

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2011/2012

RELATÓRIO FINAL

**“LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO
DE VALORES”**

Joana Andrade Charneco - n.º 10691

Beja

Julho 2012

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2011/2012

RELATÓRIO FINAL

**“LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO
DE VALORES”**

**Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.**

Joana Andrade Charneco - n.º 10691

ORIENTADO POR: Dr. José Pedro Fernandes

Beja

Julho 2012

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha irmã, aos meus familiares e amigos, que de muitas formas me incentivaram e ajudaram para que fosse possível a concretização do mesmo. Sem eles isto não seria possível.

Resumo

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DE VALORES

Joana Charneco

ESEB – Escola Superior de Educação de Beja

Resumo- Na sociedade de hoje, torna-se cada vez mais importante trabalhar os valores em contexto escolar. Nas salas de aulas, é possível verificar o efeito da globalização, as mesmas estão preenchidas com alunos oriundos de diferentes países, com diferentes culturas.

Desta forma, este trabalho de pesquisa teve como objetivo demonstrar a importância de uma intervenção pedagógica no processo da promoção de valores, por intermédio da literatura para a infância.

Mediante o uso de entrevistas e questionários foi possível verificar se os professores de 1º ciclo, educadores de infância e contadores de histórias tem por hábito usar o livro infantil com o intuito de promover valores, e averiguar acerca das estratégias adotadas pelos mesmos. Foram inquiridos 20 professores de 1º ciclo e 20 educadores de infância e entrevistados 5 contadores de histórias.

Através da análise dos dados recolhidos, foi possível chegar a três conclusões, sendo que os educadores de infância utilizam o livro com o objetivo de promover valores, os professores de 1º ciclo utilizam o livro maioritariamente com o objetivo de cumprir os conteúdos programáticos e os contadores de histórias utilizam o livro de uma forma lúdica.

Palavras-chave – Literatura para a infância, promoção de valores, professores, estratégias.

Abstract

THE CHILDHOOD LITERATURE IN THE PROMOTION OF VALUES

Joana Charneco

ESEB – Escola Superior de Educação de Beja

Abstract- In today's society it is increasingly crucial to work the values at school. In classrooms, it is feasible to observe the globalization effect, since there are students from different countries with distinct cultures.

Thus, this research aims to evidence the importance of a pedagogical intervention in the process of promoting values through the childhood literature.

The fieldwork focus the use of interviews and questionnaires to verify if elementary school teachers, early childhood educators and storytellers use children's books often to promote values, and find out more about the strategy they use as well. The sample size is 20 elementary school teachers, 20 early childhood educators and 5 storytellers.

Data analysis provide three evidences of this thematic such as the early childhood educators use children's book to promote values, the elementary school teachers use it mainly to fulfil the defined programmatic contents and storytellers use this kind of book for recreational purposes.

Keywords: Childhood Literature, Promotion of values, Teacher, Strategy.

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida, assistimos e vivenciamos diversas experiências que se mostram fundamentais para o nosso crescimento enquanto profissionais competentes e enquanto adultos democráticos. É um processo por vezes um pouco complexo e gradual, mas bastante gratificante e enriquecedor, não só a nível profissional, como também a nível intelectual e humano. Desta forma, quero deixar aqui expressos os meus profundos agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este meu desenvolvimento (enquanto pessoa e profissional).

- À minha família, que sempre foi o meu pilar e o meu verdadeiro alento para ir mais além e nunca desistir das minhas ambições;
- A minha irmã que sempre me amparou nos momentos cruciais deste percurso, depositando em mim confiança, expectativas e segurança.
- Ao meu namorado que me ajudou a superar os momentos difíceis ao longo desta caminhada;
- Aos meus amigos, por me mostrarem sempre o lado positivo e mais alegre da vida.
- Aos professores, que para além de desempenharem o papel de professores, desempenharam o papel de amigos tendo-me apoiado e presenteado com as palavras mais certas, nos momentos mais oportunos e necessários do meu percurso;
- Ao meu orientador, pela forma como me recebeu em todas as sessões e pela disponibilidade demonstrada.

No fundo, expesso o meu profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento profissional e, mais importante, pessoal, tornando todo este percurso mais completo e humano.

Índice

Introdução	12
1. Enquadramento Teórico	14
1.1 Conceito de literatura para a infância	14
1.2 História da literatura para a infância	14
1.3 A literatura para a infância e os valores éticos e morais da criança	16
2. Enquadramento Metodológico	19
2.1 Modelo de Investigação	19
2.2 Problema	20
2.3 Instrumentos de recolha de dados	21
2.3.1 Análise Documental	21
2.3.2 Inquérito por questionário	22
2.3.3 Entrevista não diretiva	22
2.2.4 Análise de Conteúdo	26
2.3 Cronograma	29
3. Apresentação e Análise de Dados	30
3.1 Apresentação e Análise dos dados dos inquéritos aos professores de 1º ciclo e educadores de Infância.	30
3.1.1. Caracterização do inquirido	31
3.1.2 Perspetiva dos inquiridos face a literatura para a infância e a promoção de valores	33
3.2 Análise de Conteúdo das questões abertas dos inquéritos por questionário aplicados a Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo.	40
3.3 Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas a contadores de histórias.	41
4. Considerações Finais	45
Referências Bibliográficas	48
Anexos	50

Lista de tabelas

Tabela 1: Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	21
Tabela 2: Cronograma.....	29

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Sexo dos Inquiridos.....	31
Gráfico 2: Anos de Serviço	31
Gráfico 3: Formação Especifica na Área de literatura para a Infância	32
Gráfico 4: Uso de Livros na Prática Profissional	33
Gráfico 5:Frquencia do uso de Literatura para a Infância.....	33
Gráfico 6: Critérios de Seleção dos Livros de Literatura para a Infância	33
Gráfico 7: Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as características físicas e psicológicas da personagem.....	35
Gráfico 8:Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as ações da personagem	36
Gráfico 9: O tema das histórias é realizado em função do interesse das crianças.....	36
Gráfico 10: A escolha das histórias é realizada para promover a educação para os valores.	37
Gráfico 11: Valores a trabalhar com os alunos.	38
Gráfico 12: Os livros de literatura infantil para a infância abordam valores	38

Índice de Anexos

Anexo I: Questionário	I
Anexo II: Grelha respostas questionários	VII
Anexo V: Análise de Conteúdo Questionários.....	XXXII
Anexo II: Guião Entrevista	XXXVII
Anexo III: Transcrição Entrevistas	XL
Anexo IV: Análise de Conteúdo Entrevistas.....	LIX

“Pensar nas crianças e nos problemas com elas relacionados implica a necessidade de ter em primeira linha valores do futuro ... Do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento atuante, tanto pela presença como pela ausência.”

(Rocha, 2001:12).

Introdução

Contar e ouvir histórias constitui uma atividade que se perde no princípio dos tempos...

Quase todos recordamos alguém familiar que nos contava histórias horas a fio. Quem não se lembra de ser pequenino e gostar que lhe lessem histórias? Histórias que nos transportavam a mundos mágicos, onde quase tudo acaba bem.

Será que as crianças de hoje em dia têm o privilegio de ouvir histórias? Será que as histórias ajudam a promover os valores e comportamentos da criança? ou são meramente lúdicas?

Foram estas as questões que serviram como ponto de partida para a escolha do tema da presente investigação, que tem como tema fulcral a literatura para a infância.

Um tema que me suscitou interesse como futura educadora/ professora, porque acredito que a literatura é um veículo de transmissão da identidade cultural de um povo, um instrumento privilegiado utilizado em contexto escola que fomenta o primeiro contacto com a escrita, a consciência fonética e a consciência crítica, mas também um instrumento de transmissão de valores humanos.

O ato de contar histórias é uma das atividades pedagógicas que compõem as ações didáticas desenvolvidas junto à faixa etária pré-escolar e 1º ciclo. Partindo do princípio de que existe a identificação, por parte do educador/professor pelas cenas, e que as mesmas podem desencadear uma discussão moral, e a organização de uma ação pedagógica, por meio do julgamento das ações dos personagens, perpetua-se assim um caminho para a formação de cidadãos mais ativos em prol de uma cidadania modificadora.

Assim o sendo, pretende-se com o presente trabalho perceber qual a intencionalidade da utilização da literatura infantil no processo educativo das crianças e quais as estratégias utilizadas na organização de uma ação educativa versada num processo de evolução da moralidade infantil.

Através da metodologia de investigação exploratória, foi traçado um estudo que permitiu averiguar as estratégias adotadas, para que as histórias influenciem o desenvolvimento da criança ao nível da formação pessoal (valores e comportamentos).

Para atingir este objetivo, foi utilizada a metodologia de análise documental com a realização de leituras exploratórias sobre a temática em enfoque, ou seja utilizando a abordagem orientada para o problema a explorar (Bell, 2010), com a finalidade de fazer uma abordagem teórica do tema a tratar, construindo assim um suporte que sustente o trabalho empírico.

Trata-se de uma investigação de cariz exploratório, em que a metodologia a utilizar assenta no estudo de caso, uma vez que se pretende estudar o fenómeno no seu contexto natural, pois pretende-se conhecer mais e/ou melhor o problema sem utilizar a manipulação ou o controle.

Sendo assim, e atendendo às etapas do método escolhido, numa primeira fase foi definido o problema em que recaiu o estudo, e posteriormente formuladas questões acerca do mesmo, e que assentaram essencialmente no Como? e no Porquê?

Por último, foi selecionada a unidade de análise e recolhidos os dados, os quais se procedeu à devida análise e da qual as respetivas conclusões.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Conceito de literatura para a infância

Marc Soriano (1975:185) refere a literatura para a infância como um fenómeno de expressão. Este referencia a literatura como uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma experiência (a do autor) e provoca a outra (a do leitor). Para além de um produto literário esta é um produto destinado às crianças.

Desta forma, as histórias infantis fazem parte da literatura para a infância. A literatura para a infância é usada para designar uma literatura criada especialmente para as crianças. Este tipo de literatura é caracterizado pelo estímulo, pelas impressões sensoriais, dando um valor acentuado ao nível fónico e visual, e à existência de personagens que encaram o maravilhoso (Adaptado de Infopédia, 2003-2011).

Dentro deste tipo de literatura é de salientar que se incluem diversos subgéneros: os contos de fadas e os contos maravilhosos, o romance de aventuras, as fábulas e a poesia infantil.

1.2 História da literatura para a infância

Ao longo dos séculos, as reuniões de familiares e amigos eram ocasião para relatar acontecimentos e embelezá-los. Ao sabor do ambiente e do público iam-se modelando as histórias, e os seus contadores iam sendo questionados (Rocha, T., 2001:17).

Segundo Albuquerque (2000:13-14) ao contador de histórias cabia a função de encantar os ouvintes com a sua voz mágica e, tenuemente, transmitir valores culturais, desempenhando assim um papel duplo: entreter e instruir.

No Ocidente os gregos usavam histórias morais, para instruir os seus discípulos e o hábito reforçou-se na idade média, quando as escolas conventuais iniciaram a utilização de catecismos e narrativas, adaptadas da Bíblia, para ensinar crianças a ler e a escrever. Desta forma, emergem na Europa as narrativas, como

estratégia educativa nas escolas, particularmente ligadas à alfabetização e à transmissão de valores morais (idem).

Rocha (2001: 95-96), refere que em Portugal, a época de honra da literatura para a infância teve origem em 1974, após o fim do regime da ditadura, uma época marcada por uma série de acontecimentos que repercutiram na produção e difusão do livro. Nesse ano muitos escritores publicaram as suas obras e muitos iniciaram a sua carreira na literatura para a infância (Luísa Ducla Soares, António Torrado, entre outros). Da Unesco chegaram duas comemorações: o Ano Internacional do Livro Infantil (1974) e o Ano Internacional da Criança (1979).

No início dos anos 80, surgem Prémios de Literatura para Crianças e os Encontros de Literatura para a infância da Fundação Calouste Gulbenkian, surgindo assim novos temas na Literatura para a infância, ligados à realidade (às condições políticas, sociais e económicas que o país vivia) (Rocha, T., 2001: 106). Estes temas emergentes entre os anos 70/80 estão hoje consolidados na literatura infantil portuguesa.

Desta forma, a literatura para a infância é encarada com outro olhar e começa a fazer parte da instrução do Magistério Primário (Rocha, T., 2001:96). A narração de histórias permanece em Portugal como uma estratégia escolar fundamental que, felizmente, tem vindo a ser intensificada por Educadores e Professores do 1º ciclo (Albuquerque, F., 2000:18).

Para além das histórias serem utilizadas nas escolas, a partir do século XIX, os pais descobrem a cumplicidade do momento do conto, quando os filhos pequenos vão dormir, e existe a necessidade de espantar os seus medos e sobressaltos e entregar-se aos sonhos “cor-de-rosa” (Albuquerque, F., 2000:14). Desta forma, as histórias tornam-se uma forma de linguagem materna, com o intuito das famílias reforçarem os seus laços de afeto e os momentos de intimidade.

Em 2006, Portugal implementou o Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo central é elevar os níveis de literacia dos portugueses, colocando-os a par dos parceiros Europeus. Trata-se de uma iniciativa realizada por parte do Governo, com total responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares que pretende induzir hábitos de leitura autónoma, despertar o gosto pela leitura, estimular a autonomia, enriquecer as competências dos atores sociais, etc. (Plano Nacional de Leitura, 2011).

O Plano Nacional de Leitura é uma medida política que ressalva a importância das histórias, e a relação destas, com o desenvolvimento da criança. Através das histórias a criança forma o gosto pela leitura, enriquece o vocabulário, amplia o seu conhecimento, desenvolve a linguagem e o pensamento e educa o espírito, ajudando por vezes a resolver conflitos emocionais, e a estimular o imaginário da criança.

Para fazer parte do Plano Nacional de Leitura foram escolhidas diversas histórias, a sua escolha atendeu a determinadas características, cujo objetivo primordial assentou essencialmente em responder aos interesses das crianças, com o intuito de prender o pequeno leitor.

1.3 A literatura para a infância e os valores éticos e morais da criança

Segundo Bettelheim (1999:11), para que uma história possa prender a criança verdadeiramente, é importante que esta para além de a distrair e despertar a sua curiosidade, enriqueça a vida da criança, isto é, estimulando a sua imaginação, envolvendo o seu intelecto e esclarecendo as suas emoções. Para tal, é necessário que esta esteja em sintonia com as suas angústias, as suas dificuldades e ao mesmo tempo sugira soluções para os problemas que as atormentam.

Nas histórias é possível aprender sobre os problemas interiores dos seres humanos e as soluções acertadas para a sociedade em que vivemos. Estas falam ao ego das crianças, encorajando o seu desenvolvimento e ao mesmo tempo aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes: “ (...)à medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo conscientes as tensões do *id* e mostram caminhos para satisfazer as exigências do *ego* e do *superego*.” (Bettelheim, 1999:73).

Desta forma, cabe ao educador/professor utilizar as histórias para auxiliar o desenvolvimento moral das crianças, visto que este é construído a partir da interação do sujeito com as experiências, com as pessoas e as situações, não sendo simplesmente transmitido ou ensinado diretamente (Vinha, 2000:468). O diálogo sobre os assuntos tratados nas histórias tem extrema importância, pois é através dele que as crianças partilham as suas ideias (trocar pontos de vista), seus sentimentos e começam a perceber, que as ideias e sentimentos dos outros nem sempre coincidem com os seus. Um dos principais objetivos das conversas em grupo é colocar a criança

a pensar, servindo o professor apenas como interlocutor introduzindo questões que levam a criança a questionar suas próprias opiniões.

De acordo com Vinha (2000: 469), o desenvolvimento moral refere-se ao motivo pelo qual as pessoas julgam correta ou incorretamente uma outra ação, o porquê de seguir determinados valores ou princípios.

Hersh, Reimer e Paolitto citado por Vinha (2000: 477), referem que o exercício constante do juízo moral envolve um processo cognitivo que permite ao sujeito refletir sobre os seus próprios valores e também avalia-los e ordená-los em uma hierarquia lógica para a tomada de decisão numa situação de conflito.

Kohlberg (cit. Vinha, 2000: 470-471), encontrou três grandes níveis, subdivididos em dois estágios cada um. No estágio 1 e 2 (nível um), a criança apresenta uma natureza mais individualista. A criança que se apresenta no primeiro estágio acredita que agir corretamente restringe-se em evitar punições e obedecer a uma autoridade, já a criança que se encontra no segundo crê que realiza uma ação correta quando satisfaz as suas próprias necessidades ou interesses.

No nível 2 (estágio 3 e 4), a criança é mais social. No 2 estágio aquilo que é certo é definido pelo sistema social mais próximo da criança, como a família, amigos, a escola, etc. A criança age de encontro as expectativas das pessoas que lhe são significativas, age de forma a obter aprovação. Já no estágio 4 “o certo” é definido por cumprir as leis sociais e manter a ordem. O último nível, o 3, o sujeito considera a humanidade em geral, neste nível a criança constrói um compromisso pessoal através de princípios morais universais.

É importante que o professor compreenda claramente o raciocínio predominante em cada estágio, de forma a ir de encontro as suas necessidades, provocando conflitos morais, necessários para a passagem de um estágio para o outro, assimilando assim, à criança valores.

É de salientar que os valores são construídos através de um processo que decorre da atuação das pessoas como membros da sociedade. O construtivismo é o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência e o seu próprio conhecimento, isto é, o indivíduo é o principal agente do seu próprio modelo de sociedade e das suas aprendizagens (Praia, 1991:22). Todavia, para que exista transmissão de valores correta, o professor tem de ter cuidado para não emitir a sua opinião ou algum juízo de valor, evitando assim induzir, mesmo sem querer influenciar as opiniões ou julgamentos dos participantes. Assim, quando se conta

histórias é de evitar dar o seu ponto de vista, pois a criança não possui os mesmos julgamentos de valor que o adulto. É importante que as histórias selecionadas proporcionem à criança a consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros, muitas vezes diferentes dos seus, auxiliando a descentração do pensamento.

Uma criança que desde pequena esteja acostumada a discutir, refletir, emitir e justificar a sua opinião, confrontando-a com a dos outros, sem medo de errar, com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autônomo, do que aqueles que estão acostumados a receber as “verdades” elaboradas vindas de fora (Vinha, 2000: 476).

Os livros são potentes modeladores do futuro que são as crianças de hoje.

2. Enquadramento Metodológico

2.1 Modelo de Investigação

No contexto deste trabalho de investigação, e de acordo com os objetivos a que me propus, a metodologia consistirá na “(...) análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos (...)” (Lima, 1987:10), e neste sentido, irá apresentar a escolha das estratégias mais adequadas para a construção do mesmo.

Para a elaboração do presente trabalho de investigação foi necessário e fundamental a utilização de métodos e técnicas, ou seja, a escolha de uma metodologia que tem subjacente o objetivo de estudo, as hipóteses de investigação e as características específicas da população alvo.

Esta investigação tem um objetivo exploratório, pois pretende-se conhecer mais e/ou melhor o problema, desta forma a investigação incidiu numa perspetiva qualitativa, optando pelo estudo de caso e utilizando como métodos de investigação, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

Esta perspetiva, “ tenta compreender a conduta humana a partir dos pontos de vista daquele que atua”. (Reichardt e Coole, 1986 cit. Carmo e Ferreira, 1998: 177).

Neste tipo de investigação, os investigadores têm em conta a “ realidade global”, os indivíduos, grupos e situações não vistos como variáveis, mas como um todo, tendo em conta o seu passado e o seu presente.

O estudo de caso resume-se assim, num “ (...) exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com um determinado objetivo (...), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade (...)”. (Lima, 1987:18)

O estudo de caso qualitativo refere-se a um determinado acontecimento, fenómeno ou situação tendo em vista a sua compreensão. Neste tipo de estudo dá-se uma maior importância à compreensão do que aos produtos.

Yin (1988) define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e na qual são utilizadas muitas fontes de dados.

Segundo Merriam (1988), o método escolhido tem as seguintes etapas:

- a) Definição do problema de investigação (o qual poderá resultar da sua própria experiência ou de deduções a partir da teoria);
- b) Formulação das questões de investigação: porque é que algo acontece e como e a tentativa de compreensão dos acontecimentos (o que aconteceu, porquê e como);
- c) A escolha da (s) unidade(s) de análise ou caso(s);
- d) Revisão da literatura respeitante à área de estudo;
- e) Recolha de dados através de diferentes técnicas;
- f) Análise dos dados;
- g) Resultados.

2.2 Problema

O problema da presente investigação é *se o educador/professor tem um papel determinante na transmissão dos valores, ou a literatura infantil por si só é um veículo transmissor dos mesmos*, salientando-se as seguintes questões, a si inerentes:

- Os educadores/professores utilizam a literatura para a infância com o intuito de promover valores?
- Quais as estratégias de promoção dos valores utilizadas pelos professores/educadores através da literatura infantil?
- As histórias infantis promovem os valores?
- Em que medida as histórias infantis promovem valores?

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste trabalho optei por utilizar instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente análise documental, entrevistas, inquéritos por questionário, e análise de conteúdo dos dados .

Instrumentos de Recolha e Análise de Dados
Análise Documental (livros e artigos científicos de literatura para a infância);
Entrevistas Semi Estruturada (contadores de histórias);
Inquérito por Questionário (Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico);
Análise de Conteúdo;
Resultados e Conclusões;

Tabela 1. *Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.*

2.3.1 Análise Documental

Relativamente à metodologia de investigação utilizada, numa primeira fase optei por utilizar a *metodologia de análise documental* com a realização de leituras exploratórias sobre a temática da literatura para a infância, com especial enfoque para a transmissão de valores, ou seja utilizando a abordagem orientada para o problema a explorar.

Considerando que qualquer assunto provavelmente já foi abordado por um ou mais investigadores, uma vez que “todo o trabalho de investigação se inscreve num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Quivy, 1992: 48), considerando ainda uma especial atenção para os autores que para além de dados, apresentam a sua interpretação e provocam o questionamento de quem analisa, o que permite abordagens diversificadas relativamente à temática abordada (Quivy, 1992), bem como uma perceção crítica do tema estudado, procurou-se desenvolver leituras que nos conduziam aos objetivos do trabalho.

Esta pesquisa bibliográfica pretende fazer aparecer novas significações da temática, de forma a consolidar conhecimentos e levar a refletir sobre a literatura para a infância, e a transmissão de valores em particular (idem).

2.3.2 Inquérito por questionário

Como instrumento de recolha de dados, foi utilizado, o inquérito por questionário que “ consiste em colocar a um conjunto de inquiridos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (Quivy e Campenhoudt, 1997: 188).

A utilização deste instrumento de investigação, junto de educadores de infância e professores de 1.º ciclo teve como objetivo compreender a opinião destes profissionais face à importância da utilização da literatura para a infância na sua prática profissional diária, mas também aferir os principais objetivos da sua atuação.

2.3.3 Entrevista não diretiva

Porém, e porque a presente investigação tem um carácter qualitativo, optei por complementar este método de recolha com a utilização da *técnica de entrevista em profundidade e não diretiva* que, segundo Lima (1971) centra-se numa pessoa que foi selecionada pela sua capacidade de informação na área, com o objetivo de conhecer e compreender os significados de um interveniente privilegiado sobre esta matéria, nomeadamente, contadores de histórias, através da aplicação de uma análise de conteúdo que levou à interpretação dos dados de forma controlada e validada.

As Entrevistas enquadram-se nas técnicas não-documentais ao nível da observação não participante e que segundo Almeida e Pinto (1990) trata-se de um procedimento de recolha de informação onde é utilizada a forma de comunicação

verbal, mas onde não podemos descurar igualmente os sinais da comunicação não-verbal.

De facto a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas pela investigação qualitativa segundo Crouch e McKenzie (2006), ainda de acordo com estes autores o termo “métodos qualitativos” pressupõe a utilização de técnicas de recolha de dados baseadas em vários tipos de conversações entre investigadores e entrevistados, sendo que a entrevista individual é sem dúvida a forma primária que é utilizada em diversas pesquisas e que pode assumir diferentes tipologias.

Na investigação qualitativa cujos métodos se inspiram naquele que são igualmente utilizados na investigação antropológica e etnográfica conforme destaca Fernandes (1991), é de extrema importância valorizar as interações entre o sujeito e os intervenientes no estudo porque estes, segundo Bodgan e Biklen frequentam os locais de estudo dando importância ao contexto e utilizando como dados “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e, memorandos e outros registos oficiais. Sendo de facto uma metodologia que prioriza o processo, o significado de forma indutiva.

Para melhor compreender o objeto de estudo o investigador qualitativo terá de se capacitar para ser observador e sujeito na realidade que analisa, consciente que a produção de saber científico advém do senso comum e para se validar como tal há que impregnar-se nele, tal como refere Santos (1988:21):

Na ciência moderna a rutura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.

De salientar que embora se tratasse de uma entrevista em profundidade foi efetuada “uma seriação prévia de questões básicas a pôr que delimitam, embora de forma maleável, os temas a abordar.” (Almeida e Pinto, 1990: 101)

Muito embora me identifique com a metodologia qualitativa, não pretendo tal como refere Chizzotti (2003) furtar-me ao rigor e à objetividade, muito embora partilhe a opinião do autor relativamente ao facto da experiência humana não ser

passível de se confinar aos métodos nomotéticos para que seja analisada e descrita. De facto e conforme refere Fernandes (1991:64-65) na investigação qualitativa não existe “ apenas uma só interpretação (objetiva) da realidade; pelo contrário, admite-se que há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar.” Ainda segundo Fernandes (p. 3) a grande questão relativamente este tipo de investigação é a “compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está *por trás* de certos comportamentos, atitudes ou convicções.”

A construção de um guião prévio para utilização durante a entrevista permitiu através de diferentes tipos de questões estruturadas por temas e objetivos, segundo Flick (p.84 e 86), “tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado” de forma a “revelar o conhecimento que existe, de maneira a expressá-lo em forma de respostas e assim torná-lo acessível à interpretação.”

Considero que as entrevistas realizadas focaram-se junto de interlocutores úteis que se demonstraram disponíveis para cooperar na investigação, sendo que lhe foi explicado o interesse relativamente às suas perceções sobre a importância e os objetivos subjacentes à promoção da literatura para a infância, como agentes privilegiados e de forte influência, face à sua responsabilidade de contadores de histórias.

Flick, citando Meuser e Nagel (1991: 92), refere que estes tratam “ a entrevista a especialistas como uma forma específica de entrevista semiestruturada. O entrevistado tem menos interesse como pessoa total do que como perito num certo campo de atividade.”, como foi de facto o caso dos interlocutores escolhidos para as entrevistas.

Os entrevistados em questão representam efetivamente um grupo, daí a sua importância estratégica para serem entrevistados, no entanto tornou-se de extrema importância a utilização do guião de forma a permitir centrar a entrevista nos temas mais relevantes. Mais ainda quando tinha plena consciência de que tanto os entrevistados como a entrevistadora, estávamos ambos familiarizados com o tema, pelo que a utilização do guião tomou ainda mais importância, para que nenhum dos intervenientes no processo se dispersasse dos objetivos delineados.

Face ao exposto era de todo coerente a utilização da tipologia de entrevista semi-dirigida o que facilitou ainda o controle da eventual influência da entrevistadora sobre o entrevistado, considerando que possuía uma opinião própria sobre o tema em análise, obrigando-me a reencaminhar o entrevistado para o cerne da questão, de forma a evitar desvios e servir o seu objetivo que é, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 195), a “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.”.

Considero que conduzi as entrevistas conforme sugerem os autores supracitados com a convicção de que facilitei ao entrevistado a utilização dos seus próprios quadros de referências, da sua própria linguagem e categorias mentais, na construção das suas respostas, no sentido de garantir a sua espontaneidade e a neutralidade face ao meu papel de investigadora, na situação em questão.

Consciente de que “o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspetivas pessoais e não uma lição aos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994: 137-138), procurei não influenciar os entrevistados por eventuais conflitos de valores de forma a permitir a livre expressão dos sujeitos, no sentido de compreender os seus posicionamentos e as razões para a assunção de determinados pontos de vista, tal como referem os mesmos autores.

Quero salientar que muito embora tenha utilizado uma grelha de perguntas durante a entrevista, mantive, conforme propõem Bogdan e Biklen (1994) a lealdade à metodologia da investigação qualitativa porque procurei ao longo das mesmas captar o discurso próprio do sujeito, sendo que novas questões acabaram por surgir ao longo do fluir da entrevista, uma vez que na entrevista semi-dirigida há uma maior flexibilidade e informalidade na condução das perguntas.

Procurei conforme sugerem Bogdan e Biklen (p. 138) ao longo da realização da entrevista criar uma atmosfera onde os entrevistados “se sentisse plenamente à vontade para expressar as suas opiniões”(1994:84), uma vez que cada uma das áreas temáticas que constituíram o guião iniciou-se por uma questão aberta e finalizava com uma questão confrontativa.

2.2.4 Análise de Conteúdo

As entrevistas foram transcritas logo após a sua realização, de forma a permitir uma maior correção e a transposição para o texto de eventuais indícios não-verbais em linguagem verbal, conforme sugerido por Bodgan e Biken (1994), pelo que desde logo a gravação se demonstrou de extrema importância, assim e durante a análise de conteúdo e conforme sugere Bell (2010) foram ouvidas por diversas vezes as gravações de forma a facilitar a identificação das categorias e sub-categorias.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a análise de conteúdo permite aferir o que está “por detrás das palavras, entre linhas e para lá dos estereótipos. Permite ultrapassar, pelo menos em certa medida, a subjetividade das nossas próprias interpretações.”

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo versa sobre as comunicações com o intuito de obter através de uma atuação sistemática e objetiva da descrição daquilo que encerram as mensagens, indicadores quer sejam quantitativos ou qualitativos, de forma a desenvolver inferências relativamente às condições de produção e receção das mensagens produzidas. Estas inferências têm como finalidade clarificar as causas das mensagens e/ou as suas consequências.

De facto Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005, p. 118) são da opinião que o objetivo essencial da “análise qualitativa de materiais de entrevista consiste essencialmente em descobrir «categorias», quer dizer, classes pertinentes de objetos, ações, de pessoas ou de acontecimentos. Seguidamente trata-se de definir as suas propriedades específicas e de conseguir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes.”

Segundo Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005, p. 120-121) e considerando o material obtido através das entrevistas que realizei, utilizei na análise de conteúdo a «descrição analítica» (analytic description), uma vez que “as classes ou categorias e as suas relações são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados” disponíveis, procurando reorganizar através da sua interpretação o significado atribuído pelo sujeito à

situação ou ação descrita a fim de explicar posteriormente as eventuais causas ou efeitos.

A aplicação da análise de conteúdo sobre a transcrição das entrevistas e as perguntas abertas dos inquiridos por questionário, permite conforme atesta Quivy e Campenhoudt (1992:225) “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”, com o intuito de aferir no texto transcrito a frequência com que determinadas características de conteúdo aparecem.

Flick (2005:193) refere que relativamente à Análise de Conteúdo Qualitativa “um dos seus traços essenciais é a utilização de categorias ... aplicadas ao material empírico e, não são necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas.”

Sendo a utilização de categorias o procedimento utilizado para a análise de conteúdo qualitativa relativamente ao material escrito, optei por aplicar esta técnica que, segundo Flick (p. 193-194) citando Mayring (1983), refere as “unidades de análise”, como sendo as seguintes:

Unidade de codificação define ‘o menor elemento de material analisável, a menor parte do texto passível de preencher uma categoria’; a ‘unidade de contexto’ define o maior elemento do texto que cabe numa categoria; a ‘unidade de análise’ define que passagens ‘serão analisadas uma a seguir à outra’; num último e único passo, são realizadas análises, antes de os resultados serem finalmente interpretados, face à problemática da investigação; e são colocadas e respondidas questões relativas à validade.

De facto a confiabilidade e a viabilidade de utilização do método de análise de conteúdo, segundo Duriau, V., Reger, R. K., Pfarrer, M. D. (2007) é o aspeto mais importante a reter, sendo que no estudo que descrevem referem que estas características têm vindo a ser verificadas nas múltiplas aplicações da análise de conteúdo, considerando essencialmente a utilização de codificações da mensagem, atualmente facilitadas pela utilização de programas informáticos nesta área, o que não foi o caso deste trabalho prático, por estar limitada nesta matéria, pelo que optei por efetuar uma simples tabela de categorização e inferências, com a identificação das respetivas unidades de contexto e registo.

No seu editorial Morse, J. M. (2008:727), ao explicar a diferença entre temas e categorias, explicita concretamente do que se tratam as categorias, menciona que estas são extremamente importantes para determinar o que está por trás dos dados “*what is in the data (the ‘what’)*”, são uma coletânea de dados semelhantes classificados numa parte do texto (as unidades de contexto).

Ainda segundo aquela autora a utilização deste método de análise de conteúdo, quando não se confundem categorias com temas, facilita-nos a identificação e a descrição das características de cada uma delas associando-as às unidades de contexto retiradas diretamente da entrevista ou da sua transcrição. Aquando a comparação e a confrontação com as outras categorias podemos subdividi-las em subcategorias e eventualmente em pequenas unidades de registo, sendo cada uma delas descrita facilitando ao investigador efetuar as respetivas inferências.

Segundo Morse, J. M., pelo contrário quando se pretende retirar do texto os respetivos temas, o investigador lê a transcrição da entrevista ou outro documento, parágrafo a parágrafo, questionando-se relativamente sobre o que relatam e pensando de forma interpretativa e não descritiva, esta tarefa é tanto mais fácil se utilizarmos programas informáticos que permitem enfatizar palavras-chave e frases, criando notas de rodapé sobre o maior ou menor realce dado em determinadas secções de texto.

Assim compreendida que está a diferença entre temas e categorias, importa salientar que ambos são usados em diferentes fases da pesquisa, no entanto através de estratégias diferentes é de facto possível capturar diferentes formas de conhecimento, pelo que tal como aconselha a autora supracitada, há que redobrar o cuidado na redação final da pesquisa para que os resultados obtidos através da utilização dos métodos escolhidos seja coerente e compreensível.

2.3 Cronograma

Atividades	Meses									
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Fundamentação teórica e empírica	X	X	X	X	X	X	X	X		
Elaboração do Pré-Projecto	X									
Discussão do Pré-Projecto		X								
Aplicação dos Inquéritos por questionários						X	X	X		
Aplicação da técnica da entrevista						X	X			
Elaboração do relatório do Projeto							X	X	X	X
	Ano de 2011					Ano de 2012				

Tabela 2. Cronograma.

3. Apresentação e Análise de Dados

3.1 Apresentação e Análise dos dados dos inquiridos aos professores de 1º ciclo e educadores de Infância.

O questionário aplicado a educadores de infância e professores de 1º ciclo (anexo I), versou sobre a experiência diária destes profissionais de forma a extrair a sua opinião acerca da importância da literatura para a infância e os objetivos da sua aplicabilidade e as estratégias utilizadas regularmente.

O inquirido por questionário foi aplicado em Fevereiro de 2012 a um universo de vinte educadores de infância e vinte professores de 1º ciclo e distribuído em oito estabelecimentos de ensino da região do Algarve.

Destes verificou-se que apenas dois dos inquiridos não procederam à sua devolução, obtendo-se uma taxa de retorno de 95%.

O questionário é anónimo e englobou dezasseis questões que permitiram uma avaliação sobre:

- A importância da literatura para a infância;
- A frequência de utilização de livros infantis;
- O motivo da escolha dos livros infantis;
- A relação entre literatura para a infância e a promoção de valores;
- Estratégias adotadas através da literatura infantil para a aquisição de valores.

O questionário está dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda a caracterização do inquirido e o segundo focaliza aspetos inerentes à utilização da literatura para a infância na promoção de valores em contexto de sala de aula.

As perguntas são na maioria fechadas, com resposta gradativa numa escala de 1 a 5, em que 1 equivale a todos e 6 a nenhum. É de salientar que estão presentes no questionário 3 questões de resposta aberta.

3.1.1. Caracterização do inquirido

Sexo dos Inquiridos

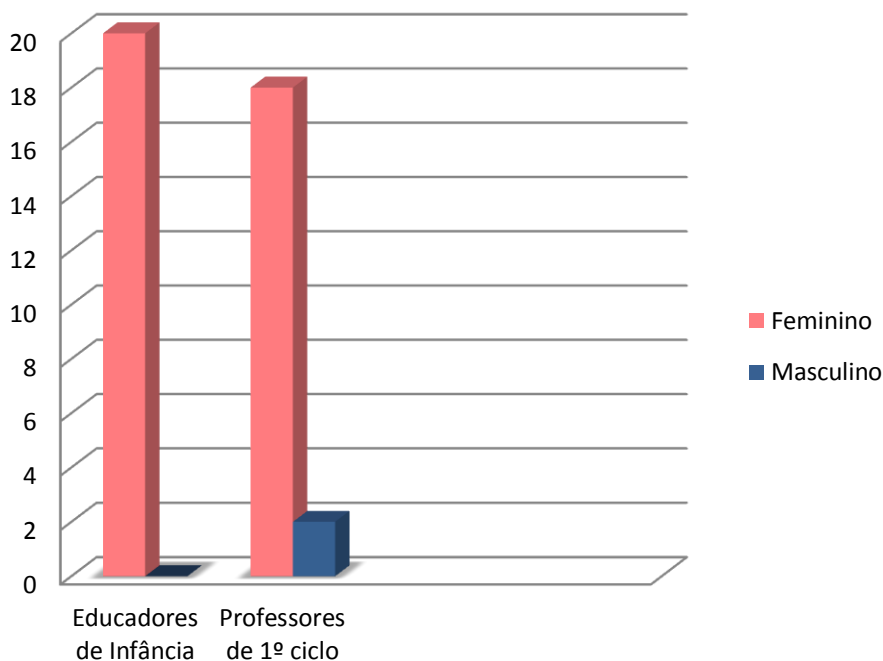


Gráfico 1. *Sexo dos Inquiridos.*

Ao observamos o gráfico 1, verifica-se que relativamente ao sexo dos inquiridos, independentemente da profissão (educadores de infância ou professores de 1ºciclo), a grande maioria é do sexo feminino, facto, que traduz que este género está maioritariamente ligado a profissões relacionadas com o ensino.

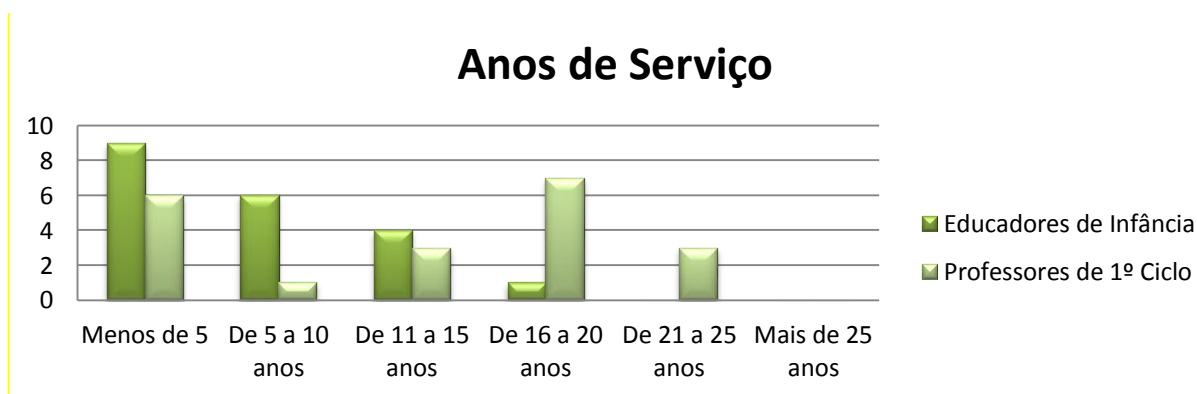


Gráfico 2. *Anos de Serviço*

Quanto aos anos de serviço dos inquiridos e como podemos confirmar no gráfico 2, a generalidade das educadoras de infância têm entre 0 a 5 anos de serviço, ou seja, encontram-se em início de carreira, facto que poderá estar correlacionado como o

Programa de Alargamento de Respostas e Equipamentos Sociais_ Programa PARES, que permitiu a abertura de creches e estabelecimentos de Pré-escolar da rede privada não lucrativa (Instituições de Solidariedade Social).

Relativamente aos professores de 1º ciclo, e uma vez que foram inquiridos apenas professores do ensino público, verificou-se que a maioria dos inquiridos encontra-se entre os 16 e os 20 anos de serviço.

Formação Específica na Área da Literatura para a Infância

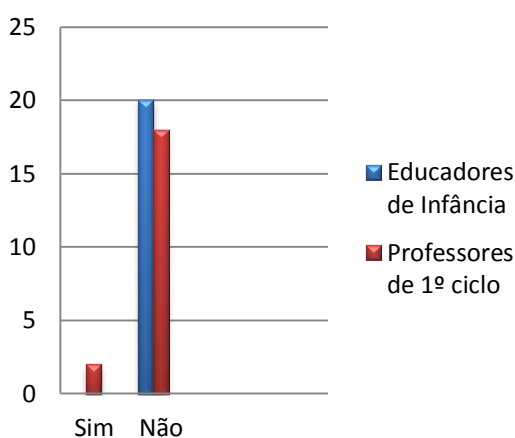


Gráfico 3. *Formação Específica na Área da Literatura para a Infância.*

Em relação à formação específica na área da literatura para a infância verifica-se que, os educadores de infância inquiridos, não possuem nenhuma formação específica nesta área. Salientando que apenas 10% dos professores de 1.º ciclo inquiridos nesta investigação realizaram formação no PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português), tendo sido apontando esta, como uma formação complementar à área da literatura para a infância.

3.1.2 Perspetiva dos inquiridos face a literatura para a infância e a promoção de valores

Uso de livros de literatura para a infância na prática profissional

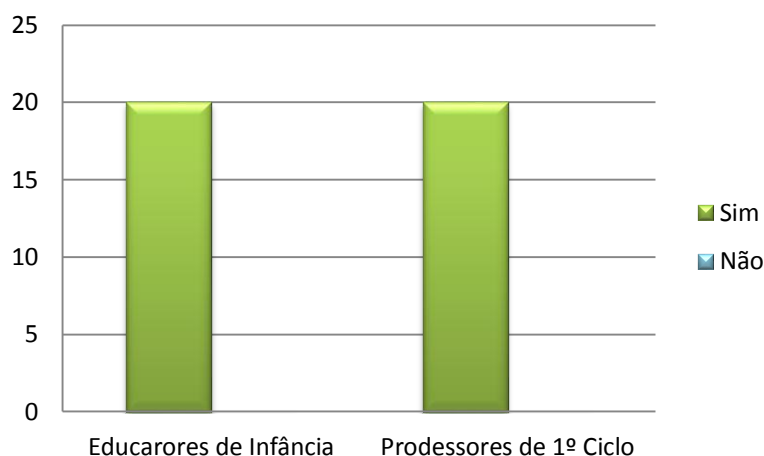


Gráfico 4. *Uso de livro de literatura para a infância na prática profissional.*

Segundo o gráfico 4, todos os educadores e professores inquiridos na presente investigação utilizam livros de literatura para a infância na sua prática, embora com uma frequência desigual.

Frequência do uso do livro de literatura para a infância

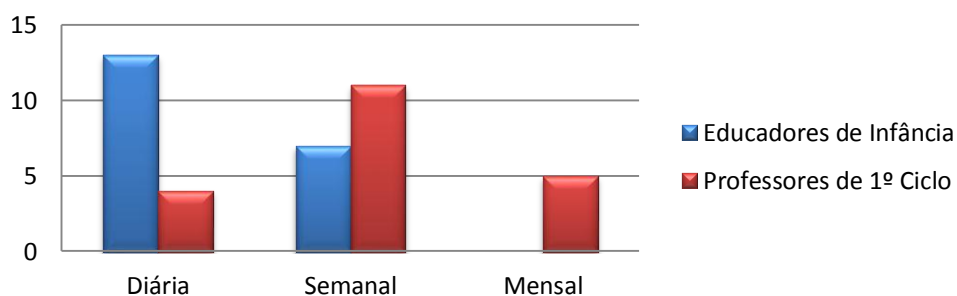


Gráfico 5. *Frequência do uso do livro de literatura para a infância.*

Ao observarmos o gráfico 5, podemos reparar que os educadores de infância utilizam maioritariamente os livros de literatura para a infância no seu dia-a-dia, fazendo este parte da rotina diária da sala de aula, já os professores de 1º Ciclo tem por

hábito utilizar o livro infantil semanalmente. Verifica-se também que existe um pequeno número de professores de 1º ciclo que utilizam o livro na sua prática mensalmente.

Albuquerque (2000:26-27), refere que o contar histórias é uma atividade rotineira no jardim-de-infância, que ocorre no mínimo 2 vezes por semana, esta atividade na maioria das vezes reporta as crianças e o educador para um canto da sala criado especialmente para este tipo de tarefas, onde as crianças se sentam em círculo, à volta da educadora, onde existem almofadas, onde o livro é usado como roteiro de imagens, onde se gera um espaço mágico. No primeiro ciclo verifica-se, segundo a autora (idem) que o ouvir/contar histórias não compadece apenas com um momento de lazer, e passa a ser integrada na área de conteúdo referente à Língua Portuguesa.

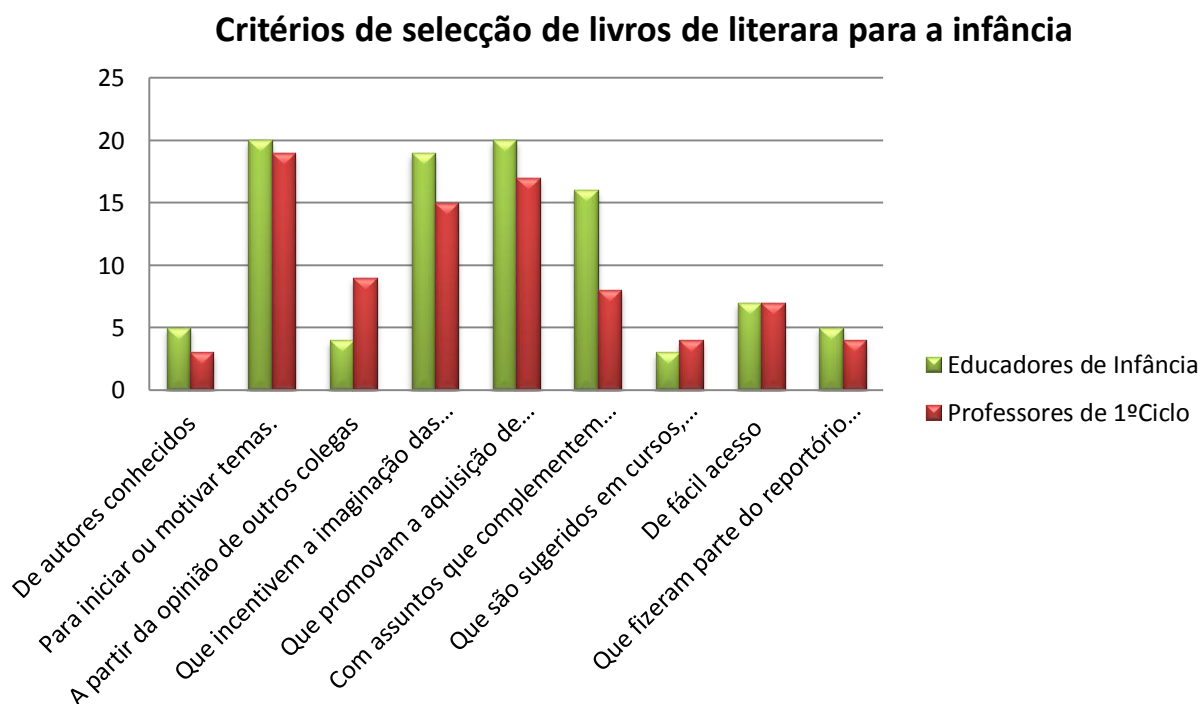


Gráfico 6. *CrITÉRIOS de selecção de livros de literara para a infÂncia.*

Através da análise do gráfico 6, verifica-se os critérios utilizados na escolha dos livros que trabalham em contexto sala são diversificados, e que variam entre livros de autores conhecidos, a livros que fizeram parte do seu reportório enquanto aluno/a.

A análise aos dados dos questionários permitiu verificar que os critérios de escolha usados tanto por educadores de infância, como por professores do 1º Ciclo não

diferem muito, ambos escolhem os livros infantis com o intuito de iniciar ou motivar temas, incentivar a imaginação das crianças e promover a aquisição de valores.

Segundo Albuquerque (2000: 28-29), a maioria dos professores e educadores quando conta histórias, pretendem comunicar conhecimentos e, linguisticamente transmitir significados.

Os professores de 1º ciclo integram a “hora do conto” dentro dos modelos de aprendizagem da Língua Portuguesa, seguindo-se atividades múltiplas do tipo supracitado, dá-se uma desvalorização do imaginário e um reforço pelo real quotidiano, utilizando-se o conto de fadas como transmissor de valores e como motivação para abordar temas a tratar nas aulas. Já no pré-escolar, a autora refere que as Educadoras utilizam o livro como roteiro de imagens, para narração da história, elaborando atividades relacionadas com o livro de forma facultativa (Albuquerque, 2000:28-29)

Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as características físicas e psicológicas da personagem

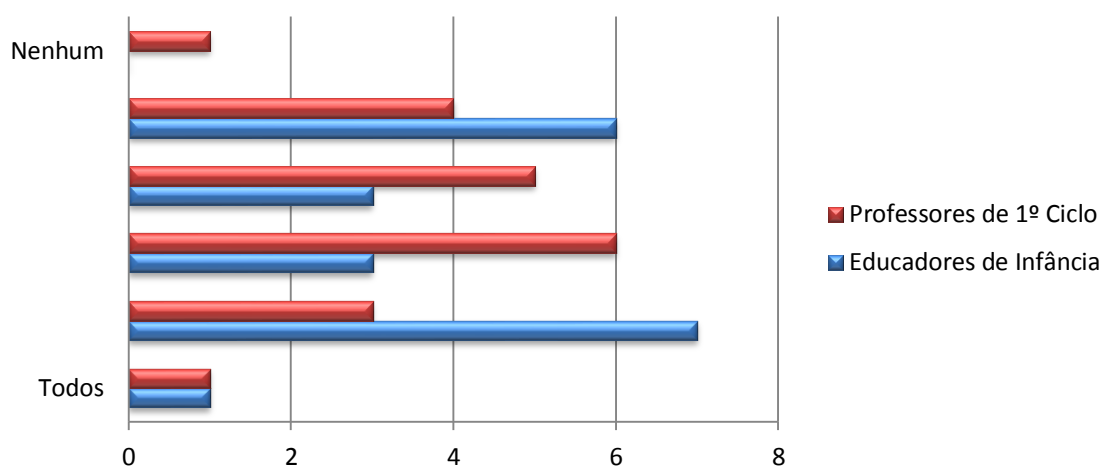


Gráfico 7. Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as características físicas e psicológicas da personagem.

Através do gráfico 7, podemos verificar que a maioria dos inquiridos, na escolha do livro, ou de histórias a abordar, tem a preocupação de escolher personagens com características físicas e psicológicas que permitam à criança uma identificação com o personagem. Bettelheim (1999:11-12), refere a importância do relacionamento da personalidade da criança com o conto, para que a criança consiga resolver conflitos

internos esta tem de se identificar com a personagem, desta forma a criança perceber-se-á si própria, num mundo complexo.

Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as ações da personagem

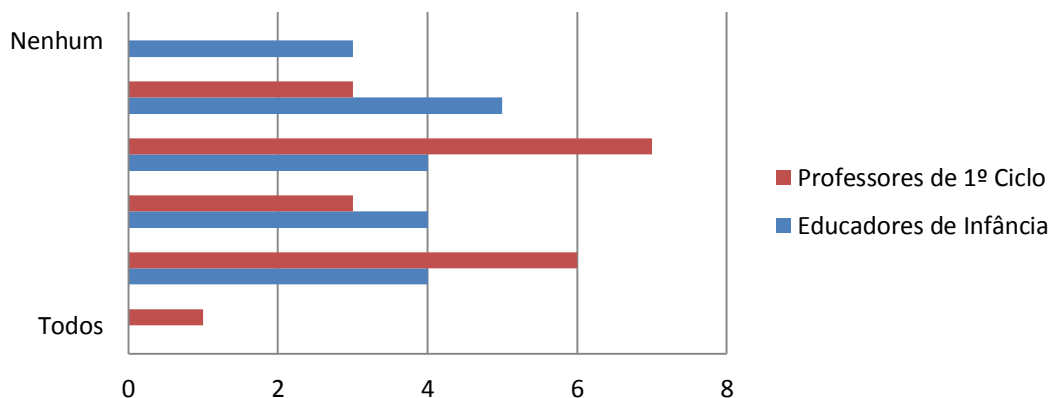


Gráfico 8. Escolha do livro/história tendo em conta a identificação das crianças com as ações da personagem.

Podemos verificar que tanto os professores de primeiro ciclo como os educadores de infância na escolha do livro a abordar, não tem em conta a identificação da criança com as ações individuais da personagem mas sim, o interesse dos mesmos pelo tema global do livro, tal como, nos surge a análise do gráfico 9.

O tema das histórias é realizado em função do interesse das crianças

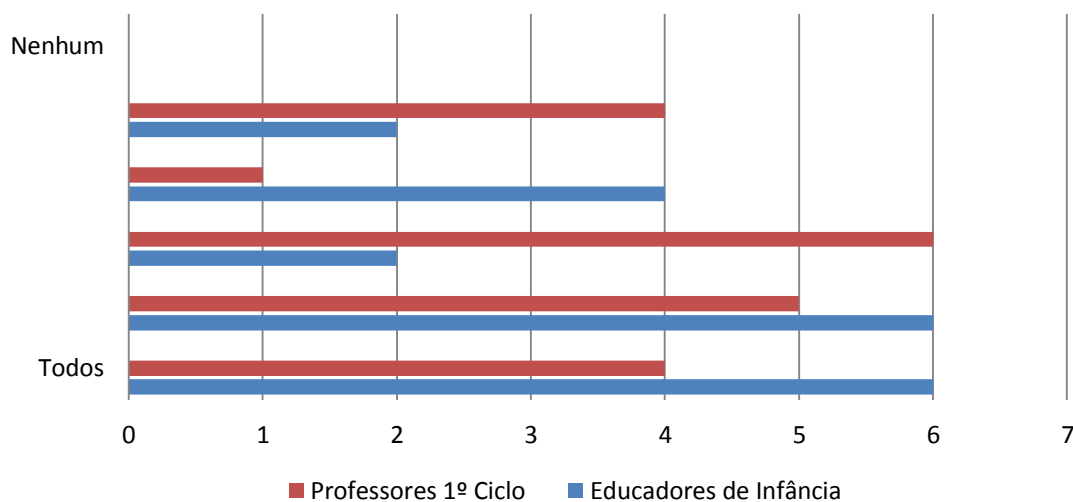


Gráfico 9. O tema das histórias é realizado em função do interesse das crianças.

Verifica-se ainda que os professores de 1º ciclo inquiridos demonstram que a escolha do tema da maioria das histórias não é realizado em função do interesse da criança, este facto dever-se-á ao caso dos professores de 1º ciclo, terem um programa para cumprir ao longo do ano letivo, desta forma, as histórias trabalhadas em sala de aulas, serão escolhidas em função dos conteúdos a abordar.

A escolha das histórias é realizada para promover a educação para os valores



Gráfico 10. A escolha das histórias é realizada para promover a educação para os valores.

Na generalidade a maioria dos inquiridos, quer sejam professores de 1º Ciclo, quer sejam educadores de infância escolhem o tema das histórias com o intuito de promover uma educação para valores.

Albuquerque (2000:146-147), afirma que durante o pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino Básico, os contos de fadas são apresentados como transmissores de conceitos morais, o mundo das histórias tranquiliza a criança e aumenta a sua confiança na vida, pois através deles dá-se uma confirmação do sentido inato de justiça, imperam códigos de honra e noções de solidariedade, em que todo o Bem é naturalmente recompensado e o mal Punido com a devida severidade.

Valores a trabalhar com os alunos

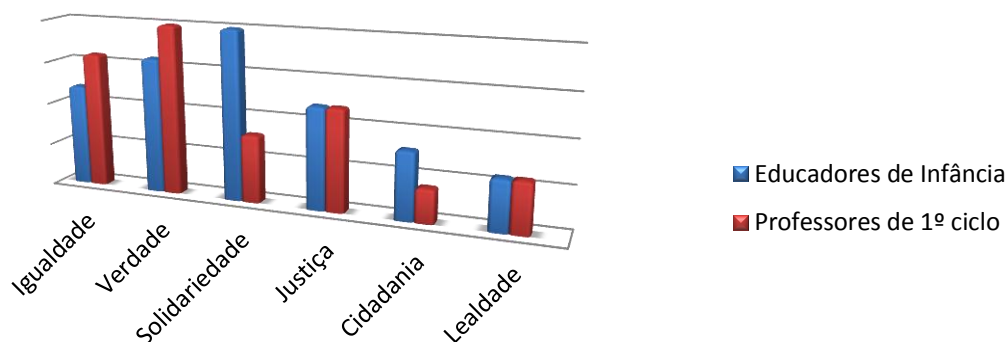


Gráfico 11. *Valores a trabalhar com os alunos.*

Dos seis valores apresentados, para nomeação por ordem de importância, verifica-se que os educadores de infância dão mais ênfase à solidariedade e os professores de 1º ciclo à verdade.

Gostava de salientar que a formação para os valores é, nos nossos dias, um elemento fundamental ao desenvolvimento e formação da identidade da criança, é essencial que os alunos possam refletir acerca da igualdade, da verdade, da justiça, etc. Contudo, cabe aos professores auto questionarem os seus alunos, faze-los refletir sobre a vida, o relacionamento com os outros e com o mundo.

Os livros de literatura para a infância abordam valores

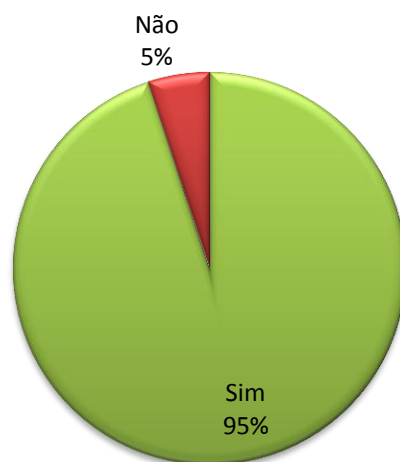


Gráfico 12. *Os livros de literatura para a infância abordam valores.*

No gráfico 12, averigua-se que 95% dos inquiridos, afirmam que os livros para a infância abordam valores. Sendo que apenas 5% afirma que estes valores não são abordados. Ao que pude verificar, recentemente, existe uma preocupação pedagógica para o ensino dos valores, através da literatura para a infância, tornando-se assim o ensino.

Dos questionários aplicados conclui-se que educadores de infância e professores de 1º ciclo, tem por hábito utilizar o livro infantil, para promover o ensino de valores.

Porém, no 1º ciclo do ensino básico existe um cariz mais curricular no uso do livro, este é utilizado maioritariamente nas áreas de conteúdo, nomeadamente a Língua Portuguesa., não desenvolvendo de forma global e crucial as capacidades imaginativas, as competências relacionais, afetivas e morais da criança. Já no que respeita ao pré-escolar o livro é utilizado de forma mais lúdica, com o intuito de promover a imaginação e a criatividade.

Através das histórias as crianças têm acesso a padrões culturais, cívicos e ético morais, desta forma, é possível transmitir-lhes os mesmos. Foi possível verificar que existe uma preocupação do professor/educador com a escolha do tema da história, e com as características das personagens. Os mesmos tendem em trabalhar histórias cujo tema vá de encontro aos interesses dos aluno e as personagens tenham características com as quais as crianças se possam identificar. Em relação as ações descritas na história não se verificaram a mesma preocupação por parte dos docentes, visto que se interessam pela globalidade do conto.

É importante que os docentes proporcionem aos alunos uma reflexão crítica do mundo que os rodeia e o autoquestionamento, para que os alunos desenvolvam a sua identidade e as relações com os outros.

3.2 Análise de Conteúdo das questões abertas dos inquiridos por questionário aplicados a Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo.

Da análise de conteúdo efetuado às questões abertas dos inquiridos realizados aos educadores e os professores de 1º ciclo e que versaram na opinião pessoal dos inquiridos acerca da importância da Literatura para a infância em sala de aula e da utilização da mesma nas escolas enquanto veículo de promoção dos valores, e as estratégias utilizadas, poder-se-á inferir que todos os inquiridos utilizam a literatura para a infância na sua prática profissional, de forma a promover uma educação para valores.

“A literatura para a infância é uma forma muito motivadora e cativante de introduzir temas diversos e de transmissão de valores essenciais do dia-a-dia.” (Q27)

Quando questionados acerca da importância da mesma, verifica-se que é apontado por um lado enquanto estímulo às aquisições escolares programadas, tais como a aprendizagem da leitura e da escrita, “ (...) estimular a aquisição da linguagem da leitura e da escrita. “ (Q26), e por outro lado, e não tão menos importante, de formação pessoal do aluno, tal como aponta os inquiridos 18 e 30 - “ (...)a criança enriquece a nível intelectual e pessoal.” (Q18); “ (...) a literatura para a infância possui um papel determinante na formação da criança (...)” (Q30).

Através da aquisição de valores é lhes inculcido o modelo de vivência em sociedade e a abertura a um espírito crítico que lhes permita analisar o que lhes rodeia e ser um elemento interveniente na comunidade onde vivem, “(...)despertadoras também para a realidade do dia-a-dia.”(Q10); “A literatura para a infância é uma forma muito motivadora e cativante de introduzir temas diversos e de transmissão de valores essenciais do dia-a-dia.” (Q27)

A literatura para a infância, promove o saber ser, e “(...)deve favorecer as trocas de pontos de vista entre as crianças, ajudando-as a aprofundar as suas reflexões, ao mesmo tempo que trabalham os seus sentimentos e emoções, valorizando as suas ideias e as dos colegas, favorecendo a escuta e a argumentação, dentro do respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento da autonomia, do respeito ao próximo e às diferenças individuais.” (Q11).

Os inquiridos apontam que durante a utilização da literatura para a infância em contexto de sala de aula utilizam diversas estratégias, de forma a obter o objetivo último de promover valores, a identificação das crianças com as personagens, “Fazer com que através das personagens e da história em si, elas se identifiquem com as situações, dando a sua opinião sobre o que está correto e se não está, o que fazer para alterá-lo.” (Q25) “ (...) na medida em que as crianças se identificam com as personagens das histórias e através delas resolvem conflitos interiores, interiorizam valores.” (Q29)

A reflexão e crítica conjunta da história e a dramatização do texto, “(...) sugerir uma ou mais dramatizações do livro mas desconhecendo o final, para que as crianças pudessem refletir sobre a melhor forma de lidar com os problemas/questões.” (Q13).

Outra das estratégias apontadas, passa pela construção conjunta do final da história, de forma a extrair a moralidade das crianças “ Solicitar às crianças que construam os desfechos das histórias com o intuito de ver quais os valores implícitos nas suas vidas.” (Q26)

3.3 Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas a contadores de histórias.

Da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos contadores de histórias verifica-se que todos estes dão ênfase especial à dimensão educativa da literatura para a infância, assumindo esta um papel fulcral no desenvolvimento do sujeito, ao nível das emoções, da aquisição de valores e do conhecimento.

Se por um lado a literatura para a infância é apontando por alguns entrevistados como um instrumento promotor da capacidade criativa das crianças: “... criatividade, interpretação e originalidade.” (E4), por outro à um enfoque especial dado ao papel da literatura para a infância ao nível das emoções, que permite ao autoconhecimento e o autocontrolo do eu, mas também ao conhecimento do outro.

Segundo os Entrevistados 1 e 5 a literatura para a infância “ (...) é uma experiência estética fundamental ao desenvolvimento do sujeito, ao nível das emoções, dos afetos, do conhecimento do mundo.”, “ (...) a literatura infantil promove o encontro pessoal, a reflexão individual face a dilemas e conflitos adjacentes aos processos desenvolvimentais explorando conteúdos éticos e morais” (E5)

Tal como aponta Gottaman e DeClaire (1999:122-123), os livros são instrumentos que permitem à criança adquirir um vocabulário para conversarem sobre as emoções e ilustram o modo como as crianças enfrentam a ira, o medo, a tristeza, etc. Segundo os autores, os livros funcionam melhor do que a televisão e os filmes, pois é possível intercetar o livro e debater aquilo que está a acontecer na história, o entrevistado 5, refere que os livros funcionam “(...) como contende do conflito interno, como potencial organizador do pensamento (...)”, ou seja, através do debate a criança organiza o seus pensamentos em relação aquilo que a perturba, e encontra medidas para acabar com os seus conflitos internos, com aquilo que a aflige.

O entrevistado 2 refere que é essencial que os livros abordem “Os afetos e o respeito pela diferença.”. O que nos remete para o conceito de inteligência emocional, que inconscientemente ou conscientemente, trabalha valores tais como a empatia, a solidariedade, a amizade, o respeito pela diferente, a lealdade, entre outros.

A literatura para a infância tem um objetivo fulcral, auxiliar o individuo a criar o seu próprio caminho, de uma forma individualizada e criativa. O entrevistado 4 menciona várias vezes ao longo da entrevista a importância de trabalhar a criatividade, “(...) o que me interessa é trabalhar a arte, a criatividade, a imaginação, a individualização (...)”, “(...) criatividade, interpretação e originalidade.”

A literatura para a infância deve possibilitar ao sujeito a capacidade de decisão pessoal, transformando-o num individuo criativo, capaz de encetar um questionamento da realidade onde se encontra e encetar por um caminho se a pessoa criativa vê que toda a gente está a caminhar numa direção, ele não aceita a direção como a direção correta simplesmente porque toda a gente está a caminhar nessa direção. (...) A pessoa criativa, porém, decide ser independente.” (Punset, E, 2008: 271-273).

É de salientar que, de acordo com Tony Buzan (2003:11), a criatividade não tem apenas a ver com a pintura de um quadro ou o tocar de um instrumento musical, ela pode fazer parte das nossas decisões. O Poder da Inteligência Criativa está cheio de factos surpreendentes, ou seja, cheio de ferramentas que nos ajudam a tirar o melhor partido do nosso espírito criativo. Quando entramos em contato com a criatividade enchemo-nos de energia, entusiasmo e ideias.

O entrevistado 5 referencia que a literatura para a infância deve permitir à criança “(...) capacidade de criar, de pensar, de ser. Este suporte literário permite uma

envolvência com o que está além de si próprio, o tipo de narrativa, quando bem selecionada, agiliza a projeção e o pensamento, permite dar espaço à criatividade, à transversalidade emotiva, vivencial, permite transpor conteúdos clarificados na narrativa para a resolução ou apaziguamento de dilemas e crises pessoais promovendo o caminho para o saber ser.”.

Em forma de remate o entrevistado mencionada também que a literatura para a infância funciona como “(...) potencial mediador da comunicação da criança consigo própria e com o adulto. “

A criatividade, segundo os especialistas, parece estar relacionada com uma atitude que se tem perante a vida: é o impulso de criar e de gerar ideias. E uma pessoa criativa é um indivíduo que consciente ou inconscientemente escolhe o seu caminho de criar. (Punset, E, 2006 : 271)

É de referir, que decidir ler ou contar uma história para crianças deve ser uma decisão ponderada, nela devem conter determinadas estratégias.

Segundo Zeece (1997), contar bem um conto envolve os cinco “S” do contar histórias: Selecte, Settle, See, say and Soar (seleção; sentar; acomodar; dizer; e voar, imaginar).

Para *seleccionarmos* uma boa história, é importante recorrermos a uma processo de identificação, ou seja identificarmo-nos com a história, segundo o entrevistado 4, “(...) nós só aprendemos quando nos identificamos.“, desta forma, se queremos transmitir valores e saberes, é importante que existe uma relação entre o contador e a história.

Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas e crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão não fariam parte do seu repertório popular...), então é melhor dar outro livro para a criança ler... Ou esperar o momento que ela queira ou necessite dele e que o adulto esteja preparado para contá-lo... De qualquer maneira, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda a história... (e isso vale, aliás, como conduta para qualquer obra literária, produzida em qualquer autor... Mutilar a obra alheia, acho que é um dos pouco pecados indesculpáveis...) (Abramovich, 1995, p.121)

É importante que o contador e as crianças se sintam *acomodados*, o entrevistado 3 relata que “ (...) levo muitos acessórios, roupas, chapéus, tento me vestir com as cores da história, trabalho muito ao nível do guarda-roupa, faço muitas vozes e adoro

acessórios.”, as canções, as vozes, os acessórios, as luzes baixas permitem à criança identificar as expectativas relativamente ao contador, ou seja através do uso de acessórios, as crianças concentram-se melhor e participam mais na história.

O entrevistado 1 expõe que “(...)a literatura...não deve ser utilizada ao serviço de algo específico, ela é sobretudo um grande espaço de liberdade do sujeito e vincular aos valores que ela transmite é subverte-la.”. Não cabe aos pais nem professores interpretar, ou exigir da criança uma interpretação direta da história, através de fichas, da moral do conto ouvido. Mas cabe-lhe instrumentalizar o pensamento e a fantasia da criança acerca do conto, sugerindo que desenhe livremente, que recontre a história à sua maneira. Ouvir histórias permitem à criança a capacidade de superar dificuldades, de gerir emoções, de explorar sentimentos profundos e contraditórios e encontrar a sua felicidade. Por isso, cabe à criança vivenciar o conto e tirar dele a mensagem que lhe é útil, e não ao adulto. Quando o adulto tenta fazer isso, segundo Bettelheim, ele acaba com a magia do conto, e priva a criança do prazer de chegar à mensagem positiva que o conto traz com ele.

De acordo com o entrevistado 2“ (...) é muito importante que a criança se identifique com o personagem, para tirar da história uma lição de vida” , a criança ao ouvir a história, e pedir para que a recontemos infinitas vezes, de certo modo, está a identificar-se com a mesma, e a ouvir a sua própria história, tornando-se capaz de superar os seus conflitos. A criança ao dominar o conflito da história, está a dominar os seus conflitos internos, a interiorizar valores, e a construir o seu próprio Eu.

Este é o poder mágico das histórias, fazer-nos reconhecer e compreender melhor a nós próprios.

4. Considerações Finais

Os objetivos desta pesquisa foram atingidos, e a partir da investigação qualitativa executada pode-se afirmar que a maioria dos inquiridos e dos entrevistados são unânimes em considerar a literatura para a infância como um veículo de transmissão de valores morais e éticos, o motor que promove o auto conhecimento da criança, e o respeito pelas diferenças, a aprendizagem da vida em sociedade, enquanto cidadão livre, criativo e responsável.

Porém, e apesar da relevada importância da literatura para a infância na promoção de valores, a partir da análise de conteúdo realizada, dos inquéritos por questionário aplicados e das entrevistas realizadas pode-se aferir três conclusões gerais:

- 1) Os educadores de infância utilizam com maior frequência a literatura para a infância como estratégia de promoção de valores humanos às crianças, e têm implícita essa utilização no seu cotidiano de sala de aula;
- 2) Os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizam a literatura para a infância, enquanto estratégia da comunicação oral e escrita, de forma a atingir os objetivos dos conteúdos programáticos do 1º ciclo, sobretudo ao nível do programa da Língua Portuguesa.
- 3) Os contadores de histórias têm implícito na sua atividade, uma ação lúdica, dando a liberdade às crianças de a partir da sua criatividade e imaginação trilharem o seu caminho na construção dos seus valores, e por tal, este tipo de literatura não é utilizado com a finalidade de promover valores.

Face ao exposto, e a partir das orientações curriculares para a Educação no Pré-Escolar, verifica-se que uma das orientações para o pré-escolar prende-se com a promoção de uma educação para os valores: “ São os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano no jardim-de-infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto relacional, facilitador da educação para valores” (ME, Orientações Curriculares do Pré-escolar, 1997: 52)

A promoção de valores, apesar de inscrito nos grandes objetivos do ensino básico, nomeadamente “ Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME, Organização Curricular e programas, 2001:17). , quando confrontado com os programas do 1.º Ciclo, verifica-se que se encontra subjacente a todos as áreas, sem que exista alguma que dê enfoque especial à educação para os valores.

Quer nas Orientações do Pré-Escolar, quer no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível certificar que existe uma preocupação, por parte do ministério da educação, em promover uma educação para os valores, embora esta não esteja aliada à literatura.

Assim podemos aferir, que a educação para os valores é desenvolvida quer no pré escolar, quer no ensino básico do 1.º ciclo, sendo a literatura para a infância uma das estratégias utilizadas para a sua promoção, de acordo com os critérios e finalidades de cada um dos docentes.

A presente investigação permitiu ainda verificar que, os professores e educadores de infância, não investem muito na área da literatura para a infância, visto que uma grande minoria tem formação específica nesta área (10% dos professores de 1º ciclo inquiridos), e a grande maioria dos agentes educativos inquiridos escolhem os livros infantis com o intuito de iniciar ou motivar temas, incentivar a imaginação das crianças e promover a aquisição de valores, porém, quando escolhem os temas a abordar, não têm em consideração os interesses das crianças, mas essencialmente a sua identificação com os personagens da história.

É importante salientar que, durante a análise dos dados recolhidos foi possível ainda verificar, que existe uma utilização deliberada de estratégias por parte dos professores e educadores de forma a promover uma educação de valores a partir da literatura para a infância, e essas estratégias passam pela discussão e reflexão acerca das ações das personagens da história; compreensão dos princípios que justificam determinadas ações desenvolvidas pelas personagens; autonomia para tomar decisões por si próprio, sem influência dos outros; construção do desfecho da história por parte dos alunos e identificação dos alunos com as personagens. Ou seja, a partir destas estratégias

A literatura para a infância é uma estratégia privilegiada na promoção de valores, na medida em que permite criar a partir da imaginação e da criatividade da criança a vivência num mundo ideal, capaz de influir nas suas ações e comportamentos do dia-a-dia, ou seja, na construção de um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.P., MAROY, C., RUQUOY, D., SAINT-GEORGES, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa:Editorial Teorema.
- ALMEIDA, J. F. & PINTO, J.M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BETTELHEIM, B. (1999). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Ed Paz e Terra S/A.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUZAN, B. (2003). *O poder da Inteligência Criativa - 10 maneiras para despertar o génio criativo*. Lisboa: Oficina do Livro.
- CHIZZOTTI, A. (2003). *A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. Revista Portuguesa de Educação.
- CROUCH, M. & MCKENZIE, H. (2006). *The logic of small samples in interview-based qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. 45 (4), 483-499.
- DURIAU, V., REGER, R. K., PFARRER, M. D. (2007). *A Content Analysisi of the Content Analysis Literature in Organization Studies: Research Themes, Data Sources and Methodological Refinements*. Sage Publications.
- EDUARD, P. (2008). *A alma está no cérebro - Uma radiografia na máquina do pensar*. Lisboa. 1ª Edição. Dom Quixote
- FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. Noesis. (18). 64-66.
- FLICK, J. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- GOTTMAN, J. & DECLAIRE J. (1997). *A inteligência Emocional na Educação*. Lisboa. 1º Edição. Pergaminho.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.Lisboa
- HSIEH, H. & SHANNON, S. E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Sage Publications.

Ler + Plano Nacional de Leitura. In Plano Nacional de Leitura [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação, 2006-2011. [Consult. 2011-09-20]. Disponível na www: <URL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>>.

LIMA, M. P. (1987) *O Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*, Lisboa, Editorial Presença.

Literatura infantil. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-09-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$literatura-infantil](http://www.infopedia.pt/$literatura-infantil)>.

MERRIAN, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MORSE, M. J. (2008). *Confusing Categories and Themes*. Sage Publications.

PRAIA, M. (1991). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Rio Tinto. 1ª Edição. Edições ASA

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Nova edição actualizada até ao ano 2000. Lisboa, Editorial Caminho.

SANTOS, B. S. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento

SORIANO, Marc (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion: Paris.

VINHA, T. (2000). *O Educador e a Moralidade Infantil - Uma visão construtivista*. Mercado Aberto

YIN, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

ZEECE, P. (1997). in *Paris Childhood Education Journal*, Vol. 25, Nº1.

Anexos