemplo, Malmequer referiu no seu curto texto não ter pensamentos “maus”. Realçamos aqui a possibilidade de uma conexão com o desenlace final do livro, no qual a personagem principal acaba sem plantas negativas no seu jardim. Teoricamente, se tivessem uma idade mais avançada, as crianças teriam identificado uma maior diversidade de emoções negativas, pois ao longo do seu crescimento elas vão ampliando o seu vocabulário de emoções, passando a refletir melhor sobre os estados emocionais negativos (Roazzi et al., 2011). A frase “Sou bonito” apareceu no texto descritivo de quatro das ilustrações, podendo as crianças ter-se baseado na página 11 de ‘O Jardim’, página essa em que Lily dizia palavras amáveis a si própria todos os dias, ao olhar-se ao espelho da sua casa de banho. A tabela que se segue mostra as pré-disposições dos participantes durante a realização do seu jardim (Quadro 9).

Quadro 9

Tendências na realização do 2.º exercício de ilustração (Ficha 3)

Tendência	Nomes dos participantes
Ilustrou apenas flores de caráter positivo	Malmequer, Ariana, Santi, Ana, Natacha, Mafalda, Luluca Bug, Luluca
Ilustrou plantas de caráter positivo e negativo	Naruto, Lewandowski, Alex, Batata, Chocoloco, Florida, Gumball, Laranja, Lana, Tulipa, Margarida, Neymar Jr., Tomás

Fonte: Quadro concebido pela autora desta dissertação

Conclusão

VI. Conclusão

Concluída esta investigação que visava analisar a compreensão que cada um dos leitores infantis do 3.º ano de escolaridade fez do livro-protótipo ilustrado ‘O Jardim’ de Tatyana Losik, que abordava a temática do *bullying* e da autoestima, podemos afirmar que os participantes facilmente identificaram as emoções, tanto as simples, como as complexas, como por exemplo, a timidez, sentidas pela protagonista logo na primeira página, reforçando assim o estudo de 2014, feito por Kümmerling-Meibauer, que nos diz que na leitura, o leitor assume-se como um observador capaz de identificar os estados emotivos, chegando até a inserir-se no conteúdo textual e a refletir sobre as ações de outras personagens, estabelecendo assim, a metarrepresentação.

Por sua vez, podemos também constatar que os participantes demonstraram ser capazes de relacionar relevantes conceitos interligados com as metáforas aplicadas no enredo de ‘O Jardim’, tais como os de pensamentos positivos com as flores do conto e, conseqüentemente, os diálogos internos negativos com as plantas espinhosas. Os indivíduos reconheceram a importância de cuidar do seu “jardim”, no fundo da sua autoestima, assim como, entenderam os efeitos resultantes da falta de cuidado. Os nossos resultados estão também em consonância com os encontrados por Nikolajeva (2012). Esta autora argumenta que a literatura ficcional cria situações simuladas, havendo um envolvimento sentimental com as personagens, visto os leitores terem a capacidade de representar as motivações de outras pessoas da mesma maneira que possuem a capacidade de previsão das suas próprias atitudes.

Apenas dois participantes mostraram pelas suas respostas ao questionário, entender uma história com um sentido muito distinto do da que lhes foi contada.

Na ficha 2, todas as crianças, com exceção de uma, sentiram-se confortáveis para exemplificar através de um desenho, um episódio das suas vidas em que sentiram solidão, correlacionado com a temática da obra, em que a protagonista se sentiu isolada na sua nova turma. Dentro das cinco categorias elaboradas por nós no Quadro 7, elas deram na sua maioria exemplos de situações nas quais permaneciam sozinhas nas suas casas. Além destas, foram também mencionadas cenas que ocorriam no ambiente escolar; nos parques públicos infantis e em espaços de estudo ou então durante a prática de atividades desportivas extracurriculares, nomeadamente de futebol. Sendo todos estes espaços em que as crianças

interagem frequentemente em grupo.

Já na ficha 3, onde lhes era pedido que representassem o seu “jardim interno”, as crianças reconheceram facilmente em si, características e emoções não só positivas, como também algumas negativas, elas revelaram aspetos menos positivos de si próprios com os quais não se sentiam felizes, como no caso de um rapaz que se considerava como sendo, por vezes, teimoso ou em alguns casos focando-se em pontos menos bons das suas relações pessoais e familiares, como com os irmãos. Apenas uma minoria ilustrou o seu desenho da sua vida interior sem nenhum traço psicológico negativo ou emoção negativa. De todos estes casos só um era de um menino.

Podemos afirmar, pela análise realizada às duas atividades artísticas desenvolvidas durante a pesquisa (baseadas na audição da leitura da obra), que o público infantil associou e partilhou as suas vivências, sublinhando que na segunda atividade fizeram-no de um modo ainda mais intuitivo.

VII. Contribuições

Este estudo deverá contribuir para um maior conhecimento acerca da interação entre os leitores infantis e o livro ilustrado, fornecendo assim informações relevantes para a criação e desenvolvimento de melhores obras ilustrativas e auxiliar os pais e educadores na escolha do livro adequado para cada criança de acordo com o propósito de uso da obra. Pretende-se também que seja hábil, de forma a proporcionar uma leitura eficaz e de simples compreensão, que desperte o interesse de educadores, de ilustradores, de autores e de psicólogos. Não se poderá esquecer que as obras devem funcionar como um apoio na partilha de mensagens a transmitir e não como uma fonte direta, rápida e fácil de acesso aos tópicos, desprezando a necessidade de diálogo e de uma pesquisa mais profunda acerca dos mesmos, dando especial atenção aos mais complexos e sensíveis, como os aqui analisados.

Limitações e futuros caminhos da investigação

O primeiro constrangimento detetado ocorreu durante a fase de pesquisa para a fundamentação teórica, pois a literatura afastou-se, por vezes, da faixa etária em que nos queríamos focar, abordando a faixa etária do pré-escolar ou, por outro lado, o intervalo etário dos pré-adolescentes.

Embora com o nosso estudo não seja possível explicar detalhadamente o efeito terapêutico da leitura da obra pictórica ‘O Jardim’ no público infantil, a oportunidade de realização de entrevistas, possibilitaria uma visão mais concreta desse tópico, através de um diálogo mais prolongado com o público infantil.

Devido à limitação de tempo, o número de participantes teve de ser encurtado, focando-se apenas em crianças entre os oito e os nove anos. No entanto, seria interessante comparar como os públicos de diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional interpretariam esta obra pictórica, ficando essa hipótese para um próximo estudo.

Seria possível aprofundar melhor os fundamentos pessoais por detrás dos simbolismos, da organização dos elementos na folha de papel, bem como outros

constituintes estéticos, através do estudo dos desenhos executados pelas crianças. Tais tópicos poderão ser explorados em futuras investigações, nomeadamente as elaboradas por profissionais da área da psicologia infantil.

Bibliografia

VIII. Bibliografia

- Aggleton, J. (2017). “What is the Use of a Book Without Pictures?” An Exploration of the Impact of Illustrations on Reading Experience in A Monster Calls. *Children’s Literature in Education*, Vol. 48, 230-244. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10583-016-9279-1>/ doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9279-1>
- Ahmad, S., Wasim, S., Irfan, S., Gogoi, S., Srivastava, A. & Farheen, Z. (2019). Qualitative v/s Quantitative Research. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, Vol. 6 (43), 2828-2832. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/337101789>/ doi: 10.18410/jebmh/2019/587
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos da participação social sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.* 2005, vol.26 (91), pp.419-442. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>
- Almeida, T. & Belmiro, C. (2018). Livro Ilustrado e as Narrativas Metaficcionais para Crianças. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Vol. 36 (1), 151-171. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/329198819_Livro_Ilustrado_e_as_Narrativas_Meta_ficcionais_para_Criancas/ doi: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p151
- Andrade, J. (2021). Era uma vez... a morte, a guerra ou o bullying na literatura para os mais pequenos. *SAPO Lifestyle*. Disponível em <https://lifestyle.sapo.pt/vida-e-carreira/noticias-vida-e-carreira/artigos/era-uma-vez-a-morte-a-guerra-e-o-bullying-na-literatura-para-os-mais-pequenos>
- Arizpe, E. & Styles, M. (2015). *Children Reading Pictures: Interpreting visual texts*. Disponível em <https://doi.org/10.4324/9781315683911>
- Arruda, A., Lopes, S. & Schornobay, S. (2014). O mundo encantado da literatura infantil. *Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza*, Vol. 1 (66). Disponível em <https://semanaacademica.com.br/artigo/o-mundo-encantado-da-literatura-infantil>

- Azevedo, C. (2007). *Imagens Para a Infância - Processos Construtivos Da Ilustração do Livro Infantil Em Portugal*. Faculdade de Belas-Artes. Lisboa (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7266>
- Azevedo, F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva* Vol. 1. (pp. 317-323). Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho.
- Bajour, C. & Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*, Vol. 158. Disponível em <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Barker, J. & Weller, S. (2003). “Is it fun?” developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 23 (1/2), 33-58. Disponível em <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, Vol. 7 (4), 365-378. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43524019_The_right_to_be_properly_researched_Research_with_children_in_a_messy_real_world [accessed Aug 26 2021].
- Berg, B. & Lune, H. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9ª ed.). Pearson.
- Bombi, A. & Pinto G. (2008). Children’s understanding and production of pictures, drawings and art. Children’s drawing of friendship and family relationships in different cultures (pp.122-154). C. Milbrath, H.M. Trautner (Eds). Göttingen: Hogrefe & Hube. Disponível https://www.researchgate.net/publication/281033295_1_Pinto_G_Bombi_AS_2008_Children's_drawing_of_friendship_and_family_relationships_in_different_cultures
- Bombonato, G. & Farago, A. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Vol. 3 (1), 171-195. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/63081075/as-etapas-do-desenho-infantil-segundo-autores-contemporaneos>

- Brighi, A. & Fabi, I. (2020). Drawings Say More Than Words: Bullying Representation in Children's Drawing in Argentin. Disponível em <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41018-6>
- Browne, A. (1992). Zoo [Ilustração]. Julia MacRae Books.
- Caixieiro, A. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Universidade de Évora. Évora (Tese de doutoramento). Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.). Gradiva.
- Catte, M. V. & Cox, M. (1999). Emotional indicators in children's human figure drawings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 8, 86-89. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s007870050089>
- Cavicchioli, M. (2014). Livro Ilustrado: palavras e imagens. *Revista Remate de Males*, Vol. 34 (2), 711-717. Disponível em <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635876>
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, Vol. 9 (4), 477-497. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: An overview of cognitive methods. *Quality of Life Research*, Vol. 12, 229-238. Disponível em <https://doi.org/10.1023/A:1023254226592>
- Cordeiro, C. (2018), Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/18903>

- Coyne, I. (2010). Research with Children and Young People: The Issue of Parental (Proxy) Consent. *CHILDREN & SOCIETY*, Vol. 24 (3), 227–237. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00216.x>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry* (4ª ed.). SAGE Publication.
- Dias, M. (2020). A (ideia da) morte nos álbuns ilustrados em Portugal no início do séc. XXI. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto (Tese de doutoramento). Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/127027>
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books* (1ª ed.). Thimble Press.
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts* (1ª ed.). Taylor & Francis Ltd.
- Felicidade, V. (2016). A Importância do Desenho Infantil na Aquisição de Novas Aprendizagens. Universidade do Algarve. Faro (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/7873>
- Fernandes, N. & Francischini, R. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, 2016, Vol. 33 (1), 61-69. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 21 (66), 759- 779. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Franco, A. (2015). *O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade [Ilustração]*
- Franco, A. (2016). *Ansiedade na infância: o design do livro como contributo pedagógico*. Faculdade de Arquitetura. Lisboa (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/11697>

- Gonçalves, A. (2007). A difícil arte de perguntar: aporias e apostas da redacção do questionário para inquérito sociológico. *Comunicação e Sociedade*, Vol. 12, 201-211. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/59948>
- Hamer, N., Nodelman, P. & Reimer, M. (2017). More Words about Pictures. Disponível em <https://doi.org/10.4324/9781315621814>
- Harmon, J. & Martinez, M. (2012). Picture/Text Relationships: An Investigation of Literary Elements in Picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, Vol. 51 (4), 323-343. Disponível em 10.1080/19388071.2012.695856
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essay (4), International Child Development Centre, Florence. Disponível em <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. (1997). Children's Participation - The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Routledge.
- Hoffman, M.L. (1990) Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, Vol. 14 (2), 151-172. Disponível em <https://doi.org/10.1007/BF00991641>
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature* (2ª ed.). Routledge.
- Kitamura, S. (1987). Lily Takes a Walk. [Ilustração]. Andersen Press. Disponível em <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/gallery/2011/mar/14/satoshi-kitamura-illustrator-pictures>
- Kress, G. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2ª ed.). Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What Goes On in Strangers' Minds? How Reading Children's Books Affects Emotional Development. *NARRATIVE WORKS: Issues, Investigations, & Interventions*, Vol. 4 (2), 64-85. Disponível em <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/22783>

- Lagattuta, K. H. & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, Vol. 72 (1), 82- 102. Disponível em <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00267>
- Letria, A & Letria, J. (2005). Letras & Letrias [Ilustração]. Dom Quixote. Disponível em <http://biblioactivaler.blogspot.com/2014/08/letras-letrias-de-jose-jorge-letria.html>
- Lopes, T. (2013). Era Uma Vez o Fim: Representações da Morte na Literatura Infantil. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (Projeto final de graduação). Disponível em <http://hdl.handle.net/11422/534>
- Losik, T. (2021). O Jardim [Ilustração]. Unpublished.
- Madureira, C. & Ferreira, M. (2014). A floresta das adivinhas... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Zero-a-seis*, Vol. 29, 3-32. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2008n17p8>
- Marinheiro, E., Moura, S. & Peres, F. (2012). A literatura infantil na formação da identidade da criança. *REVISTA ELETRÔNICA PRÓ-DOCÊNCIA*. UEL, Vol. 1 (1). Disponível em <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/edicoes-anteriores/n.-01-v.-01-jan-jun-de-2012.php>
- Martins, L. & Mendes, T. (2013). A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar. Escola Superior Enfermagem do Porto. Porto. (Dissertação de mestrado). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/297716462_A_transversalidade_da_literatura_infantil_em_contexto_pre-escolar
- Massoni, L. (2018). Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos. *DAPesquisa*, Florianópolis, Vol. 7 (9), 121-129. Disponível em <https://doi.org/10.5965/1808312907092012121>
- Maurício, C. (2014). Ilustrar-me: ilustração como meio de descoberta da expressão emocional. Universidade de Aveiro. Aveiro (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/14437>

- Mayan, M. (2001). *An Introduction to Qualitative Methods: A Training Module for Students and Professionals* (1º ed.). International Institute for Qualitative Methodology. University of Alberta.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9 (3), 185-211. Disponível em <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Meireles, N., Duarte, P., Mélo, T., Pereira, H., Pinheiro, Y., Silva, R. & Morais, J. (2017). Perfil sociodemográfico familiar e clínico de crianças com disfunções neurológicas atendidas no programa de intervenção precoce, *Arch Health Invest*, Vol. 6, (10), 495-499. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21270/archi.v6i10.2256>
- Mendes, T. (2013). A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados. *Revista Educação & Realidade*, Vol. 38 (4), 1113-1128. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/14306>
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, Vol. 2 (1). Disponível em [10.1177/1468794102002001636](https://doi.org/10.1177/1468794102002001636)
- Muratovski, G. (2016). *Research for Designers: A Guide to Methods and Practice* (1ª ed.). SAGE Publications.
- Nikolajeva, M. & Scott., C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, Vol. 31, 225–239. Disponível em <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>
- Nikolajeva, M. (2012). Guilt, Empathy and the Ethical Potential of Children's Literature. *Barnboken: Journal of Children's Literature Research*, Vol. 35. Disponível em <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature* (UK ed.). John Benjamins Publishing Company.

- Paquette, K., Fello, S. & Jalongo, M. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text.
- Early Childhood Education Journal, Vol. 35 (1), 65-73. Disponível em [10.1007/s10643-007-0184-5](https://doi.org/10.1007/s10643-007-0184-5)
- Quental, J. (2009). A ilustração enquanto processo e pensamento. Autoria e interpretação. Universidade de Aveiro. Aveiro (Tese de doutoramento). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/3617>
- Rahman, S. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language "Testing and Assessment" Research: A Literature Review. Journal of Education and Learning, Vol. 6 (1), 102-108. Disponível em [10.5539/jel.v6n1p102](https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102)
- Ribeiro, A. (2011). Cultura Visual e Práticas Educativas na Disciplina de Desenho. Universidade de Lisboa. Lisboa (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3590>
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J. O., Santos, L. B. & Roazzi, M. M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol. 24 (1), 51-61. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Rodrigues, C. (2013). Palavras e imagens de mãos dadas - A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar. Universidade de Aveiro. Aveiro (Tese de doutoramento). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10586>
- Rosado, I. (2011). Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>

- Sarmento, M. (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petropolis: Editora Vozes (pp. 17-39). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/66608>
- Silveira, A. (2015). *Crianças e Notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo*. Universidade do Minho. Braga (Tese de doutoramento). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/42445>
- Simão, E. (2013). *As ilustrações nos livros de literatura infantil: uma análise da menina do laço de fita de Ana Maria Machado*. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba (TCC). Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4023>
- Søndergaard, E. & Reventlow, S. (2019). Drawing as a Facilitating Approach When Conducting Research Among Children. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 18, 1–11. Disponível em [10.1177/1609406918822558](https://doi.org/10.1177/1609406918822558)
- Souza, J. & Veríssimo, M. (2015). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, Vol. 23 (6), 1097-1104. Disponível em [10.1590/0104-1169.0462.2654](https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654)
- Souza, R. & Lira, M. (2018). Que vizinhos são esses? Palavras, imagens e práticas pedagógicas construindo significados para o livro ilustrado. *Perspectiva*, Vol. 36 (1), 116-136. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p116>
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J. & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research*, Vol. 21 (1), 1–14. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/yea.320110107>
- Wiseman, A. & Jones, J. (2018). Examining Depictions of Bullying in Children's Picturebooks: A Content Analysis From 1997 to 2017, *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 32 (2), 190-201. Disponível em <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1419320>
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Educ J* (2011), Vol. 38, 431–438. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>

Zimmermann, A. & Freitas, N. (2018). O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Vol. 36 (1), 137- 150. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p137>

Zimmermann, A. (2013). O livro infantil como objeto de estudo da cultura visual na escola, 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Disponível em <http://www.docdatabase.net/details-o-livro-infantil-como-objeto-de-estudo-da-cultura-visual-na-escola-1089961.html>

Zlateva, A. (2019). *How To Read Childrens' Drawings*. University of Malta. Centre for Resilience & Socio-Emotional Health. Disponível em <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/48957>

Anexos

IX. Anexos

1. Pedido de Realização do Trabalho de Campo na EB N.º 1

Cara Sr.^a Dora Pepe

O meu nome é Joana Guerreiro, tenho 22 anos, sou de Setúbal, sou aluna do segundo ano de mestrado em Design e Cultura Visual no IADE (Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação) em Lisboa. Sempre me interessei por ilustração, particularmente por livros ilustrados infantis. E assim surgiu o desejo de seguir em frente com este estudo que exige a aprovação do Conselho Diretivo.

Pretendo desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual do IADE, onde o tema é: “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis” para ser entregue em Julho de 2021. Estou a ser orientada pela Professora Doutora Patrícia Silveira da Universidade Europeia. **Informo que irei à Escola Básica nº 1 do Lavradio no dia 28 de maio pelas 9h00.**

Através do diálogo, sempre com a minha presença, com a das crianças e da professora. Para esta atividade de pesquisa irei me basear em 24 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, correspondendo à turma do 3^a ano do ensino básico E1-3B. Pois, nesta fase as crianças já têm alguma independência a ler sozinhas e mostram um gosto maior pelos livros ilustrados.

Relativamente à ética, as escolhas neste tipo de projetos devem sempre contemplar, por um lado, a relação de confiança estabelecida entre o investigador e o público e, por outro, a responsabilidade que qualquer adulto tem de proteger a criança. Quanto à escolha de um critério para identificar as crianças mencionadas na pesquisa irei solicitar à criança, a escolha de um nome fictício ao seu gosto. Não serão usadas fotografias das caras dos alunos, irei apenas fotografar o espaço da sala onde se realizará a atividade para dar fidelidade à pesquisa. Apenas irão participar na atividade as crianças que quiserem e cujos pais ou responsáveis autorizaram previamente a sua participação. Após a entrega da dissertação, os pais poderão ter contacto com o resultado final do projeto.

A atividade que se pretende desenvolver com as crianças divide-se em 5 fases:

Será apenas pedido aos alunos que tragam lápis de cor para a realização da ilustração. Esta atividade terá a duração prevista de 1h45. As possíveis dúvidas que surgirem acerca da obra deverão ser esclarecidas por mim.

Antes da leitura, irei apresentar-me e explicar brevemente o que irá tratar esta obra, tentando criar um ambiente mais relaxado. De seguida, explicarei alguns tópicos e introduzirei brevemente o livro e o que este irá tratar.

- 1) Farei a leitura da obra-protótipo *Jardim* (2021) escrita e ilustrada por Tatanya Losik. Esta fase durará cerca de 6 minutos. A obra é sobretudo sobre cuidado com a autoestima e como nos amarmos mais a nós próprios. Possui 15 páginas com cerca de 4 linhas de texto por página.
- 2) Questionário breve, com uma linguagem simples e acessível acerca da compreensão que fez da obra, tanto da estória como das ilustrações lá presentes.
- 3) Será pedido aos alunos o primeiro exercício de ilustração usando uma folha A4.
- 4) Um exercício final de ilustração baseado na obra e no que foi lido/aprendido (usando novamente uma folha A4 com uma moldura a delimitar o espaço).
- 5) No final da realização das ilustrações, iremos comparar resultados e as crianças verificarão se querem acrescentar alguns detalhes aos desenhos que fizeram, através do diálogo comigo.

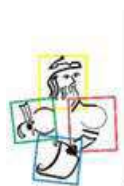
Problemática e relevância da pesquisa:

A problemática desenvolve-se por meio da incerteza acerca da percepção que as crianças têm de um livro pictórico, mais detalhadamente acerca da percepção da linguagem textual e visual dos tópicos explícitos.

Pretende-se responder com a presente investigação às seguintes perguntas:

- A autora e ilustradora de *O Jardim* realizou a pedido da investigadora uma descrição das suas intenções ao criar a obra. Queremos perceber efetivamente a percepção que as crianças realizaram da estória e das suas mensagens morais intrínsecas nas cenas? Usando para isso perguntas relativamente a determinados excertos de momentos do livro.
- Na estória, a protagonista irá experienciar um cenário desagradável. Exemplificando uma situação baseada em episódios reais das vidas de algumas crianças. Uma das nossas questões nesta investigação é a de: “Se as crianças sentiram empatia pela situação da personagem principal da estória ou se, por outro lado, demonstraram respostas consonantes com ideias de estranheza e de indiferença?”
- Alguma/algumas das crianças entendeu/entenderam uma estória radicalmente diferente, ou seja, que se afasta da estória original que a autora queria comunicar com o público quando desenvolveu o produto.

2. Termo de Consentimento Informado para a EB N.º 1 do Lavradio



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁLVARO VELHO

- ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS DE ÁLVARO VELHO
- ESCOLA EB1/JI N.1 LAVRADIO
- ESCOLA EB1/JI N.2 LAVRADIO
- ESCOLA EB1/JI DOS FIDALGUINHOS



Autorização

Eu _____ autorizo o meu educando _____ a participar no estudo que irá ser analisado na dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual elaborada por Joana Guerreiro e orientada pela Prof.ª Dra. Patricia Silveira. Cujo tema é “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis”. Onde será lida o livro-protótipo “*O Jardim*” (2021) de Tatyana Losik. E seguidamente pedido aos alunos que realizem um questionário e duas ilustrações. As atividades serão realizadas na sala de aula. Será sempre preservada a identidade de cada criança. As crianças participarão apenas se quiserem e poderão deixar de participar a qualquer momento. A investigadora fará o teste de deteção do Covid-19 antes de realizar a atividade.

Obrigada, desde já pela vossa atenção.

Joana Guerreiro

Lavradio, 10 de maio de 2021.

(Coordenadora da Escola)

3. Termo de Consentimento Informado para o ATL ‘Alta Nota’



Autorização

Eu _____ autorizo o meu educando
_____ a participar no estudo que
irá ser analisado na dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual elaborada por Joana Guerreiro e orientada pela Prof.^a Dra. Patricia Silveira. Cujo tema é: “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis”. Onde será lida o livro-protótipo “*O Jardim*” (2021). E seguidamente pedido aos alunos que realizem um questionário e duas ilustrações. Será sempre preservada a identidade de cada criança. As crianças escolherão um nome fictício a seu gosto para serem identificadas, bem como participarão apenas se quiserem e poderão deixar de participar a qualquer momento.

Obrigada desde já pela vossa atenção.

Joana Guerreiro.

Setúbal, _____

_____/_____/____

4. Pedido de Realização dos Pré-testes da Investigação

Cara Sra. Fátima Veneranda

O meu nome é Joana Guerreiro, sou de Setúbal, tenho 22 anos, sou aluna do segundo ano de mestrado em Design e Cultura Visual no IADE (Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação) em Lisboa. Sempre me interessei por ilustração, particularmente por livros ilustrados infantis. E assim surgiu o desejo de seguir em frente com este estudo.

Pretendo desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual do IADE, onde o tema é: “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis” para ser entregue em Julho de 2021. Estou a ser orientada pela Prof^a Dr^a Patrícia Silveira da Universidade Europeia.

Relativamente à ética, as escolhas neste tipo de projetos devem sempre contemplar, por um lado, a relação de confiança estabelecida entre o investigador e o público e, por outro, a responsabilidade que qualquer adulto tem de proteger a criança. Quanto à escolha de um critério para identificar as crianças mencionadas na pesquisa irei solicitar à criança, a escolha de um nome fictício ao seu gosto. Não serão usadas fotografias das caras dos alunos. Apenas irão participar na atividade as crianças que quiserem e cujos pais ou responsáveis autorizaram previamente a sua participação.

Problemática e relevância da pesquisa:

A problemática desenvolve-se por meio da incerteza acerca da perceção que as crianças têm de um livro pictórico, mais detalhadamente acerca da compreensão da linguagem textual e visual dos tópicos explícitos, incluindo as suas mensagens morais intrínsecas. Iremos posteriormente, analisar através dos dados recolhidos essa perceção, bem como as suas ideias, opiniões e visões. O que nos irá também permitir verificar se alguma/algumas das crianças entenderam uma estória completamente distinta da que lhes foi lida.

Em que consiste a atividade que se pretende desenvolver com as crianças:

Esta atividade será realizada no ATL “ACM Montalvão”, em Setúbal. Este trabalho de campo terá a duração prevista de 50 minutos, com uma pausa incluída. E visa principalmente melhorar os questionários para a fase seguinte, na Escola Básica nº1 do Lavradio, onde o número de participantes será maior. As possíveis dúvidas que surgirem acerca da obra ilustrada e dos questionários serão esclarecidas por mim. Será apenas pedido às crianças que tragam lápis de cor para a realização das ilustrações.

Antes da leitura, irei apresentar-me às crianças, tentando criar um ambiente relaxado e introduzirei brevemente o livro, bem como o que este irá tratar. Trata-se de um livro sobre a temática da autoestima e do bullying. Primeiramente serão preenchidas as fichas da Análise Sociodemográfica, necessárias para obter contexto antes de avançar para as restantes atividades. Seguidamente, irei iniciar a leitura do livro-protótipo *O Jardim*. Concluída a leitura, iremos passar ao preenchimento de um questionário acerca do que foi lido, lembrando que não existem respostas erradas nem corretas, mas existe apenas a opinião e a compreensão de cada um. E por fim, iniciaremos a realização de ilustrações.

Agradeço desde já com grande carinho a oportunidade.

Nota final: Após a entrega da dissertação, os pais poderão ter contacto com o resultado final do projeto.

5. Termo de Consentimento Informado para o ATL ‘ACM’



Autorização

Eu _____ autorizo o meu educando _____ a participar no estudo que irá ser analisado na dissertação de mestrado em Design e Cultura Visual elaborada por Joana Guerreiro e orientada pela Prof.^a Dra. Patricia Silveira. Cujo tema é: “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis”. Onde será lida o livro-protótipo “*O Jardim*” (2021). E seguidamente pedido aos alunos que realizem um questionário e duas ilustrações. Será sempre preservada a identidade de cada criança. As crianças escolherão um nome fictício a seu gosto para serem identificadas, bem como participarão apenas se quiserem e poderão deixar de participar a qualquer momento. A investigadora fará o teste de deteção do Covid-19 antes de realizar a atividade.

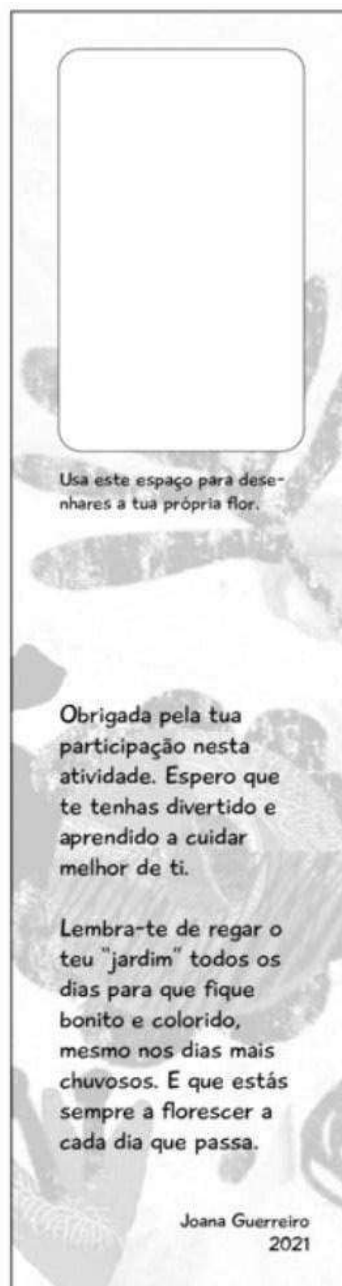
Obrigada desde já pela vossa atenção.

Joana Guerreiro.

Setúbal, _____

____/____/____

6. Marca-páginas



7. Planificação das Atividades

A atividade que se pretende desenvolver com as crianças pode ser dividida em oito fases:

Antes da leitura, irei apresentar-me e explicar brevemente o que irá tratar esta obra, tentando criar um ambiente mais relaxado. De seguida, explicarei alguns tópicos e introduzirei brevemente o livro e o que este irá tratar.

- 1) Farei a leitura da obra-protótipo *O Jardim* de Tatanya Losik. Esta fase durará cerca de sete minutos.
- 2) Entrega dos Questionários Sociodemográficos. Tempo previsto de preenchimento: 15 minutos.
- 3) Primeiro intervalo de 40 minutos para o lanche.
- 4) Questionário breve, com uma linguagem simples e acessível acerca da compreensão que fez da obra, tanto da estória como das ilustrações lá presentes.
- 5) Será pedido às crianças o primeiro exercício de ilustração usando uma folha A4. Este exercício deverá durar no máximo 20 minutos.
- 6) Segundo intervalo de 60 minutos para almoço.
- 7) Um exercício final de ilustração baseado na obra e no que foi lido/aprendido (usando novamente uma folha A4 com uma moldura a delimitar o espaço). Que ocupará 25 minutos.
- 8) No final da realização das ilustrações, iremos comparar resultados e as crianças verificarão se querem acrescentar alguns detalhes aos desenhos que fizeram, através do diálogo comigo e com os seus colegas.

4. Errata da Dissertação

Errata referente à dissertação de Mestrado em Design e Cultura Visual realizada por Joana Sofia dos Santos Guerreiro.

Tema: “A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis”

Página	Parágrafo	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
Resumo	1	14	<i>O Jardim</i>	'O Jardim'
Resumo	1	14	Tatiana	Tatyana
Resumo	1	18	bullying	<i>bullying</i>
Abstract	1	1	This dissertation	The present dissertation
Abstract	1	3 e 4	We try to study and realize	We focused on studying and understanding
Abstract	1	10	<i>The Garden</i>	'The Garden'
Abstract	1	10	Tatiana	Tatyana
Abstract	1	13	The work in question	This particular book
Índice de figuras (ix)	2	2 e 3	Figura 2 - Capa da obra ' <i>O Livro que explica (quase) tudo sobre Ansiedade</i> ' (2015)	Figura 2 - Capa da obra ' <i>O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade</i> '
Índice de figuras (ix)	3	4, 5 e 6	Figura 3 - Ilustrações demonstrativas de duas expressões distintas feitas por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra ' <i>O Livro que explica (quase tudo) sobre a Ansiedade</i> ' (2005)	Figura 3 - Ilustrações demonstrativas de duas expressões distintas feitas por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra ' <i>O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade</i> '
Índice de figuras (ix)	4	7,8 e 9	Figura 4 - Ilustração feita por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra ' <i>O Livro que explica (quase) tudo sobre a Ansiedade</i> ' (2005) acerca das suas preocupações na escola	Figura 4 - Ilustração feita por uma criança durante os testes de usabilidade de uma das fichas de atividades da obra ' <i>O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade</i> ' acerca das suas preocupações na escola
Índice de figuras (ix)	5	10 e 11	Figura 5 – Ilustração do gorila por detrás das grades, presente no livro pictórico ' <i>Zoo</i> '	Figura 5 – Ilustração do gorila por detrás das grades, presente no livro pictórico ' <i>Zoo</i> '
Índice de figuras (ix)	6	12 e 13	Figura 6 – Ilustração da família em qual a estória se centra, presente no livro pictórico ' <i>Zoo</i> '	Figura 6 – Ilustração da família na qual se centra a estória, presente no livro pictórico ' <i>Zoo</i> '
Índice de figuras (ix)	7	14 e 15	Figura 7 – Gravura do ilustrador e autor Satoshi Kitamura presente na obra ' <i>Lily Takes a Walk</i> '	Figura 7 – Gravura do ilustrador e autor Satoshi Kitamura presente na obra ' <i>Lily Takes a Walk</i> '
Índice de figuras (ix)	9	17	Figura 9 - (...) ' <i>O Jardim</i> ' (2021)	Figura 9 - (...) ' <i>O Jardim</i> '
Índice de figuras (ix)	10	18	Figura 10 - (...) ' <i>O Jardim</i> ' (2021)	Figura 10 - (...) ' <i>O Jardim</i> '
Índice de figuras (ix)	14	22	Figura 14 - (...) ' <i>O Jardim</i> ' (2021)	Figura 14 - (...) ' <i>O Jardim</i> '
Índice de figuras (x)	1	1	Figura 15 - (...) ' <i>O Jardim</i> ' (2021)	Figura 15 - (...) ' <i>O Jardim</i> '
Índice de figuras (x)	7	7	Figura 21 - Figura 21 - Desenho	Figura 21 - Desenho
Índice de figuras (x)	16	16	Figura 30 - (...) ' <i>O Jardim</i> ' (2021)	Figura 30 - (...) ' <i>O Jardim</i> '

Índice de figuras (x)	17	17	Figura 31 - Página 8 de 'O Jardim' (2021)	Figura 31 - Página 7 de 'O Jardim'
Índice de figuras (x)	18	18	Figura 32 - (...) 'O Jardim' (2021)	Figura 32 - (...) 'O Jardim'
17	1	3	design	<i>design</i>
17	1	4	características	caraterísticas
17	2	20	bullying	<i>bullying</i>
21	1	4	caracteriza-se	carateriza-se
21	1	8	características	caraterísticas
22	4	32	por meio de	pelas
24	1	3	características	caraterísticas
24	2	11	<i>What is the use of a book?</i>	<i>'What is the use of a book?'</i>
24	2	26	(cit. por Arizpe e Styles, 2003)	(cit. por Arizpe e Styles, 2015)
25	1	2	é literal, contudo	é literal. Contudo
25	1	4	uma imagem, no entanto,	uma imagem. No entanto,
26	2	22	caracterizados	caraterizados
27	2	27	caracteristicamente	carateristicamente
30	1	7	um lenço encarnado	um lenço vermelho
30	1	8	e que simbolicamente se associa	Simbolicamente é possível associar estes elementos
30	1	9	pelo que apazigou	apaziguando deste modo
30	1	13	(1996, cit. por Arizpe & Styles, 2002)	(1996, cit. por Arizpe & Styles, 2015)
33	3	24	metarrepresentação	metarepresentação
35	1	11 e 12	livro ilustrado	livro-protótipo ilustrado
35	1	12	A obra denominada	O protótipo denominado
35	1	12 e 13	<i>O Livro que explica (quase) tudo sobre Ansiedade</i> (2015)	'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade'
35	1	13	tal como indica o título	tal como o título indica
36	Legenda Fig. 2		Capa da obra	Capa do protótipo
36	1	11	as restantes cinco	as cinco restantes
37	1	9	acerca dos livros	acerca dos livros
38	1	7	atrereram	atrereram
40	2	10	por meio da	a partir da
42	3	17	valoresque	valores que
42	4	22	Barreiro, das quais três	Barreiro. Destas 23 três
42	4	24	Mais tarde, o grupo	Mais tarde o grupo
42	4	24 e 25	participantes, ao se adicionarem cinco participantes, sendo todos eles	participantes, os cinco participantes adicionados eram também
42	4	25 e 26	básico, que frequentavam	básico e frequentavam
42	4	26 e 27	<i>O Jardim</i>	'O Jardim'
43	1	6	propõe-se a transmitir	propõe-se transmitir
43	1	7	crianças, mais	crianças. Mais
43	1	9	bullying	<i>bullying</i>
43	2	17	Foi feito	Foram feitos
43	2	17	e de duas fichas	e duas fichas
43	2	24	bullying	<i>bullying</i>
45	3	11	percecionam	percecionaram
45	6	22	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
46	1	7	design	<i>design</i>
46	1	12	do fato	do facto
49	3	5	características	caraterísticas
47	3	21	através de	com recurso a
47	3	22	, mas desta vez pela professora	Tal foi feito através da professora
47	3	23	contacta assim os responsáveis pelos seus alunos	contacta os responsáveis pelos alunos
52	2	12	o comportamento	o comportamento
54	2	18	alterou-se	também se alterou

54	2	18	questão: “Onde moras?”	questão “Onde moras?”
56	2	14	do tipo aberta	do tipo aberto
57	1	12	características	caraterísticas
57	2	21	quando questionadas para desenhar	quando são incentivadas a desenhar
57	3	26	bullying	<i>bullying</i>
57	3	29	bullying	<i>bullying</i>
58	1	3	características	caraterísticas
58	1	3	bullying	<i>bullying</i>
59	1	1	Karen Machover	Machover
59	1	1	1948	1949
59	1	12	característica	caraterística
59	4	26	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
60	1	3	, o entre colegas	entre colegas
60	1	4	Ela afirmou	Afirmando
60	1	5	mas acabou	acabando
60	1	5	mais extensivo	mais amplo
60	1	6	público para crianças	público a crianças
60	2	7	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
60	2	14	características	caraterísticas
60	3	16	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
60	Legenda Fig. 9		Tatiana	Tatyana
61	Legenda Fig. 10		Tatiana	Tatyana
61	1	7	bullying	<i>bullying</i>
61	2	14	bullying	<i>bullying</i>
61	3	20	bullying	<i>bullying</i>
61	3	21	bullying físico e verbal. Bullying	<i>bullying</i> físico e verbal. <i>Bullying</i>
62	1	2	bullying	<i>bullying</i>
62	1	2	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
62	1	7	bullying	<i>bullying</i>
62	3	23	características	caraterísticas
63	1	5	segundo correspondendo	segundo, correspondendo
63	1	6	(ANEXO V), sendo depois entre- gues	(ANEXO V). Estes documentos foram depois entregues
63	1	8	espaço, uma das crianças	espaço. Uma destas crianças
63	2	15	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
64	2	7	tentou-se	se tentou
64	3	30	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
65	3	15	Sociodemográfica e alguns	Sociodemográfica. Alguns
65	4	19	horas e foi-lhes	horas. Foi-lhes então
66	3	28	destas horas, as	desta hora as
66	3	28	tivera	tiveram
67	3	17	a serem	para serem
67	4	22	visualmente muito	visualmente como sendo muito
67	4	23	ainda que em breve gostariam	ainda que gostaria em breve
67	4	24	<i>O Jardim</i>	‘O Jardim’
68	1	4 e 5	ao mesmo tempo que facilitou	facilitando também
68	1	5	adequada às suas capacidades	adequada às capacidades
68	1	5 e 6	compreensão, conforme diálogo	compreensão das crianças, conforme foi elucidado pelo diálogo
68	1	6	que informou	que nos esclareceu sobre
68	3	18	enunciados, que remetem	enunciados. Os mesmos remetem
68	3	18	mantendo assim um tom	mantendo um tom
68	3	18 e 19	simplificado, evitando também um tom demasiado distrativo	simplificado e reduzindo os elementos distrativos
70	1	1	caracterizada	caraterizada
72	1	2	ter-mos	termos
72	3	12 e 13	<i>O Jardim</i> (2021)	‘O Jardim’
72	3	13	<u>Tatyana Losik</u>	Tatyana Losik
76	Legenda Fig. 14		Tatiana	Tatyana

81	12	29	como, o futebol, o yoga	como o futebol, o yoga
81	12	29	basquetebol. Durante	basquetebol, durante
82	1	1	sentiam	sentiram
83	1	1	por meio	pela
87	4	9	desinterpretações	interpretações deficitárias
87	5	10	lágrimas associada	lágrimas, associada
88	1	1	direcionados	direcionadas
88	1	3	característica	caraterística
88	2	5	desenho, eles	desenho. Eles
89	2	5	análise. Reduzindo	análise, reduzindo
90	1	6	declararam	declarou
87	3	14	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
91	1	2	características	caraterísticas
93	2	10	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
94	1	4	previamente, em 2015, pelas autoras Arizpe e Styles	previamente, pelas autoras Arizpe e Styles (2015)
90	2	24	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
96	1	2	caracterizou	caraterizou
92	2	8	no conteúdo	pelo conteúdo
92	3	12	alunos, o único	alunos. O único
92	4	16	Esta resposta carece de informações necessárias	Esta resposta apresenta caraterísticas imprecisas
92	4	17	interrogado, porém, este	interrogado. Porém este
92	4	18	Interpreta	Interpretando
92	5	20	ou de "coisas más"	ou "coisas más"
92	5	20 e 21	detalhe, nas suas frases, acabando por deixar as suas frases com	detalhe, acabando por deixar as frases com
92	7	22 e 23	eram exatamente os mesmos	eram os mesmos
92	7	24	onde observamos	onde também observamos
92	7	24 e 25	soltas, facilitando intencionalmente	soltas. Tal semelhança sustenta intencionalmente
94	3	34	"quiet"	"quiet"
97	Legenda Fig. 30		Tatiana	Tatyana
97	1	1	Em reflexão ao terceiro	Refletindo acerca do terceiro
97	1	1	era questionado porque	era perguntada a razão porque
97	1	2	mencionadas muitas vezes pela protagonista	mencionadas pela protagonista
97	1	2	que se viam na sua cabeça	, presentes no topo da sua cabeça
97	1	2	cabeça não	cabeça, não
97	1	3	apareciam no reflexo	apareciam refletidas no reflexo
97	1	3	espelho, a maior	espelho. A maior
97	1	3	justificaram afirmando que	afirmou que
97	1	4	no pensamento	nos pensamentos
97	1	4	da Lily	de Lily
97	1	4	Lily, facultando-os	Lily. Tal faculta-nos
97	1	5	elas entenderam	este grupo de crianças entendeu
97	1	4	principal de que o jardim	principal, isto é de que o jardim
97	1	5	simbólico, como	simbólico como
97	1	5	como mostrado	como é perceptível
97	3	13	linguisticamente pelo que foi descartada	linguisticamente, foi descartada
97	3	18	negativos, todavia	negativos. Todavia
99	1	4	mal cuidado	malcuidado
99	4	21	companheiros, no entanto, só funcionou	companheiros, só tendo no entanto, funcionado
99	5	27 e 28	... chateado". Forma correta: "A Lily estava feliz e dizia coisas bonitas, portanto nasceu uma flor bonita e o outro rapaz estava triste e chateado." O estudo de chateado". O estudo de ...
100	2	13	aula. E aplicou	aula, aplicando

100	2	14	para outras	a outras
100	4	21	contada, a sua	contada. A sua
100	5	27	Ele constatou	Constatando
101	1	1	codificando parte dos dados descritos neste paragrafo	codificando os dados descritos nos depoimentos descritos acima
102	1	4	frustração. Resultando, ao todo, em	frustração, resultando ao todo em
102	1	10	caracteriza	carateriza
102	1	12	Jardim	jardim
102	2	23	tristeza	infelicidade
102	2	26	Usando	Usaram
102	2	26	amostragem, 102 crianças	amostragem 102 crianças
102	2	27	básico, onde elas eram solicitadas	básico. Essas crianças foram solicitadas
103	3	16 e 17	<i>O Livro que explica (quase) tudo sobre Ansiedade</i> (2015)	'O livro que explica (quase) tudo sobre ansiedade'
103	3	13	mostraram ser	mostraram-se
103	3	13	episódios mais desconcertantes	episódios desconcertantes
103	3	14	Comparativamente nesta pesquisa,	Nesta pesquisa, comparativamente,
103	3	15 e 16	refletiram os seus conhecimentos e as suas vidas interiores, de um modo mais profundo nas atividades de carácter artístico	refletiram nas atividades de carácter artístico os seus conhecimentos e as suas vidas interiores de um modo mais profundo
103	3	17	seguro	segura
103	3	18	capazes de cada um dar um exemplo	capazes cada um, de dar um exemplo
103	3	19	onde se tenham sentido	em que se sentiram
103	4	23	atitude, as	atitude as
103	4	23	reviram	questionaram
103	5	29	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
103	5	30	bullying	<i>bullying</i>
104	1	4	problemas. Sublinhando	problemas, sublinhando
104	2	10	<i>O Jardim</i> . Três situações	'O Jardim', enquanto que três situações
106	3	10	tendo	sendo
106	3	10	presente na boca	que representa a boca
106	3	16	Natacha, ela	Natacha ela
106	3	16	fez-se	desenhou-se
106	3	17	fechados, de acordo	fechados. De acordo
106	3	20	árvore pode	árvore, pode
107	1	2	características	caraterísticas
107	2	2	características	caraterísticas
107	2	4	página 8	página 7
107	3	6	(1977, cit. por Arizpe & Styles, 2003)	(1977, cit. por Arizpe & Styles, 2015)
108	1	2	referiu pelo	referiu no
108	1	3	Realçamos que possa ter sucedido aqui uma	Realçamos aqui a possibilidade de uma
108	1	4	flores negativas	plantas negativas
108	1	9 e 10	<i>O Jardim</i> (2021)	'O Jardim'
111	1	2	<i>O Jardim</i>	'O Jardim'
111	1	3	bullying	<i>bullying</i>
111	1	5	página. Reforçando	página, reforçando
111	2	12	<i>O Jardim</i>	'O Jardim'
111	3	20	por meio das	pelas
111	4	25	Elas deram na sua maioria, exemplos de situações nas quais permaneciam sozinhas nas suas casas	Dentro das cinco categorias elaboradas por nós no Quadro 7, elas deram na sua maioria exemplos de situações nas quais permaneciam sozinhas nas suas casas
112	1	2	características	caraterísticas
112	1	3	negativas. Revelando	negativas, elas revelaram
113	3	17	<i>O Jardim</i>	'O Jardim'
113	3	18	po meio de	através de

2021

A perceção dos livros ilustrados pelos leitores infantis

Joana Sofia dos Santos Guerreiro





Campus de Santos . Av. D. Carlos I, 4, 1200-649 Lisboa | Portugal
Telf: (+351) 213 030 600 . iade@iade.pt

