

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA  
MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS

**LITERATURA PARA A INFÂNCIA - Concepções e  
Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à  
Promoção de Hábitos de Leitura**

Isabel Maria Simões Catrola Rosado

Coimbra  
2011



Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Literatura para a Infância e Juventude, sob a orientação da Mestre Leonor Riscado.



À Dr<sup>a</sup> Leonor Riscado, orientadora desta dissertação de Mestrado, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada por me continuar a acompanhar, mais uma vez, nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento e pela vida académica.

Aos Docentes responsáveis pelo curso de mestrado, principalmente ao Doutor Pedro Balaus Custódio, pelo seu empenho e dinamismo, agradeço a transmissão e partilha de saberes.

A todos quantos me apoiaram na realização deste estudo, o meu reconhecimento e agradecimento.

Ao meu marido e filhos, o meu mais sincero obrigada, pelo estímulo e compreensão que sempre me dispensaram.



## OS LIVROS

Apetece-me chamar-lhes irmãos,  
tê-los ao colo,  
afagá-los com as mãos,  
abri-los de par em par,  
ver o Pinóquio a rir  
e o D. Quixote a sonhar  
e a Alice do outro lado  
do espelho a inventar  
um mundo de assombros  
que dá gosto visitar.  
Apetece chamar-lhes irmãos  
e deixar brilhar os olhos  
nas páginas das duas mãos.

José Jorge Letria

(in *Pela Casa Fora*, Livros Horizonte, 1997, p. 9)



## RESUMO:

Com este estudo pretendi saber, se fora do contexto de Jardim-de-infância, as crianças terão ou não contacto com a Literatura para a Infância e de que forma ele é estabelecido. Fui procurar entender quais as concepções que os pais têm acerca da literatura para a infância, qual o papel que ela desempenha nas rotinas com os filhos, a forma como é utilizada, bem como os critérios subjacentes à escolha das obras e a sua proveniência.

Esta investigação foi desenvolvida através de um estudo descritivo simples, no qual se pretende caracterizar o acompanhamento parental ao nível da Literatura para a Infância, tendo em vista a promoção de hábitos de leitura, tendo sido passados inquéritos aos pais de 24 crianças em idade Pré-Escolar do Jardim de Infância dos Olivais.

Para finalizar, e de uma forma geral, concluímos que a família está sensibilizada e empenhada na promoção de actividades de animação de leitura que contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das competências literárias e de hábitos de leitura. No entanto, cabe-nos referir que a mãe, talvez por ser detentora de maiores habilitações académicas ou até por questões culturais, tradicionalmente, assume um papel mais relevante no acompanhamento destas actividades, em casa ou na biblioteca.

## PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Infantil; Jardim-de-Infância; Família; Livros; Hábitos de leitura.



## ABSTRACT:

I developed this study in order to find out if outside the Kindergarten context, children do, or do not have, contact with children's literature and how it is established. I tried to understand the conceptions that parents have about children's literature, what role it plays in the routines with their children, as well as the underlying criteria concerning the work choice and its origin.

This research was developed through a simple descriptive study, which was intended to characterize the parental monitoring at the level of children's literature concerning the reading habits promotion. Therefore, inquiries have been done to parents of 24 preschool-aged children of Olivais Kindergarten.

Finally, and in general, we conclude that the family is aware and committed to the promotion of reading activities that contribute significantly to the development of reading skills and reading habits. However, we should mention that the mother, perhaps because she holds higher academic studies, or even due to cultural and traditional questions, assumes a relevant role in monitoring these activities, at home or at the library.

## KEYWORDS:

Children's Literature; Kindergarten; Family; Books; Reading Habits.



# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>17</b>
<b>1ª Parte – Revisão da Literatura .....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo I – Fundamentação Teórica .....</b>	<b>21</b>
<b>1. Literatura para a Infância .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1. Origens da Literatura para a Infância .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. O conceito de Literatura para a Infância .....</b>	<b>29</b>
<b>2. Formas naturais da Literatura .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. A narrativa .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2. A lírica .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3. A dramática/o teatro .....</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo II – Em casa, na família, na biblioteca .....</b>	<b>39</b>
<b>    Livros e Leituras para a Infância .....</b>	<b>41</b>
<b>2. O papel da Literatura para a Infância no desenvolvimento     pessoal da criança .....</b>	<b>46</b>
<b>3. A mediação da Leitura e desenvolvimento de competências     Pré-literácitas .....</b>	<b>50</b>
<b>4. Relação Escola/Família/Biblioteca .....</b>	<b>55</b>
<b>2ª Parte – Investigação .....</b>	<b>61</b>
<b>Capítulo I – Método e Material .....</b>	<b>63</b>
<b>1. Procedimentos .....</b>	<b>65</b>
<b>2. População .....</b>	<b>66</b>
<b>3. Instrumentos .....</b>	<b>67</b>

<b>3. 1. Questionário aos Pais .....</b>	<b>67</b>
<b>4. Procedimentos estatísticos .....</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo II – Apresentação dos resultados .....</b>	<b>71</b>
<b>Capítulo III – Discussão dos resultados .....</b>	<b>89</b>
<b>Capítulo IV – Conclusão .....</b>	<b>95</b>

### **Índice de Figuras:**

Fig. 1 - Distribuição por sexo e idade .....	66
Fig. 2 - Habilitações académicas de Pais e Mães .....	73
Fig. 3 - Composição do agregado familiar .....	74
Fig. 4 - Irmãos em idade escolar .....	74
<b>Fig. 5 - Preferências de leitura .....</b>	<b>78</b>
<b>Fig. 6 - Número de livros lidos no ano anterior .....</b>	<b>79</b>
<b>Fig.7 - Em casa mais alguém lê livros ao filho? .....</b>	<b>80</b>
<b>Fig.8 - Em casa quem mais lê livros ao seu filho? .....</b>	<b>80</b>
<b>Fig. 9 - Outro momento em que lê livros ao seu filho .....</b>	<b>82</b>
<b>Fig. 10 - Outro motivo para ler histórias .....</b>	<b>83</b>
<b>Fig. 11 - Tipo de livros que usa para ler aos filhos .....</b>	<b>85</b>
<b>Fig. 12 - Habitualmente oferece livros ao seu filho? .....</b>	<b>86</b>
<b>Fig. 13 - Costuma levar o seu filho à biblioteca? .....</b>	<b>87</b>

### **Índice de Quadros:**

<b>Quadro 1 - Frequência da leitura .....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 2 - Atitude para com a leitura .....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 3 - Factores que influenciam as atitudes para com a leitura ...</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 4 - Razões para não ler livros .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 5 - Preferências de leitura .....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 6 - Habitualmente lê histórias ao filho .....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 7 - Lê histórias ao seu filho porque .....</b>	<b>81</b>

<b>Quadro 8</b> - Qual o momento em que lê histórias ao seu filho? .....	81
<b>Quadro 9</b> - Qual o objectivo com que lê histórias ao seu filho?.....	83
<b>Quadro 10</b> - Critérios de escolha dos livros .....	84
<b>Quadro 11</b> - Tipo de livros que usa para ler ao seu filho .....	85
<b>Quadro 12</b> - Quando oferece livros ao seu filho .....	86
<b>Quadro 13</b> - Tipo de livros que requisita para o seu filho .....	88

Bibliografia

Anexos



## **Introdução**

“A literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida.”

(Velo e Riscado, 2002, p. 29)

Enquanto docente da educação pré-escolar entendo ser consensual que a literatura para infância assume, desde tempos remotos, um papel de elevada importância para as crianças, manifestando-se não só na aquisição e desenvolvimento da linguagem, dos saberes, das emoções, mas também ao nível da imaginação.

Vigotsky (1991. p. 39) dizia-nos que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. É na família e antes desta, dentro do útero que a criança entra em primeiro contacto com os sons, com a “música e o afecto” das palavras. Quando nasce, conhece e distingue já os sons, a voz da mãe é um deles (e posteriormente a dos familiares mais próximos) e o mais importante é que a eles se associa também o afecto e a protecção.

É nossa convicção que através dos livros as crianças sonham, emocionam-se, confortam-se, aprendem e tornam-se futuros leitores. Acreditamos, ainda, ser a leitura um dos instrumentos privilegiados para despertar e incentivar hábitos de leitura e formar leitores competentes.

Velo e Riscado (2002, p. 29) dizem-nos que “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.”

Hoje sabemos que as actividades lúdicas feitas com prazer, baseadas na literatura para a infância, estão associadas ao desenvolvimento e aprofundamento do diálogo entre o livro e a criança (Soares, 2008).

Guthrie (2004, p. 56) afirma que “ A leitura da literatura feita por prazer tem sido, por exemplo, associada ao aumento da aquisição das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento geral do conhecimento.”

Com este estudo pretendo saber se, fora do contexto de Jardim-de-Infância, as crianças terão ou não contacto com a Literatura para a Infância e de que forma estabelecem este contacto. Também através dele vou tentar procurar entender quais as concepções que os pais têm acerca da literatura para a infância, qual o papel que ela desempenha nas rotinas com os filhos, na forma como é utilizada, bem como os critérios subjacentes à escolha das obras e a sua proveniência.

Este trabalho será constituído por uma primeira parte destinada ao Enquadramento Teórico. Nele pretendo debruçar-me sobre a definição do conceito de Literatura para a Infância, sobre os livros e leituras recomendados, o papel que a Literatura para a Infância assume no Desenvolvimento Pessoal e social, bem como sobre a importância do acompanhamento parental. Também pretendo abordar a questão das competências pré-literárias que as crianças poderão adquirir através dela e finalmente tentarei saber até que ponto a relação Jardim-de-Infância/Família/Biblioteca será promotora de hábitos de leitura.

A segunda parte será de investigação, em que se irá definir a metodologia e o material, onde se referem os procedimentos adoptados, a população alvo e os instrumentos a utilizar no estudo. Dela também constarão a apresentação e discussão dos resultados e as conclusões.

## **1ª Parte**

---

Revisão da Literatura



## **Capítulo I – Fundamentação Teórica**

---



## **1. Literatura para a Infância**

A literatura para a infância tem sido objecto de discussão activa entre os especialistas neste âmbito, nomeadamente no que se refere aos conceitos a ela inerentes, à sua categoria e valorização como fenómeno literário e aos seus destinatários. Por ser designada para a infância, faz com que esta modalidade literária seja, infelizmente, muitas vezes considerada “menor”. Todos aqueles que vivenciam e acompanham de perto a evolução das crianças poderão testemunhar e perceber quanto é importante e cheia de responsabilidade toda a forma de literatura a elas dedicada, com os seus textos recheados de seres maravilhosos e encantamentos.

### **1.1. Origens da Literatura para a Infância**

A partir da invenção da imprensa, verificou-se um aumento do número de leitores. Com a passagem do texto oral a texto escrito, as obras que eram destinadas aos adultos estavam igualmente ao acesso das crianças. Para Natércia Rocha (2001, p. 37) “Se o texto impresso entrava em casa, porque alguém o compreendia, a criança não seria excluída do seu convívio”.

Para pensar a literatura para crianças é necessário, em primeiro lugar, pensar acerca do seu destinatário: a criança. Até ao século XVII as crianças conviviam com os adultos, não existindo um mundo infantil diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Até então, a cultura era difundida pela oralidade, por contadores de histórias e dirigida, indiscriminadamente, tanto aos adultos quanto às crianças. Não se escrevia, portanto, para as crianças uma vez que estas não eram consideradas como verdadeiro público com necessidades específicas. Eram antes consideradas um adulto em miniatura, pertencente a um grupo – público ouvinte – constituído, ainda e na sua maioria, por adultos de reduzida instrução. “A criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a

criança, como adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade” (Rodrigues, 2008, p. 170 citando Lemos, 1972).

O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo “status” concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. A sua emergência deveu-se, antes de tudo, a uma associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem num instrumento dela.

Vários estudiosos dos fenómenos literários como Lemos (1972), Gomes (1997) e Rocha (2001) têm preconizado que apenas a partir do século XVII, se pode falar de Literatura para a Infância, dado ter sido nesta época que se procedeu a profundas transformações económicas e sociais e a reformas pedagógicas. No entanto, só a partir do século XVIII a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Assim, a literatura para a infância aparece estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objectivos em vários países da Europa e também em Portugal. As primeiras obras dirigidas às crianças tinham intenções expressamente pedagógicas. O livro era apenas um meio de instrução/educação em vez de ser encarado como instrumento de recreio e diversão, sendo, conseqüentemente, a Literatura para a Infância apenas aquela que constava dos livros escolares.

Em Portugal, no século XVIII, e para além das obras pedagógicas e das fábulas, surgem ainda os contos de fadas. Neles, o mundo é descrito de forma diferente do real, “povoado de personagens imaginadas como as fadas, os gigantes, os anões, os dragões, os animais que falam que parece corresponder à satisfação das necessidades irracionais do público infantil, que não de todo consideradas nos chamados contos morais e de formação” (Pires, 1981, p. 60). Contrapondo esta afirmação, Natércia Rocha (2001) diz-nos que fora da escola, até ao século XIX, a criança não tinha nada para ler estando apenas reduzida ao conto tradicional, transmitido pela oralidade.

A utilização de bonecos articulados, Bonifrates, também ganha relevo com peças que hoje em dia se considerariam demasiado violentas para serem apresentadas a um público infantil.

Só a partir de meados do século XIX se começaram a escrever obras para crianças, segundo Laura B. Pires (1981, p. 71 e 72) “em moldes mais semelhantes aos actuais”, aliás, o facto de “antes existir uma literatura diferente da que hoje achamos adequada às crianças do século XX não nos deveria (...) levar a concluir que não há literatura infantil em Portugal senão a partir da segunda metade do século XIX”.

A ideia de que os homens são em grande parte o que foram em crianças, desabrochou ao longo deste século, provocando uma nova visão da literatura infantil, a qual passa a dar outra importância à criança enquanto leitor que revela gostos e preferências diferentes ou até opostos aos dos adultos (Brito, 2003).

A preocupação em criar uma literatura para a infância em Portugal nasceu em resultado dos estudos folclóricos, na altura em que as teorias positivistas procuravam sistematizar a ideia romântica do povo criador e do poema como obra de arte colectiva. Os contos tradicionais que, desde sempre, tinham servido para adormecer ou entreter as crianças, passaram a ser os pioneiros da literatura para a infância em Portugal e vistos como o alimento espiritual mais natural que se podia proporcionar à criança (Rodrigues, 2008).

A criança é então vista com uma aura poética, desajustada e opressiva. Os autores debruçam-se sobre recordações de infância, tornando por tema a criança imaginada através de factores afectivos individuais. Daí uma certa ambiguidade entre as obras literárias ao dispor das crianças e aquelas que simplesmente a tomam por tema.

(Rocha, 2001, p. 51)

Em Portugal, somente a partir do século XIX é que os escritores, como os da geração de 70, situam o surgimento da literatura para a infância. “Um maior interesse sobre a compreensão da infância e da sua natureza revela, ainda, outra preocupação, designadamente em perceber se começou a escrever para crianças

ou se paradoxalmente se começou a escrever sobre elas” (Rodrigues, 2008, p. 171).

É neste século que se regista um aumento nas publicações para crianças, quer em traduções, principalmente em reedições de fábulas, quer na edição de obras portuguesas, tendo sempre como objectivo ajudar a formar o carácter e o intelecto (Gomes, 1997). Também as obras de fundo pedagógico e moral, como obras de educação cívica patriótica, moral e religiosa, tiveram relevo nas publicações da primeira metade do século, recorrendo ao aproveitamento das histórias bíblicas.

Ana Luísa Brito (2003) na sua tese de mestrado refere que Laura B. Pires (1981) e José António Gomes (1997) apontam como factores que contribuíram para o contexto da revolução que se vivia nesta altura o desenvolvimento dos meios de comunicação, que abriu o nosso país ao resto da Europa e trouxe uma certa expansão cultural, o entusiasmo pelo progresso educacional e pela difusão do ensino para todos, o aperfeiçoamento dos meios técnicos.

Em finais do século XIX, aparecem as primeiras revistas infantis, “ devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e ao aumento do público leitor” e que se revelaram como “ as precursoras das inúmeras publicações, que viriam a surgir no século XX” (Pires, 1981, p. 86).

Deste modo, segundo José António Gomes (1997), a sociedade portuguesa é confrontada com a especificidade da literatura para crianças e jovens no que diz respeito à importância da ilustração e da qualidade gráfica dos livros, a vantagem de se fazer a leitura diferenciada por faixas etárias, provocando emoções e divertimento sem sentimentalismos nem excessos de moralização. Começam a surgir aqueles que são tidos como os primeiros clássicos portugueses e são editadas as primeiras colecções de contos, recontos e versões de narrativas do folclore tradicional, bem como os contos de Andersen e dos irmãos Grimm. Para este autor, é no final deste século que “se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes” (Gomes, 1997, p. 70),

onde a literatura dramática e a poesia expressamente escritas para crianças surgem.

Deste modo, são notórias as transformações no que respeita aos modos de vida e às relações familiares, nomeadamente nas leituras que deixam de ter tanta visibilidade nos serões familiares, verificando-se uma ruptura entre o livro que era, até então, expressamente dirigido aos adultos e o livro para as crianças, que passam a ser o seu destinatário preferencial. A literatura para a infância é vista noutra perspectiva que, segundo Laura B. Pires, “adquiriu a sua dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países” (Pires, 1981, p. 91).

Em 1876 é publicada em Portugal, provavelmente a maior obra pedagógica do século, a Cartilha Maternal de João de Deus, pedagogo e poeta que se salientou pelo empenho na renovação e divulgação do ensino das primeiras letras e também se destacou no campo da poesia para crianças, onde “a fluidez do estilo, o pictórico da imagética e a simplicidade dos temas aproximavam do poeta os simples e os jovens” (Rocha, 2001, p. 54).

No primeiro quarto do século XX, as diversas transformações a nível político e cultural tiveram consequências que acabaram por afectar os domínios da educação e da literatura infantil, que se mostra defensora dos ideais patrióticos de progresso, instrução e trabalho. “Neste contexto são editados recontos de histórias tradicionais e adaptações de clássicos, a poesia e o conto registam grande incremento e assiste-se ao início do romance infanto-juvenil e da literatura dramática destinada ao teatro de fantoches” (Gomes, 1997, p. 70).

A instauração de um regime autoritário abrandou o ritmo da evolução qualitativa da literatura para a infância, tendo a reforma do Ensino Primário, em 1936, vindo simplificar e imprimir um carácter ideológico aos conteúdos do ensino. Deste modo, as obras de teor nacionalista e moralizante em que se exaltavam os valores nacionais de acordo com a ideologia do Estado Novo, proliferavam. Por outro lado, o humor e a crítica ganham espaço e aparecem

obras em que se questionam as realidades sociais e apontam novos modelos de conduta (Gomes, 1997).

Novas mudanças decorrem do 25 de Abril de 1974, nomeadamente aos níveis político, sócio-económico e cultural. A livre expressão e circulação de ideias com o fim da censura e a abertura de Portugal ao exterior contribuíram para iniciativas com uma nova visão sobre o mundo da criança que promoveram uma renovação no domínio da literatura que lhes é destinada (Gomes).

Com os progressos técnicos das artes gráficas, assiste-se ainda à revelação de um novo género literário – o álbum narrativo –, que conheceu um *boom* significativo por volta dos anos 60/70 do século XX, em alguns países da Europa, como foi o caso do Reino Unido, da Alemanha ou ainda da França, com a afirmação de nomes que ainda hoje são referências nesse âmbito (Rodrigues, 2008).

Nas últimas décadas do século XX, no período entre os finais dos anos 70 e os princípios de 90, a literatura infanto-juvenil revela uma maior evolução em Portugal. Para tal, foram factores decisivos a renovação de numerosas bibliotecas escolares; a criação da disciplina de Literatura para a Infância, nos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, nas Escolas de Educadores de Infância e do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação; a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e acções de formação no âmbito dessa área da literatura (Gomes, 1997; Rocha, 2001).

Para José António Gomes (1997, p. 70), “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância”.

Para finalizar recorreremos a Laura B. Pires (1981, p. 92) com quem concordamos quando nos diz que a Literatura Infantil “adquiriu tal qualidade e importância nos nossos dias que, se até agora as crianças liam os livros dos adultos e, de certo modo, os “anexavam”, actualmente são os adultos que lêem com gosto as obras destinadas às crianças”.

## **1.2. O conceito de literatura para a infância**

O conceito de literatura para a infância tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos. Vários autores se destacaram ao longo dos tempos com o estudo sobre o mundo da literatura infanto-juvenil, refletindo sobre questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e evolução. Uma pesquisa nesse âmbito revela que certas discordâncias se prendem, desde logo, com a própria designação a ser utilizada quando refere esse universo literário. De todos os termos encontrados, é de referir: a literatura para crianças, que provém do francês – *littérature pour les enfants*; a literatura para crianças e jovens – oriunda do espanhol *literatura para niños y jóvenes*; a literatura infanto-juvenil, cuja expressão é adoptada no Brasil; a literatura para a infância e a literatura infantil, ambas comuns no nosso país. Sobre esta última expressão, José António Gomes (1979, p. 11) consideraria que “o adjectivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens”.

Para nós, e analisando a expressão de acordo com a semântica, consideramos que a utilização de literatura para a infância será aquela que nos parece designar mais objectivamente a literatura feita por adultos para a criança. Também António Garcia Barreto (2002, p. 305) considera literatura para a infância como a expressão que “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

No que diz respeito à definição do conceito, parecem coexistir algumas contradições, principalmente no que se refere ao seu estatuto e ao destinatário preferencial.

Uma das primeiras tentativas de clarificação do conceito de literatura para a infância foi decerto a de Marc Soriano, que interpreta a literatura para a juventude como:

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço ) entre um locutor ou um escritor adulto ( emissor ) e um destinatário criança ( receptor ) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.

(Soriano, 1975, p. 185)

É importante a preocupação que este autor revela com as características específicas do destinatário e o seu estágio de desenvolvimento. Desse modo, e considerando que se destina ao público infantil especificamente, a literatura para a infância deve ser apresentada através de um conjunto de textos distintos, previstos e adequados à condição particular da criança (Bastos, 1999).

A esse propósito, José António Gomes (1979, p. 11) de acordo com o que foi dito anteriormente, afirma que “ há quem defenda que o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem”. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às formas de escrita.

Anos mais tarde, Juan Cervera (1991) adianta que qualquer definição de literatura infantil que se formule deverá cumprir duas funções básicas e complementares. Por um lado, terá de exercer um papel integrador, garantindo que nada do que se possa considerar literatura infantil seja deixado de fora. Por outro lado, deverá actuar como selectiva, garantindo que se trata mesmo de literatura. Acrescenta ainda, que deve deste modo a literatura para a infância ter um rigor literário, artístico e lúdico, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades mais prementes da criança, através de situações e vivências próximas das suas (Cervera, 1991). Mais adiante, este mesmo autor apresenta a perspectiva de que a literatura para a infância será basicamente uma resposta às necessidades íntimas da criança, justificando, deste modo, a sua especificidade dentro do conjunto da literatura geral (Cervera, 1991).

Nesta mesma obra, o autor apresenta uma perspectiva interessante, classificando e distribuindo a literatura para a infância em três categorias distintas: a literatura adquirida (literatura ganada), todas as obras que eram, inicialmente, produzidas e dedicadas aos adultos, mas de que, por circunstâncias várias, as crianças também foram se apropriando. Dela fazem parte o folclore e os contos tradicionais de transmissão oral; a literatura criada para crianças (literatura creada para los niños), da qual fazem parte todas as produções que foram especificamente escritas para as crianças, pensando nas suas particularidades. Finalmente, a literatura instrumentalizada que reúne o conjunto de livros de livros cuja finalidade didáctica prevalece sobre a função literária, como é o caso dos dicionários, enciclopédias ou os livros de imagens (Cervera, 1991). Esta concepção vai contrariar em certa medida aquela que Marc Soriano (1975) apresentou ao localizar a literatura para a infância num tempo e espaço precisos e levantar certas dúvidas, algumas das quais reconhecidas pelo próprio Juan Cervera e que passam pela problemática da inclusão de todas as narrativas de índole tradicional, bem como outras manifestações, mesmo que regidas por códigos diferentes, como é o caso do teatro, da banda desenhada, da música, cinema ou vídeo, se dirijam igualmente às crianças. Esta apresenta-se de certo modo questionável, uma vez que nem todas essas formas de arte se podem verdadeiramente enquadrar no universo literário para a infância (Bastos, 1999).

Anos antes, na sua “Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil”, Aguiar e Silva (1981, p. 11) apresentou o pressuposto que “se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”. Adianta ainda que “no primeiro sintagma, o adjectivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária”. Assim sendo, Rui Veloso (1994, p. 15) refere a importância e pertinência de “procurar no sujeito leitor o fundamento do conceito de literatura, neste caso o receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção”.

A esse propósito saliento e concordo com José António Gomes (1979, p. 11) quando afirma que “há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem”. Salienta no entanto que, “para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens”.

Seguindo em parte essa linha de pensamento, Ana M. Ramos (2007, p. 67) entende por literatura para a infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – *a criança*, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”.

Também Nelly Novaes Coelho (1984, p. 10) advoga o pressuposto de que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra”, sendo que “na essência, a sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (Novaes Coelho, 1984, p. 12). Neste contexto e na nossa opinião, não se podem dissociar, ao falar de literatura para a infância, as ideias de cultura e sociedade, uma vez que esta é uma manifestação de arte que permanece ao longo dos tempos, garantindo a preservação e a divulgação de valores culturais que representam uma determinada sociedade. Através dela, a criança adquire e forma a sua consciência do mundo que a envolve, e das relações que se estabelecem com os outros, enfim, com tudo aquilo que é cultura. Esta autora diz-nos ainda que a literatura destinada às crianças atinge um patamar mais alto quando permite “fundir os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possível realização” (Novaes Coelho, 1984, p. 12).

De acordo com Ana L. Brito (2003, p. 78), citando Fillola (1999), a literatura para a infância “é um conjunto de produções de carácter literário artístico com aspectos em comum com outras produções literárias e também com produções

noutros códigos semióticos a que se tem acesso em etapas iniciais de formação linguística e cultural”.

Indo ao encontro desta perspectiva, Aguiar e Silva (1989, p. 41) adianta que os conceitos de literatura e literariedade se apresentam cada vez mais com maior relatividade em termos pragmáticos, dado que, “o texto literário proporciona uma consciência, uma destreza metalinguística e metatextual que nenhum outro tipo de texto pode proporcionar”. Já para Alexandre Parafita (2002, p. 208) a definição de literatura para a infância aparece frequentemente como “toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética”.

Cabe-nos salientar que, concordando com Ana L. Brito (2003, p. 79), é nossa convicção que a literatura para a infância é toda “a literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos “adquirida” por estas”.

## 2. Formas naturais da literatura

Segundo Juan Cervera (1991, p. 64), “se a concepção dos géneros literários aparece complexa e difícil de definir na literatura em geral, mais complicado é determiná-los na literatura para a infância”. Assim, a aceitação do esquema básico tradicional que divide a literatura em três grupos distintos – épica ou narrativa, lírica e dramática – que entendidos por uns como géneros naturais, por outros como formas naturais, deve servir-nos como ponto de partida tanto na literatura canónica como na literatura para a infância.

Também Sara R. Silva (2005, p. 29) faz esta distinção na literatura para a infância, acrescentando serem os “textos que se inscrevem nos modos narrativo, poético ou dramático, que se pautam pelo princípio da ficcionalidade, pelo uso de uma linguagem de conotação, pela ambiguidade, pela plurissignificação ou pela plurisotopia”, caracterizando-se muitas vezes por inúmeros prolongamentos, não de natureza diegética ou ficcional, mas de ordem afectiva e estética, os quais se apresentam fundamentais para a maturação da criança pequena enquanto pré-leitor, ou mesmo, jovem leitor.

Do mesmo modo, Glória Bastos (1999), no seu estudo-síntese sobre a literatura infantil, assinala o conjunto das produções literárias destinadas a um público específico, a criança ou o jovem, marcadas por especificidades literárias, contemplando géneros de índole narrativa, lírica ou dramática, com características de forte ligação entre o texto e o seu destinatário, a que chama literatura anexada. Nela podemos incluir, quer a literatura de transmissão oral, quer aquela que não sendo escrita para crianças podemos hoje considerar como literatura para a infância.

Rui Veloso e Leonor Riscado (2002) assumem-se igualmente defensores de que a literatura para a infância engloba diversas formas, que vão desde a lírica até à dramática, passando pela narrativa. Consideram que, no panorama literário português dirigido actualmente à infância, o mais usado é o género narrativo, nomeadamente os contos tradicionais, e os contos e novelas de autor, referindo

também a poesia de autor, as rimas infantis (trava-línguas, lengalengas, provérbios e *rimances*), assim como as obras dramáticas.

Porém, em todos estes géneros ou formas naturais da literatura existe um denominador comum, ou seja, a produção artística e estética, feita através da palavra e tendo como receptor a criança.

## **2.1. A narrativa**

É na narrativa que podemos encontrar a maior quantidade de textos destinados às crianças, sendo o conto a forma mais divulgada. Estes caracterizam-se por serem relatos pouco extensos, com “um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma acção simples ou poucas separadas e uma unidade técnica de tom” (Reis e Lopes, 1987, p. 75). Na novela, a dimensão textual é mais ampla que no conto, com uma pluralidade de personagens, girando a acção ou acções em torno delas. O romance é entre todos, o texto narrativo que apresenta maior extensão, podendo contar a história de uma personagem ou de uma família num esquema temporal alargado por vezes a várias gerações. Convém referir que no âmbito da narrativa temos ainda os contos tradicionais, muitos deles com origem na transmissão oral, assumindo um importante papel no desenvolvimento da memória colectiva e na transmissão de valores e os contos de autor, “por vezes qualificados também como tradicionais, mas que na verdade são produções originais, ainda que, aqui e acolá, possam ter sido influenciadas pelo maravilhoso popular, os seus temas, motivos e personagens mais modernos” (Gomes 2006, p. 6).

Nos contos contemporâneos, a diversidade estilística é uma constante, sendo abordados assuntos actuais como ecologia, problemas sociais, a escola, o mundo da fantasia, relações familiares, problemas do quotidiano, onde o humor dá muitas vezes um cariz especial ao texto, atraindo a criança pela sequência de acontecimentos que o desenrolar da história proporciona e apresentando-se como factor importante para a adesão desta ao texto literário (Veloso, 2006).

Ao falar de contos não podemos deixar de referir os contos de fadas, os quais não se limitam apenas a simples apanhados de informação ou reprodução de lendas e contos de uma determinada época, mas aparecem como um valioso instrumento para o enriquecimento das vivências emocionais do universo particular da criança, repleto de significação, como manifestações da realidade, algo que aconteceu “de verdade” e não sendo relatos de uma simples brincadeira.

## **2.2. A lírica**

Concordo com Rui Veloso (2006, p. 31) quando refere que o texto lírico “encontra na criança um destinatário atento, capaz de viver afectivamente os sentimentos do emissor e, com isso, de compreender os seus estados de alma”. As rimas infantis caracterizam-se por um reforço do poder de comunicação sonora, o que resulta numa menor atenção ao significado das palavras e numa maior incidência no efeito de jogo das sonoridades construídas pelo poema. “Qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir; haverá algo mais encantador do que a magia da palavra que suporta a lengalenga ou a história contada?” lembra-nos Rui Veloso (2001, p. 2), indo ao encontro da nossa opinião, enquanto profissional e acrescenta que “o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Populações ágrafas sempre souberam como era importante para os mais novos cantar-lhes canções de embalar, brincar com as rimas infantis” (Veloso, 2001, p. 2), não esquecendo os provérbios, as fórmulas encantatórias, os trava-línguas, as cantigas e as adivinhas.

Também Aguiar e Silva (1983) na sua “Teoria da Literatura”, caracteriza a poesia como o texto literário que se particulariza pelo facto de nele se actualizarem normas, regras e convenções reguladas pelo código métrico e pela interdependência semiótica relevante que nele se verifica, entre este código e todos o outros códigos do policódigo literário, em particular o código fónico-

ritmico. Além destes códigos, a poesia assenta na dimensão da palavra e da emoção.

### **2.3. A dramática/o teatro**

O texto dramático é aquele que, entre todas as formas naturais da literatura adquire uma maior complexidade, uma vez que implica que os seus intervenientes sejam introduzidos num sistema de signos organizados de natureza verbal (linguísticos e acústicos) e não verbal (visuais, musicais e cinéticos).

Ao falarmos de género dramático como forma natural da literatura podemos afirmar que nos estamos a referir a um texto, que pelas suas características, se destina principalmente à representação teatral. Ao contrário do texto épico e do texto lírico, a sua relação com o público não se dá através da leitura mas sim através da mediação dos personagens/atores que transformam a composição escrita numa acção dialogada.

No entanto, há que distinguir o texto dramático para crianças escrito por dramaturgos profissionais da dramatização feita na escola ou até da expressão dramática criada pela criança no seu quotidiano. Neste sentido temos de concordar com Juan Cervera (1991, p. 67), quando nos diz que “a dramatização como ponto de partida e ponte com o teatro é, sem dúvida, uma das formas mais estimulantes e motivadoras”. A criança, por natureza, gosta de brincar ao faz-de-conta, de imitar e de fingir. Para além do carácter lúdico e do prazer que se possa retirar de uma dramatização, é esta, sem dúvida, uma actividade que ajuda a criança a crescer, a compreender o mundo e adquirir conhecimentos acerca dos outros.

Para este autor, e na nossa opinião, outra das actividades que assumem grande dimensão lúdico-criativa é a canção “mimada” que, segundo ele “vivifica a poesia e a dimensão activa pela sua facilidade para a dramatização e a dança” (Cervera, 1991, p. 67), entroncando deste modo no nosso entender, as duas

formas naturais da literatura (lírica e dramática) que acompanham a criança desde os seus primeiros anos de vida.

## **Capítulo II – Em casa, na família, na biblioteca**

---



## **1. Livros e Leituras para a Infância**

A literatura infantil serve para reforçar os laços de desenvolvimento e descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora. As histórias infantis irão desenvolver a linguagem das crianças, cativando-as pelo prazer de ouvir o outro, pela entonação e sonoridade da voz do narrador, pela ampliação do vocabulário, medindo a compreensão de conceito necessário ao reconhecimento da importância e valorização da cultura escrita nos diferentes portadores e suportes de textos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 70) preconizam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. Ao escolher um livro deve-se obedecer a critérios de estética literária e plástica que promovam a qualidade da literatura infantil. Para que haja um encontro feliz e harmonioso entre o texto e o leitor deve haver uma série de condicionantes que possibilitem uma ótima e fiel interpretação da mensagem. O suporte físico, a forma do livro, os caracteres gráficos e as ilustrações são importantes na construção de estratégias apelativas, aparecendo como elementos fulcrais na promoção do gosto pelo livro, pela leitura e consequentemente no contributo para formar e modelar leitores assíduos e proactivos.

Segundo Garcia Sobrino (2000) o livro para crianças deve obedecer a determinados critérios de selecção, dos quais destaca o formato resistente às manipulações pouco experientes dos mais novos, as ilustrações bem visíveis e claras, conteúdos simples e temas relacionados com a realidade das crianças.

No nosso quotidiano realizamos diversas leituras que desempenham múltiplas funções. Nesta perspectiva, podemos ler para obter informações, para seguir instruções, para aprender novos conhecimentos, mas também por prazer e sensibilidade estética. Este último tipo de leitura tem como função provocar sentimentos e emoções especiais; é uma leitura de diversão onde se comunicam

fantasias, se recordam acontecimentos e se exploram valores culturais, sociais ou morais. A literatura para a infância tem como finalidade instruir, educar e divertir, no entanto, as leituras mais proveitosas para as crianças são aquelas que englobam no seu conteúdo distração e prazer.

Concordando com B.V. Carvalho (1987, p. 201), é nossa opinião que um bom livro para crianças deverá “agradar, divertir, e ter boa linguagem, simples, correcta, clara, sonora (...), uma vez que é através da sonoridade e da dimensão da palavra que se capta a sua atenção”.

Glória Bastos (1999), referindo como exemplo os clássicos da literatura infanto-juvenil, diz muitas vezes ser difícil distinguir a fronteira entre os livros destinados às crianças e os escritos para os adultos. Também Lúcia P. Góes (1984, p. 5) citando Cecília Meireles (1979) concorda com a dificuldade em estabelecer esta fronteira, dizendo que “seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer”. Esta mesma autora reforça esta ideia afirmando que a principal função do livro infantil é a estético-formativa no sentido de educar para a sensibilidade, pois nele se reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens, sendo essencial a qualidade de emoção e a sua ligação verdadeira com a criança. Há emoções poéticas que, presentes ou não no livro infantil, são directamente acessíveis a todas as crianças (Góes, 1984).

Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1981) refere na sua Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil que a assunção e a defesa do critério de qualidade é de fundamental importância para definir e caracterizar a literatura infantil e que só através de um contacto precoce da criança com textos onde a riqueza da densidade semântica da linguagem literária plenamente se manifeste será possível assegurar às gerações mais jovens esse saber agir “na língua e pela língua”.

Seguindo esta linha de raciocínio, Rui Veloso e Leonor Riscado (1997) referem a ficção narrativa como a que mais cativa a criança e se apresenta mais fértil no âmbito da literatura infantil. Os contos que “acompanham o crescimento da criança, ao proporcionarem o alargamento das estruturas sintácticas e semânticas, num ambiente inegavelmente aliciante, vão contribuir para a

progressiva autonomia do jovem receptor, seja a nível cognitivo, ou a nível linguístico” (Veloso e Riscado, 1997, p. 50) .

Para além dos livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas etc. Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir apreendendo as suas funções.

(in Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 70)

De toda a diversidade de livros e leituras para crianças temos, na nossa opinião, de destacar o papel determinante que o álbum puro (sem texto) e o livro profusamente ilustrado assumem junto dos mais novos, porque “possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo” (Bastos, 1999, p. 249). Os primeiros, pela sua ausência de texto, devem apresentar imagens de objectos, animais ou situações facilmente reconhecidas. Os segundos, livros profusamente ilustrados, habitualmente com textos breves e condensados, podem apresentar um conteúdo vocacionado para a divulgação e transmissão de elementos informativos sobre o mundo onde a criança coabita. Porém, concordamos inteiramente com Glória Bastos (1999), quando salienta que estes devem obedecer a critérios rigorosos de: variedade, que permita responder a todas as necessidades da criança com jogos, actividades, informação e histórias e que facultem nela uma visão estética, psicológica e social da realidade; coerência harmoniosa de imagem e texto; lisibilidade nas imagens que intriguem, despertem o imaginário e prendam a atenção da criança e que sejam eficazes através de textos curtos e concisos que as possam seduzir com expressões e ritmos de frases adequados ao tema que introduzam o pequeno leitor/ouvinte na musicalidade e magia das palavras.

Deste modo, o livro, enquanto objecto de prazer, tem de dar à criança aquilo de que ela precisa, mas há que trabalhar no sentido de que a criança precise daquilo que um bom livro lhe pode dar. É importante que o livro tenha qualidade de correcção e beleza que lhe garantam a fruição plena e o papel educativo, uma vez que ela fala porque ouve e como ouve, da mesma forma que, enquanto

aprendiz de leitor, assim aprende lendo. Leonor Riscado (2003, p. 120) realça a importância da qualidade da Literatura Infantil na formação das crianças, considerando-a “um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”. Alerta também para a necessidade de se fazer uma triagem da enorme oferta do mercado livreiro, no sentido de se poderem conhecer melhor os livros, através de observação e leitura e comparação de textos e ilustrações. Acrescenta ainda ser indispensável um suporte informativo credível, fornecido por uma crítica de Literatura Infantil, especializada e independente, como a que é feita noutros países da Europa, nomeadamente Inglaterra, Alemanha e França.

Apesar de ainda ser necessário muito trabalho, é preciso apostar no desenvolvimento da competência para a selecção de livros para as crianças, que se pautem por critérios de qualidade literária, estética e científica. A mesma autora ressalva o papel importante que, a partir dos anos 90, alguns ensaios resultantes de teses de Mestrado e obras de vários autores tem assumido na divulgação crítica da Literatura Infantil. Também para isso têm contribuído a revista *Malassartes* e os *Balanços Literários do Ano* publicados na revista *Vértice*. Da mesma forma, enaltece o esforço conjunto realizado pelo Ministério da Cultura e Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, com a publicação de “Sugestões de Leitura” para crianças e jovens dos três aos treze anos (Riscado, 2003).

Com tudo isto, a autora alertava para a importância de se encarar a Literatura Infantil como um bom veículo de transmissão de conhecimentos e de saberes, sendo “o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de literatura ilustrado – como obras de arte, com objectivos sobretudo lúdicos e estéticos” (Riscado 2003, p. 122).

Também Fernando Azevedo (2003, p. 88) ao falar acerca das questões com que se debate a crítica literária no que diz respeito à Literatura Infantil, afirma que uma das principais era “a da sua legitimação enquanto corpus textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade”.

Actualmente, é de ressaltar que o paradigma da crítica da Literatura Infantil se tem vindo a modificar “quase diariamente” com um número significativo de publicações e blogues de professores, autores e jornalistas no âmbito da reflexão sobre a literatura infantil. Também a revista *Malassartes* teve evolução ao nível académico, tornando-se numa revista científica, em lugar de ser apenas uma revista de divulgação e o sítio *casadaleitura* da Fundação Calouste Gulbenkian tem trazido um notável contributo a este nível.

## **2. O papel da Literatura para a Infância no Desenvolvimento Pessoal da criança**

Desde os seus primórdios que a literatura para a infância incorpora a função formadora, ao apresentar modelos de comportamento que a criança ao ler irá seguir, facilitando a sua integração na sociedade. Encontramos neste tipo de livros, para além de outros, os elementos: família, amigos, pais, avós, a sociedade em geral. Através deles, reforçam-se os laços de desenvolvimento e descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo, que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

Natércia Rocha (2001, p. 172) refere que, “a literatura para crianças torna-se cada vez mais descritiva de realidades ou fantasias várias”, que lhe propiciam elementos para uma leitura personalizada acerca da realidade que a rodeia. “E essa variedade de personagens do mundo das histórias coaduna-se com a própria vida da criança; ao longo de um dia, nas brincadeiras como na relação com os adultos”, vivendo papéis que vão desde a personalização de personagens de fantasia, como membros da própria família. Adianta ainda que

a literatura é caminho para a interiorização e a criança encontra-se em situação de expectativa e receptividade; toda a sua afectividade está disponível para aderir às situações e tirar partido, sofrer ou divertir-se, acusar ou defender. (...) Um texto pode tomar foros de maior realidade do que o próprio quotidiano.

(Rocha, 2001, p. 173)

O livro infantil apresenta uma realidade, com problemas sociais, políticos e económicos. Não quer dizer por isso que fuja ao aspecto lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro lado desempenha uma função socializadora ao tentar que a criança perceba a realidade que a envolve. Aguiar e Silva (1981, p. 14) reforça esta ideia ao afirmar que, “a literatura infantil, quer oral, quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do

mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas, de crenças e valores”.

Rui Veloso (2001) diz-nos que a magia das palavras que as histórias e as lengalengas transmitem adquirem um importante papel, no momento de aprender a falar. Lembra-nos, do mesmo modo, que não devemos esquecer ser o primeiro ano de vida crucial para o desenvolvimento da criança, principalmente ao nível neurológico e afectivo, “o que não quer dizer que descuremos os anos seguintes - até aos quatro anos grande parte das estruturas cognitivas estão consolidadas” (Veloso, 2001, p. 2).

Juan Cervera (1991), ao analisar as exigências literárias da criança de acordo com o seu desenvolvimento psicológico, fá-lo segundo uma aproximação aos estádios de desenvolvimento de Piaget. Deste modo, fala-nos do estágio sensório-motor, que vai desde o nascimento até sensivelmente aos dois anos de idade, em que aos quatro meses a criança é atraída pela melodia das palavras rimadas e pelos versos acompanhados de gestos, palmas e outros movimentos corporais e mais concretamente a partir dos oito meses, em se mostra receptiva a imagens gráficas com poucas figuras, livros de jogos, e álbuns simples com imagens de pequenas representações do seu quotidiano. Dos dois aos sete anos, no estágio pré-operatório, aparecem os jogos simbólicos co-existentes com a aquisição da linguagem. Através deles, a criança actua sobre as coisas, não só materialmente, mas interiorizando os esquemas de acção em representações e realizando imitações diferidas. Nele, a principal característica do comportamento intelectual da criança, é o egocentrismo que se articula com o realismo, em que a criança perspectiva o mundo de uma forma objectiva e absoluta; o animismo, em que atribui vida, intenção e consciência a um grande número de objectos inanimados e com o artificialismo, ao atribuir a origem das coisas naturais à acção explícita de um criador. Sendo um período bastante extenso, os interesses da criança podem passar primeiro pelos jogos dramáticos espontâneos ou provocados e dirigidos (no realismo); com contos e fábulas com personificações e antropomorfismos, em que os seres se transformam noutros (no animismo) e por

fim (no artificialismo), em que a concepção humana aparece a par da religiosa. Deste modo, “ na descoberta do mundo, é tudo novo para a criança, por isso entre os seus interesses figura tanto o normal como o exótico, o lógico como o absurdo, tudo o que abre perspectivas enormes para a literatura” (Cervera, 1991, p. 25).

Outra das autoras que relaciona a literatura para a infância e o desenvolvimento psicológico da criança, principalmente no que se refere à adequação das características dos livros face ao seu receptor, é Nelly Novaes Coelho (1984, p. 14). A autora escreve que na Primeira Infância, 15/18 meses, são as noções de Movimento e Emotividade que predominam e “os livros de imagens que estimulem a percepção visual e motriz dos pequenos, ou atendam de maneira geral às necessidades básicas dessa fase devem fazer parte dos brinquedos da criança”. Posteriormente, na Segunda Infância, dos 3 aos 6 anos, a fantasia e a imaginação ocupam lugar de destaque. Nela, a autora diz-nos que

os livros adequados a esta fase devem ainda apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, pois esta é também a fase de consolidação da linguagem, quando as palavras devem corresponder às figuras. Daí que a natureza das ilustrações deva ser realista, isto é, corresponder à verdade do que as histórias contam.

(Novais Coelho, 1984, p. 15)

O contacto com os livros é um factor de conhecimento do mundo envolvente, por parte da criança e do seu mundo afectivo, simulando situações, estados de espírito, viagens para outras terras, etc.

F. Cruizat, J. Despinette e E. S. Cruizat (1988, p. 69), referem ser a função e o poder dos contos

uma ajuda terapêutica (virtual e invisível); de favorecer o funcionamento mental e o florir do imaginário; de estabelecer desde a meninice uma cumplicidade ente o livro, a linguagem e o futuro estudante, dando-lhe alguma hipótese de ter menos dificuldades de aprendizagem; Enfim de ajudar a criança e depois o adolescente a tomar o seu lugar, a enraizar-se na sua cultura, sendo, no entanto, capaz de abrir os olhos e o coração sobre a cultura dos outros.

B. V. Carvalho (1987, p. 176) refere que “a literatura é sem dúvida a forma de recreação mais importante da vida da criança”. Este grau está relacionado com o papel que desempenha no crescimento intelectual e psicológico da criança, através da manipulação feita com a linguagem verbal e pela multiplicidade de recursos, motivações e sugestões que a literatura oferece.

Glória Bastos (1999, p. 122), ao analisar a narrativa contemporânea para crianças, diz-nos que

situando-se quer num domínio mais próximo da realidade, quer criando universos dominados pela fantasia, ou articulando de forma engenhosa essas duas vertentes, a moderna narrativa para crianças oferece ao seu potencial leitor uma gama multifacetada de temas e a possibilidade de uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança

facilitando, deste modo na criança, processos de identificação.

Rui Veloso (2001, p. 4) afirma ser o conto “uma das formas mais impressionantes de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária”. O prazer com que a criança curte as histórias poderá proporcionar um diálogo com a sua consciência, com a sua imaginação, com as suas angústias e medos, com os seus afectos, tendo muitas vezes um papel catártico na gestão de conflitos e emoções, uma vez que, a criança é estimulada através das histórias que lhe são contadas, a enfrentar os seus medos, a vencer as suas dificuldades e, sobretudo a desenvolver competências de vida.

A introdução da literatura para a infância no processo educativo é defendida por Juan Cervera (1991), na medida em que, a seu ver e igualmente em nossa opinião, este tipo de literatura dá resposta às necessidades íntimas das crianças, o que se traduz na forma como a criança parece mostrar gostar dela; é fruto da cultura que se produz na vida; propicia o aproveitamento de elementos folclóricos; conta elementos lúdicos que geram motivação para o desenvolvimento da linguagem e atitudes psico-afectivas muito positivas; pode despertar o interesse pela leitura; e também contribuir para a devolução à palavra do seu poder de convocatória frente à invasão da imagem.

### **3. A mediação da Leitura e desenvolvimento de competências Pré-Literácitas**

O primeiro contacto da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa lhe contam os mais diversos tipos de histórias. Nesta fase, a criança adora ouvir a história da sua vida, como foi que nasceu, ou factos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase que elas se vão tornando aos poucos mais extensas e detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou recorda acontecimentos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que estabeleça a sua identidade, e compreenda melhor as relações familiares. Outro aspecto relevante é o vínculo afectivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é partilhar uma experiência única e cheia de prazer, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Rui Veloso (2001, p. 3) considera que “os estímulos que ela recebe por parte dos adultos são decisivos para um desenvolvimento harmonioso” lembrando quantos “bebés adormecem embalados por uma canção” ou aqueles que “olham deliciados para o rosto do adulto que lhes conta uma história com voz doce, qual passaporte para sonhos felizes?”, sendo considerado este momento de conforto como uma estratégia compensadora que lhe transmite segurança. Deste modo, a canção ou a história podem ser entendidas como objectos de conforto ou objectos transitivos, como lhes chamava Winnicott, que farão parte dos afectos da criança (Rosado e Oliveira, 2002).

Cecília Meireles (1984), ao analisar o papel que a literatura infantil tem ocupado na vida das crianças ao longo dos tempos, sublinha a importância dada desde sempre à mediação da leitura. A autora refere que:

não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade, como as de hoje. Assim mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias ocuparam no passado o lugar que hoje concedemos ao livro infantil (...) Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que as de hoje, sem os contadores de histórias e os espectáculos de então.

(Meireles, 1984, p. 55)

Para que haja uma verdadeira cultura do livro, no sentido do prazer pela leitura, é necessário que a tarefa primordial da apresentação do livro à criança comece pela família. Mercedes G. Manzano (1988, p. 113), reforça esta ideia ao afirmar que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”.

O encontro criança/livro deverá ser continuado e intensificado nos jardins-de-infância e muito mais desenvolvido na escola, e poder-se-á dizer que é o pilar da formação ao longo da vida.

De acordo com Glória Bastos (1999), a mediação da leitura, quando os destinatários são as crianças ou jovens, é garantida, de forma diferenciada, pelos educadores/professores, pais, bibliotecas e livrarias. Deste modo, “o mediador é a ponte de ligação entre os livros e os primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos”. (Cerrillo e cols, 2002, p. 29). Para estes autores, para além destes mediadores, seria lógico considerar que as editoras e os livreiros assumem, igualmente, um papel mediador.

Fernando Azevedo (2003, p. 1), citando Shavit (1986, p. 66 e ss), considera que “os textos da literatura infantil se configuram, frequentemente, como ambivalentes, na acepção em que prevêm simultaneamente dois tipos de leitores-modelo diferenciados: um leitor-modelo criança e um leitor-modelo adulto”. Neste sentido, compete ao leitor adulto assumir, de acordo com o referido autor, o papel de mediador na relação da criança com o texto, uma vez que a ela não lhe é reconhecida a autonomia e o sentido crítico fundamentais para seleccionar e adquirir os textos que vai ler, proporcionando à criança “o acesso a

textos literários de qualidade, único meio de assegurar a aquisição e o fomento de uma adequada competência literária”.

Segundo Elvira Moreira dos Santos (2000, p. 75), vários autores referenciam ser “no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social”. Para a autora, é neste contexto que a criança estabelece os primeiros contactos com o mundo, inicia o processo de socialização, adquire valores e normas de convivência, modelando comportamentos e atitudes. Deste modo, “são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem como do hábito de ler” (Santos, 2000, p.75).

Ler para a criança, contando-lhe histórias é uma prática que muitos autores consideram importante e prioritária na promoção e no despertar do gosto pela leitura. O envolvimento emocional da criança no momento em que ouve ler uma história estimula-lhe a imaginação e a criatividade ao visualizar mentalmente os personagens que dela fazem parte, com todas as suas características, o cenário onde se desenrola e até o próprio enredo, descobrindo deste modo a dimensão lúdica da leitura. Esta é uma actividade em que se ensina à criança “tudo aquilo que se pode ensinar acerca do livro” (Pennac, 1993, p. 17), de uma maneira informal e divertida, numa altura em que ela ainda não sabe ler.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) são apresentadas, na área de conteúdo “Área de Expressão e Comunicação”, no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, algumas recomendações sobre a leitura e o livro, que apontam para o contacto estabelecido pelas crianças com ele, salientando ser o convívio com os livros uma das formas privilegiadas das crianças contactarem com o código escrito, descobrirem o prazer da leitura e desenvolverem a sua sensibilidade estética.

O conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores são de extrema importância. Só tendo consciência das características desse conhecimento, poderemos agir adequadamente de modo a facilitar e

potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e conseguiremos apoiar a formação de verdadeiros “leitores e escritores”.

Para além de tudo isto, a criança terá ainda de compreender a funcionalidade da leitura e desenvolver gosto pelo acto de ler. Esta fase deverá estar bem consolidada antes da entrada no ensino formal. O estímulo à aprendizagem da leitura não é inato, nem se ensina, mas nasce e consolida-se ao longo da prática do quotidiano.

Relativamente às concepções sobre o acto de ler, constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos que estão associados a comportamentos de um leitor. Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins (1994) referem que, em ambientes familiares onde existiam livros, as crianças, através do contacto com os mesmos, poderiam desenvolver toda uma série de aprendizagens que lhe seriam úteis mais tarde. Assim, reparando no comportamento dos familiares leitores, na forma como pegam no livro, na posição em que o colocam, no sentido em que viram as páginas, na atenção que depositam na leitura e até nos próprios comentários que dela fazem, será uma forma de se habituarem a “relacionar suportes/conteúdos de escrita, a encontrar a ligação dos mesmos com a vida, a perceber as funções da linguagem escrita” (Neves e Martins, 1994, p. 41). Para que estes comportamentos emergentes possam ser estimulados e reforçados, devemos ler-lhes, servir de modelo, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões em que possam experimentar estratégias e se sintam como verdadeiros leitores. Esta chamada de atenção é feita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 70), ao afirmar que “o modo como o educador lê para as crianças utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler”. Todas estas descobertas estão dependentes da cultura de literacia da família e do Jardim-de-Infância e influenciam a vontade para aprender a ler. A aquisição destes conhecimentos determina a maior ou menor facilidade da aprendizagem da leitura na entrada para o ensino formal.

Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins (1994) salientam ainda que os pais ou outros familiares ao oferecerem livros às crianças ou ao lerem-lhes histórias interessantes, promovem e facilitam a aquisição de aprendizagens relacionadas com a especificidade da linguagem escrita, a direccionalidade da leitura e a imagem das palavras. Mencionam também diversos estudos que mostram o papel preponderante que a leitura de histórias feita pelos pais nos primeiros anos da infância assume na relação com a capacidade para aprender a ler bem e até com o poder vir a ser um bom leitor na juventude e na vida adulta.

Lurdes Mata (1999, p. 65) citando Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), diz-nos que o conceito de literacia “se centra no uso de competências e não na sua obtenção, sendo distinta a diferença entre «níveis de literacia e níveis de instrução formal», que poderão ou não traduzir-se em termos de competências reais de utilização da literacia”. Das várias abordagens feitas nesta área, todas se centram numa característica comum englobando os aspectos significantes e funcionais da linguagem escrita. Lurdes Mata refere ser precisamente sobre estes aspectos que vários autores (Martins, 1996; Neves e Martins, 1994; Morrow, 1995; Rowe, 1994; Teale e Sulzby, 1995) se têm debruçado nos últimos anos evidenciando a necessidade de

desde muito cedo, se proporcionar e valorizar as experiências precoces, em contextos mais ou menos informais, com que a criança se vai deparando no seu dia-a-dia. Só assim a actividade de ler e escrever terá sentido e poderá facilmente ser generalizada como um instrumento essencial de trabalho, de lazer, de aprendizagem e de valorização pessoal. Só assim poderá ser considerada importante e associada a algo que dá prazer e se tem gosto em desenvolver.

(Mata, 1999, p.65 e ss)

#### **4. Relação Escola/Família/Biblioteca**

O livro aparece como objecto mediador entre o autor e o leitor. Deste modo, o envolvimento entre as crianças e os livros pode ser concebido em muitas situações da vida quotidiana, tais como num ambiente familiar, entre amigos, na escola ou na biblioteca.

Para promover e fomentar hábitos de leitura cabe a estas duas últimas instituições a responsabilidade de criar programas especificamente dirigidos às crianças, que desenvolvam, ao longo do ano, um projecto coerente no sentido de gerar e formar novos leitores. Vários autores defendem que o contacto com os livros deve ser promovido o mais cedo possível. Deste modo, o leitor oculto latente em todas as crianças será provocado a revelar-se e incitado de várias formas para que a leitura se torne não só um hábito, mas também um prazer. Cabe-nos a nós, pais, educadores, professores e mediadores de bibliotecas, o importante papel de proporcionar às crianças o contacto com os livros e fomentar os hábitos de leitura. Neste sentido, um instrumento político importante é fomentar nas escolas e nas famílias que se cultivem bons hábitos de leitura nos estudantes, conforme o recomendado pelo relatório de Resultados Internacionais PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 (Gave, 2001).

Silva (1993) diz-nos que

o acto de ler para se efectivar necessita do preenchimento de determinadas condições do contexto social. Cada aluno possui sua história de leitura, uns foram influenciados pela família, outros não, uns possuíram um bom contacto com a leitura, outros foram obrigados a ler, tem também aqueles que nunca tiveram contacto com a biblioteca. Ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância.

(Silva, 1993, p. 49)

O envolvimento familiar assume um papel de primordial importância em todas as etapas do crescimento das crianças e prolonga-se ao longo de toda a escolaridade.

Mercedes G. Manzano (1988, p. 113) diz-nos que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”. Mas, para tal acontecer é necessário que se criem condições, no ambiente familiar, favoráveis à criação desse interesse e que promovam o desejo de aprender a ler.

Elvira Moreira Santos (2000) cita vários autores, Bamberger (1975); Wigfield e Ascher (1984); Manzano (1988); Swaby (1989); Marques (1990) e Magalhães e Alçada (1994) que tentaram identificar os factores que poderão propiciar o desenvolvimento de hábitos de leitura em contexto familiar. Destes se destaca a existência em casa de material escrito diversificado (livros, jornais, revistas, etc.), que a criança possa manusear livremente e a partir dos quais se possa familiarizar com as várias formas e funções da linguagem escrita. Outro factor de motivação da leitura é ver que os adultos com quem convive lêem assiduamente, recorrendo à leitura para retirar informações, por motivos profissionais e como fonte de prazer. Tudo isto poderá despertar na criança a necessidade de procurar aprender e dominar as técnicas de leitura.

A mesma autora refere ainda um estudo realizado por Wigfield e Ascher (1984) em que reconhecem a importância dos factores sociais mas “defendem que o envolvimento da família em actividades relacionadas com a leitura influencia as atitudes da criança de forma mais incisiva do que o estatuto social só por si” (Santos, 2000, p. 79).

Se o despertar do interesse e a promoção de hábitos de leitura se iniciam na família, cabe à escola o importante papel de os reforçar e desenvolver, definindo estratégias de forma “a tornar a leitura uma actividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão dos alunos” (Santos, 2000, p. 80). Glória de Bastos (1991), ao fazer uma dissertação sobre a leitura, é de opinião que os hábitos de leitura e os interesses gerados durante o período destinado à escolaridade obrigatória têm aqui “uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura” (Bastos, 1991, p. 407).

Mas, antes de chegar ao ensino formal, a criança já passou pelo Jardim-de-Infância e adquiriu e desenvolveu uma competência de “pré-leitura” que lhe proporcionou uma vastidão de saberes, despertou pensamentos e foi agente activo de experiências. Aqui, a Hora do Conto assume um papel de revelo e, sendo uma actividade realizada com “regularidade e empenho assumidos, proporciona excelentes oportunidades de interacção criança-professor” (Veloso e Riscado, 1997, p. 49).

A existência na escola de um espaço aberto, onde o acesso aos livros seja fácil e cujo ambiente convide à leitura, aparece como factor de motivação para o trabalho com os livros e conseqüentemente poderá ser um incentivo à visita a bibliotecas públicas.

Quer as bibliotecas escolares bem organizadas, quer as bibliotecas públicas têm como finalidade promover a leitura e proporcionar tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes.

Desde 1997 que a tutela da Cultura – primeiro através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB) e, a partir de 2007, da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), organismo que sucedeu àquele – desenvolve o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) com o objectivo de criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projectos e acções de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional (site da DGLB).

Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Leitura, uma iniciativa da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, visando essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, dando prioridade às crianças e jovens em idade pré-escolar, e do 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico como público-alvo prioritário da primeira fase do PNL. Esta escolha fundamentou-se “em resultados de estudos que demonstram ser indispensável assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se

acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis”. (Alçada, 2007 -Nota de Abertura- in Avaliação de Desempenho do PNL). Este concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

Sendo necessário adoptar uma estratégia faseada, elegem-se como público-alvo prioritário para uma primeira fase, a decorrer durante cinco anos, as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade, mobilizando-se os principais responsáveis pela sua educação e considerando-se igualmente como segmentos do público-alvo privilegiado educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura.

Das principais acções previstas ao nível do pré-escolar, destacamos a recomendação para que se faça a leitura diária na sala de actividades, actividades de expressão com livros; encontros com autores e o envolvimento dos pais através do programa de “vaivém” (empréstimo domiciliário dos livros do PNL, em mochila própria para o efeito). Como forma de apoiar este projecto junto dos docentes, dos pais e outros mediadores, criaram-se listas de recomendação de livros organizadas por níveis de dificuldade, deram-se orientações para actividades, através do site do PNL.

A partir do ano lectivo 2006/2007, o Ministério da Educação lançou também o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a assegurar a formação contínua de educadores de infância e professores do 1.º ciclo.

Segundo Elvira Moreira dos Santos (2000, p. 85), “a criação de hábitos de leitura requer motivação, motivação essa que deve ser inculcada na criança desde uma fase muito precoce; antes mesmo de ela entrar na escola”. Para que tal aconteça, o meio envolvente e, sobretudo a família assumem um papel importante no despertar do gosto pela leitura cuja acção deverá ser continuada na escola e, no

Em casa, na família, na biblioteca

nosso entender, com a participação activa de programas de parceria com a biblioteca.



## **2ª Parte**

---

### **Investigação**



## **Capitulo I – Método e Material**

---



## **1. Procedimentos**

Esta investigação foi desenvolvida através de um estudo descritivo simples, no qual se pretende caracterizar o acompanhamento parental ao nível da Literatura para a infância, tendo em vista a promoção de hábitos de leitura.

Para a realização deste estudo considerou-se necessário mencionar o seu interesse ao Órgão de Gestão do Agrupamento a que o Jardim-de-Infância pertence, que o aprovou e autorizou.

Após ter sido concedida a autorização, informou-se a educadora da outra sala, bem como todas as auxiliares, explicando-lhes o objectivo central da investigação e os procedimentos de aplicação dos questionários, dando-lhes conhecimento do seu conteúdo e pedindo-lhes colaboração na distribuição e recolha dos questionários aos Pais.

Posteriormente, em reunião de pais por sala, foi-lhes explicado o objectivo desta investigação e foi-lhes dado conhecimento do conteúdo do questionário. Este foi bem aceite pelos pais que se mostraram interessados e colaborantes.

Procedeu-se à distribuição dos questionários e esclareceram-se dúvidas no preenchimento, sempre que solicitado.

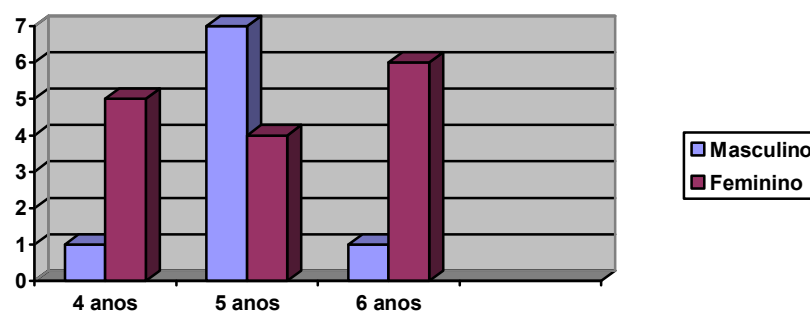
O preenchimento dos questionários decorreu no mês de Junho de 2010, tendo a sua recolha sido feita no final do mesmo mês.

## 2. População

A população alvo deste estudo é constituída por pais de 24 crianças em idade Pré-Escolar, de ambos os sexos, 14 da sala dos 4 anos e 11 da sala dos 5 anos, que frequentam o Jardim de Infância dos Olivais, situado na freguesia de Santo António dos Olivais em Coimbra. Este pertence ao Agrupamento de Escolas Martim de Freitas e faz parte da Rede Pública Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à população residente ou trabalhadora na freguesia. Este Jardim-de-Infância tem horário compreendido entre as 7h45m e as 18h30m, distribuído em duas componentes distintas: componente lectiva e componente de apoio à família.

Neste estudo pretendeu-se trabalhar com a totalidade da população, o que se confirmou após a recolha dos questionários com uma taxa de resposta de 100%.

Assim, das 24 crianças, 6 são de 4 anos, 1 do sexo masculino e 5 do sexo feminino; 11 de 5 anos, sendo 7 do sexo masculino e 4 do sexo feminino e finalmente 7 de 6 anos, 1 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.



**Fig. 1** – Distribuição da população por sexo e idade

Como se pode verificar, (Fig. 1), distribuem-se predominantemente na faixa etária dos 5 anos. Igualmente as crianças do sexo masculino pertencem em maior percentagem a esta faixa etária e a predominância do sexo feminino apresenta-se na faixa etária dos 6 anos.

### **3. Instrumentos**

Constatada a escassez de instrumentos que avaliassem o acompanhamento das famílias na consulta e exploração ao nível da Literatura para a Infância, com vista à promoção de hábitos de leitura em crianças portuguesas e em idade Pré-Escolar, nomeadamente no respeitante aos aspectos pretendidos neste estudo, construiu-se um questionário de auto-resposta – LITERATURA PARA A INFÂNCIA – O ACOMPANHAMENTO PARENTAL COM VISTA À PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA - destinado a Pais.

Este questionário foi desenvolvido com base na literatura específica e também na nossa experiência profissional. Na sua elaboração procurámos utilizar uma linguagem acessível aos inquiridos, apresentando-se as questões de uma forma sequencial, clara e concisa, permitindo maior envolvimento e compreensão, sem descuidar o rigor do vocabulário.

Informámos os inquiridos do objectivo do questionário de modo a que respondessem com empenhamento e pedimos-lhes que se reportassem ao comportamento ao longo do ano anterior ao seu preenchimento.

#### **3.1. Questionário aos pais**

O questionário destinado aos pais é um instrumento composto por 3 grupos:

O primeiro grupo – DADOS ACERCA DA CRIANÇA – que inclui os seguintes itens: idade, data de nascimento, sexo, profissões e habilitações académicas dos Pais, composição do agregado familiar, número e sexo dos irmãos.

O segundo grupo – COMPORTAMENTO COM A LEITURA – apresenta-se com uma sequência de 6 perguntas onde se questionam comportamentos quer do pai quer da mãe, relacionados com a frequência de leitura que tiveram neste último ano; com o gosto que sentem pela leitura; procurando saber até que ponto

a escola, a família, o grupo de pares ou as características pessoais influenciarão ou não as atitudes que os pais têm para com a leitura; questiona-se se as razões para não ler se prendem com o preço, com a dificuldade de obtenção, interesse ou compreensão, com o comportamento dos amigos ou até com a preferência por outras actividades; procurou-se saber qual o tipo de literatura que habitualmente preferem, questionando a quantidade de livros lidos ao longo do ano anterior.

Para avaliar as perguntas foi usada uma escala de Likert com 4 pontos para as três primeiras, 6 pontos para a quarta pergunta, 10 pontos para a quinta e 5 pontos para a sexta pergunta.

O terceiro grupo – COMPORTAMENTOS COM O FILHO FACE À LEITURA – em que as perguntas foram também, na sua maioria, avaliadas com uma escala de Likert, questiona pai e mãe sobre o hábito de ler histórias ao filho, através de 5 pontos; se em casa existe mais algum familiar que o faça, avaliada a partir de uma escala nominal de “Sim/Não”. Outras questões foram levantadas, sendo todas elas avaliadas com escala de Likert, como: qual a razão e o momento para o fazer (ambas através de 5 pontos, seguindo-se de uma pergunta aberta na última); com que objectivo desenvolve essa actividade (com 5 pontos também seguidos de pergunta aberta); quais os critérios de escolha e o tipo de livros que usa (avaliadas a partir de 8 e 4 pontos respectivamente). Outras das perguntas feitas a ambos são sobre o hábito de oferecer livros ao filho, o momento em que o faz, o acompanhamento deste a bibliotecas e o tipo de livros que requisita para ele, todas elas avaliadas por 3 , 4 ou 5 pontos.

#### **4. Procedimentos estatísticos**

Foi construída uma base de dados e efectuado o respectivo tratamento estatístico (estatísticas descritivas – frequência, percentagens, média, mínimas e máximas) no programa Excel®. Os gráficos foram elaborados no mesmo programa.



## **Capitulo II – Apresentação dos resultados**

---



Após procedermos à listagem exaustiva de todas as variáveis contidas no questionário utilizado, fomos analisar o que nos pareceu mais pertinente quer em relação ao conteúdo, quer em relação aos valores apresentados.

Na parte referente aos dados recolhidos acerca da criança e analisando a Fig. 2, verificámos que quase metade das mães possui uma licenciatura e um grande número um Mestrado, percentagem muito acima da referente aos pais que também por sua vez detêm menor número de licenciaturas. No entanto, há uma maior percentagem de pais com o 12º ano e com o 5º ano. Os restantes pais dividem-se igualmente nas premissas referentes ao 8º, 7º, 6º e 4º anos. As outras mães apenas se dividem com igual percentagem nas premissas referentes ao 6º ano, em igualdade de situação relativamente aos pais e ao 5º ano. Talvez possamos afirmar que, no geral, as mães possuem mais habilitações que os pais.

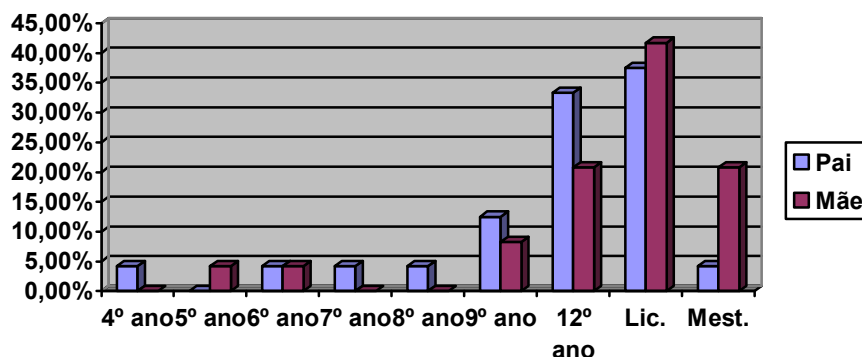
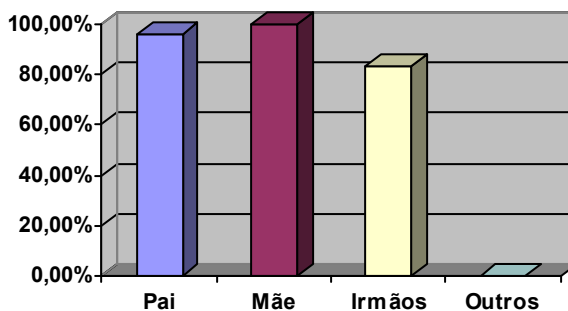


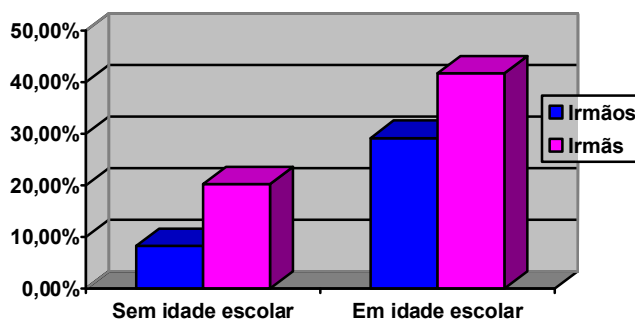
Fig. 2 – Habilitações académicas de pais e mães

Analisando a Fig. 3, constatamos que o agregado familiar da grande maioria das crianças é composto por pai, mãe e irmãos.



**Fig. 3** – Composição do agregado familiar

Podemos concluir que há uma maior percentagem de irmãs que de irmãos em ambas as premissas (Fig. 4).



**Fig. 4** – Irmãos em idade escolar

## 1. FREQUÊNCIA DA LEITURA

O Quadro 1 mostra que metade do grupo, quer dos pais, quer das mães apresenta uma frequência diária ou quase diária de leitura. No entanto, há mais mães a ler pelo menos uma vez por semana e em paralelo existem mais pais que raramente lêem. Não existem pais que nunca lêem.

**Quadro 1 – Frequência da leitura**

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Diariamente ou quase	12	50 %	12	50 %
Pelo menos uma vez por semana	7	29,2 %	10	41,7 %
Raramente	5	20,8 %	2	8,3 %
Nunca	0	0 %	0	0 %

## 2. ATITUDE PARA COM A LEITURA

Verificámos no Quadro 2 que no grupo das mães a grande maioria gosta muito de ler e um número substancial (quase metade), gosta de ler. No que se refere ao grupo dos pais, é elevada a percentagem que gosta muito de ler e igual à percentagem que gosta de ler. Neste grupo aparece ainda uma percentagem mínima que não gosta de ler.

Assim, podemos constatar que as mães gostam mais de ler que os pais.

**Quadro 2 – Atitude para com a leitura**

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Gosta muito de ler	10	41,7 %	13	54,2 %
Gosta de ler	10	41,7 %	11	45,8 %
Não gosta de ler	4	16,7 %	0	0 %
Não gosta nada de ler	0	0 %	0	0 %

### 3. FACTORES QUE INFLUENCIAM AS ATITUDES PARA COM A LEITURA

Na sua grande maioria, conforme se pode verificar no Quadro 3, as características pessoais aparecem como um dos factores que mais influenciam, quer os pais, quer as mães, seguido pela escola e depois pela família. Curiosamente as percentagens aparecem iguais nos dois grupos. Por último, o grupo de pares é o factor que menos influencia, embora as percentagens apareçam menos significativas nos pais que nas mães.

**Quadro 3** – Factores que influenciam as atitudes para com a leitura

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Escola	6	25 %	6	25 %
Família	7	29,2 %	7	29,2 %
Grupo de Pares	1	4,2 %	4	16,7 %
Características pessoais	21	87,5 %	21	87,5%

### 4. RAZÕES PARA NÃO LER LIVROS

Analisando o Quadro 4, constatamos que mais de 50 % dos pais e das mães, com igual frequência, apresenta a preferência por outras actividades como uma das razões para não ler livros. Segue-se o factor que se prende com o pouco interesse, mais evidente no grupo dos pais. O factor preço apresenta-se em 3º lugar e novamente mais evidente no grupo dos pais e por último, com igual frequência, aparece com uma percentagem mínima, a dificuldade de compreensão. Igualmente com percentagem mínima, aparece apenas no grupo das mães a dificuldade de obtenção. O facto de os amigos não lerem não se apresenta para esta amostra como razão para não lerem.

**Quadro 4 – Razões para não ler livros**

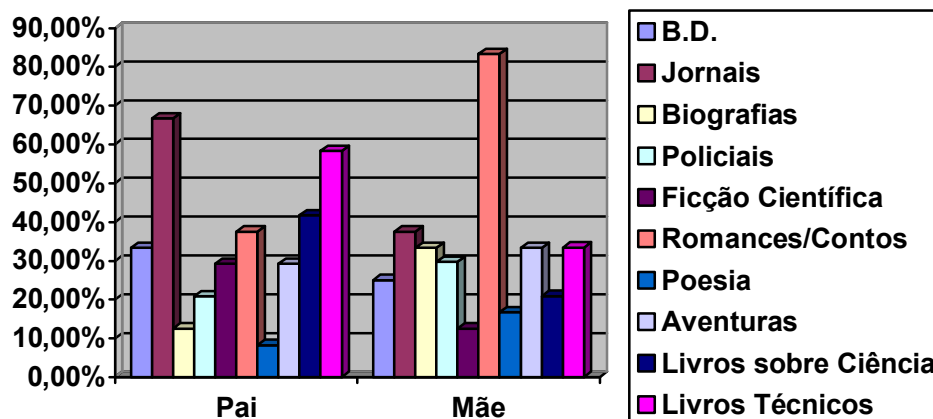
	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Preço	5	20,8 %	4	16,7 %
Dificuldade de obtenção	0	0 %	1	4,2 %
Pouco interesse	12	62,5 %	5	20,8 %
Dificuldade de compreensão	1	4,2 %	1	4,2 %
Os amigos não lerem	0	0 %	0	0 %
Preferência por outras actividades	13	54,2 %	13	54,2 %

## 5. PREFERÊNCIAS DE LEITURA

Com a observação da Fig. 5 e do Quadro 5, podemos afirmar que as preferências dos pais e das mães recaem em campos diferentes da literatura, ou seja, enquanto os pais preferem essencialmente ler jornais, seguindo-se a leitura de livros técnicos, as mães preferem sobretudo ler romances/contos. A preferência por ler livros técnicos aparece no grupo de pais em 2º lugar, seguida pela leitura de livros sobre Ciência, de romances/contos, de Banda Desenhada, de Ficção Científica, de Policiais, de Biografias e finalmente de Poesia, que aparece com uma expressão mínima. No grupo das mães a ordem de preferências de leitura aparece completamente diferente, sendo que a leitura de jornais aparece em 2º lugar, seguida da leitura de biografias que aparece em igual percentagem com a leitura de aventuras, os Policiais, a Banda Desenhada, em igual percentagem com o grupo dos Pais, os livros sobre Ciência, a Poesia, e por último a Ficção Científica.

**Quadro 5 – Preferências de Leitura**

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Banda Desenhada (B.D.)	8	33,3 %	6	25 %
Jornais	16	66,7 %	9	37,5 %
Biografias	3	12,5 %	8	33,3 %
Policiais	5	20,8 %	7	29,2 %
Ficção Científica	7	29,2 %	3	12,5 %
Romances/Contos	9	37,5 %	19	83,3 %
Poesia	2	8,3 %	3	16,7 %
Aventuras	7	29,2 %	8	33,3 %
Livros sobre Ciência	10	41,7 %	5	20,9 %
Livros Técnicos	14	58,3 %	7	33,3 %

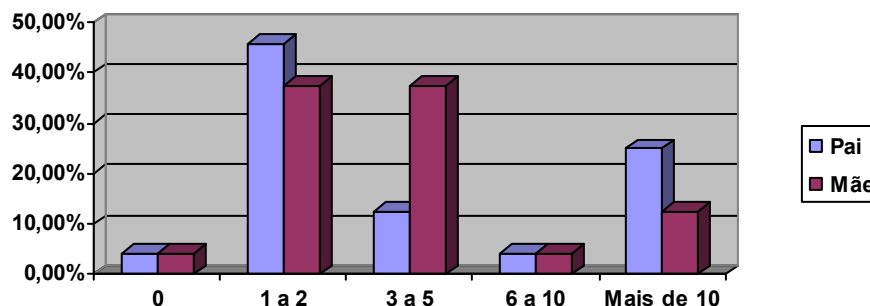


**Fig. 5 – Preferências de Leitura**

## 6. NÚMERO DE LIVROS LIDOS NO ANO ANTERIOR

Quanto ao número de livros lidos no ano anteriores e segundo os dados apresentados na Fig. 6, os dois grupos, dos pais e das mães, aparecem com igual percentagem, com expressão mínima, entre aqueles que não leram nenhum livro e entre os que leram de 6 a 10 livros. Nas duas outras premissas, leitura de 1 a 2

livros e leitura de mais de 10 livros, o grupo dos pais destacou-se claramente do grupo das mães, principalmente no que toca à primeira delas.



**Fig. 6** – Número de livros lidos no ano anterior

### 7. HABITUALMENTE LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO?

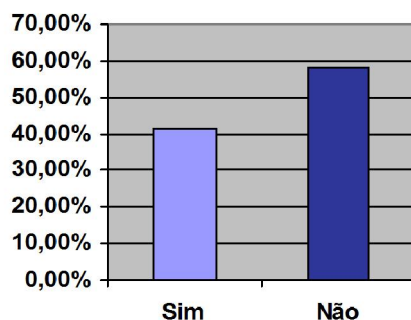
Através da análise do Quadro 6, podemos verificar que os dois grupos, dos pais e das mães, diariamente ou quase, lêem livros aos filhos, principalmente as mães que revelam maior percentagem. As mães apenas usam outro momento para lerem histórias aos filhos, que é, pelo menos uma vez por semana. Os pais revelam ainda que, por ordem decrescente, lêem histórias aos filhos pelo menos uma vez por semana, raramente o fazem, nunca o fazem e uma percentagem mínima fá-lo apenas ao fim-de-semana.

**Quadro 6** – Habitualmente lê histórias ao filho

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Ao fim-de-semana	1	4,2 %	0	0 %
Diariamente ou quase	11	45,8 %	16	66,7 %
Pelo menos uma vez por semana	6	25 %	8	33,3 %
Raramente	4	16,7 %	0	0 %
Nunca	2	8,3 %	0	0 %

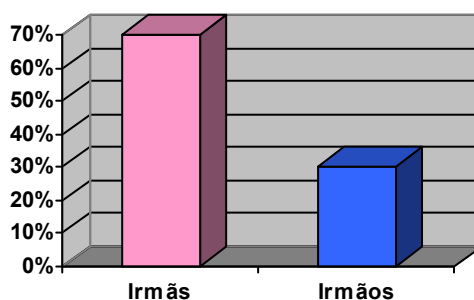
## 8. EM CASA MAIS ALGUÉM LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO?

Na sua grande maioria (Fig. 7), as crianças não têm em casa mais ninguém que lhes leia livros além dos pais.



**Fig. 7** – Em casa mais alguém lê livros ao filho?

No grupo de menos de metade das crianças que têm mais alguém que lhes leia histórias em casa para além dos pais, são as irmãs que o fazem em maior número, em detrimento dos irmãos (Fig. 8).



**Fig.8** – Em casa quem mais lê livros ao seu filho?

## 9. LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO PORQUE:

O factor preponderante para os dois grupos, dos pais e das mães, para realizarem a leitura de histórias aos seus filhos, segundo a análise do Quadro 7, é o pedido feito por estes, seguido também, com percentagem acima da média, o

facto de considerarem esta actividade importante. Quanto ao prazer que sentem na leitura de livros aos filhos, as respostas mais positivas aparecem com maior percentagem no grupo das mães.

**Quadro 7 – Lê histórias ao seu filho porquê?**

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Sente prazer nessa leitura	7	29,2 %	10	41,7 %
A pedido do seu filho	17	70,8 %	19	79,2 %
Considera importante	16	66,7 %	14	58,3 %

**10. QUAL O MOMENTO EM QUE LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO?**

A hora de deitar as crianças aparece com maior percentagem como o momento em que pais e mães escolhem para ler histórias aos seus filhos, principalmente as mães, que revelam aqui uma maior expressão (Quadro 8). Seguidamente e em percentagem igual nos dois grupos, dos pais e das mães, o final do dia aparece como momento escolhido para ler histórias aos filhos. Alguns pais e menor número de mães escolhem o regresso a casa após as actividades do dia para lerem histórias aos filhos. Ao acordar apenas uma percentagem mínima do grupo dos pais o faz.

**Quadro 8 – Qual o momento em que lê histórias ao seu filho?**

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Ao acordar	1	4,2 %	0	0 %
No regresso a casa após as actividades do dia	4	16,7 %	2	8,3 %
No final do dia	5	20,8 %	5	20,8 %
Ao deitar	14	58,3 %	21	87,5 %
Outro	4	16,7 %	0	0 %

Na premissa, outro momento em que lê histórias ao seu filho, respondida apenas por quatro pais, aparecem 3 momentos diferentes, nos quais o tempo livre apresenta igual percentagem ao momento referente a qualquer hora para ler aos filhos e, com o dobro da percentagem dos restantes, o momento sempre que o filho pede, conforme se pode ver na Fig. 9.

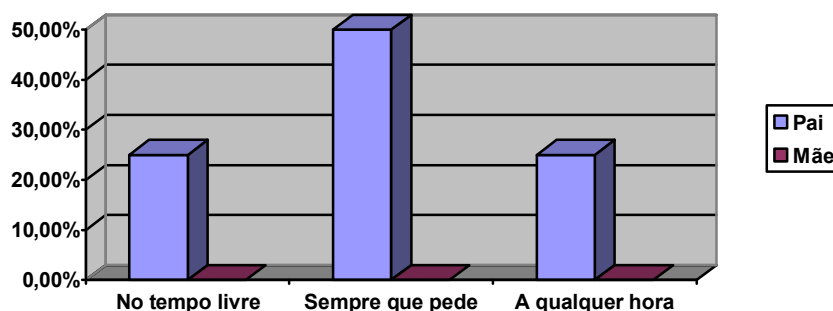


Fig. 9 – Outro momento em que lê livros ao seu filho

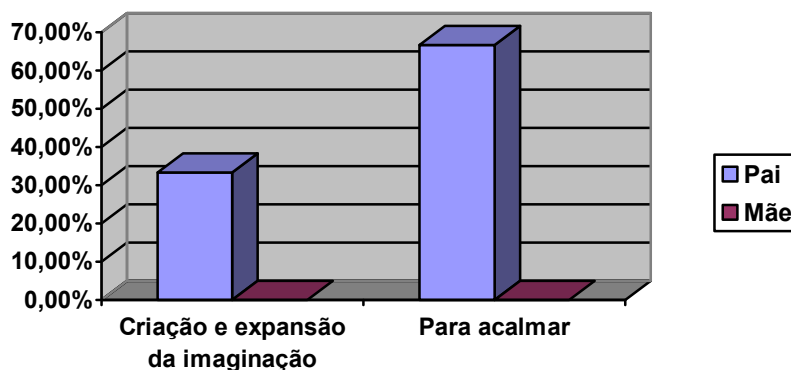
## 11. QUAL O OBJECTIVO COM QUE LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO

Através da análise do Quadro 9, verificamos que a maioria dos pais e das mães fazem a leitura de histórias aos filhos com o objectivo de favorecerem a iniciação à leitura e à escrita. O grupo das mães revela também com a mesma percentagem, fazê-lo como momento lúdico. Com percentagem menor, embora acima da média, fazem esta actividade com o objectivo de favorecer a iniciação à leitura e à escrita. No grupo de pais este dois momentos aparecem com a mesma percentagem e ligeiramente abaixo da média. Alguns pais revelam ainda, realizar esta actividade com outro objectivo.

**Quadro 9** – Qual o objectivo com que lê histórias ao seu filho

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Como momento lúdico	11	45,8 %	13	58,3 %
Para favorecer a criação de hábitos de leitura	11	45,8 %	12	54,2 %
Para favorecer a iniciação à leitura e à escrita	13	54,2 %	13	58,3 %
Outro	3	12,5 %	0	0 %

Através da Fig. 10, observamos que, dos três pais que responderam a esta premissa, a grande percentagem tem como objectivo a leitura de livros para acalmar e uma percentagem menor, como criação e expansão da imaginação.



**Fig. 10** – Outro motivo para ler histórias

## 12. QUAIS O(S) CRITÉRIO(S) DE ESCOLHA DOS LIVROS?

Analisando o Quadro 10, podemos dizer que ambos os grupos elegem como 1º critério de escolha dos livros o conteúdo da história. No grupo dos pais também aparece como primeira escolha, com igual percentagem, a idade a que se

destina que aparece em 2º no grupo das mães. O tema do livro aparece em 2º lugar nos pais. Em ambos os grupos e com igual percentagem, em 3º lugar privilegia-se a linguagem apresentada, aparecendo o critério tema do livro como 4ª escolha por parte das mães e por parte dos pais o critério tamanho da história. A qualidade das imagens surge como critério de escolha dos livros em 5º lugar para os dois grupos, seguindo-se a escolha pelo tamanho da história e pelo formato dos livros nas mães e esta última premissa como 6º critério nos pais. Em qualquer dos grupos é dada importância ao material de que os livros são feitos.

**Quadro 10** – Critérios de escolha dos livros

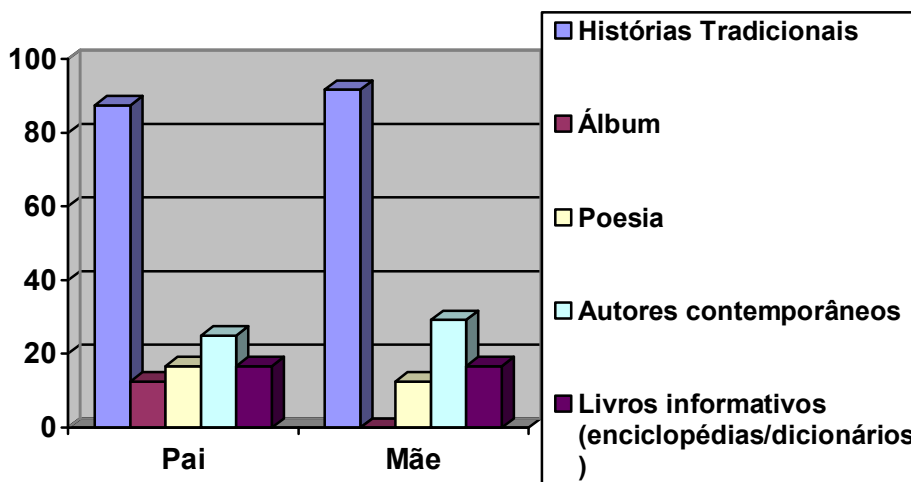
	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Pela linguagem utilizada	8	33,3 %	14	58,3 %
Pela qualidade das imagens	4	16,7 %	4	16,7 %
Pelo tema	9	37,5 %	8	37,5 %
Pelo conteúdo da história	15	62,5 %	16	70,8 %
Pelo formato do livro	1	4,2 %	1	4,2 %
Pela idade a que é destinado	15	62,5 %	16	66,7 %
Pelo tamanho da história	6	25 %	1	8,3 %
Pelo material de que é feito	0	0 %	0	0 %

### 13. QUAL O TIPO DE LIVROS QUE USA PARA LER AO SEU FILHO?

Como podemos verificar ao analisar o Quadro 11 e Fig. 11, ambos os grupos, pais e mães (com maior incidência neste último), escolhem na grande maioria as histórias tradicionais para lerem aos filhos, seguindo-se (com percentagem muito menor) as obras de autores contemporâneos. Alguns pais escolhem em igual percentagem livros de poesia e livros informativos (enciclopédias/dicionários) e por último álbuns. No grupo das mães, a ordem de escolha dos livros para lerem aos filhos privilegia os livros informativos e em último lugar a poesia. Nenhuma das mães parece dar importância à escolha de álbuns.

**Quadro 11** – Tipo de livros que usa para ler ao seu filho

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Histórias Tradicionais	21	87,5 %	22	91,7 %
Álbum	3	12,5 %	0	0 %
Poesia	4	16,7 %	3	12,5 %
Obras de Autores Contemporâneos	6	25 %	7	29,2 %
Livros Informativos (Enciclopédias/Dicionários)	4	16,7 %	4	16,7 %



**Fig. 11** – Tipo de livros que usa para ler ao seu filho

14. HABITUALMENTE OFERECE LIVROS AO SEU FILHO?

Conforme mostra a Fig. 12, ambos os grupos, pais e mães oferecem muitas vezes livros aos filhos, principalmente as mães. A percentagem de pais que oferecem poucas vezes livros aos filhos é maior que a percentagem de mães. Por último apenas alguns pais (em percentagem mínima) não oferece livros aos filhos.

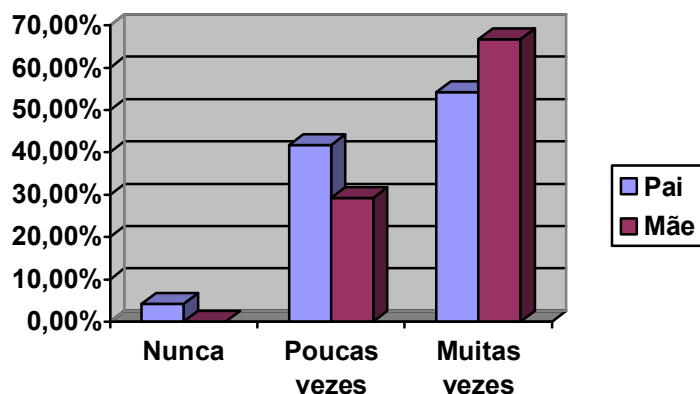


Fig. 12 - Habitualmente oferece livros ao seu filho?

### 15. QUANDO OFERECE LIVROS AO SEU FILHO?

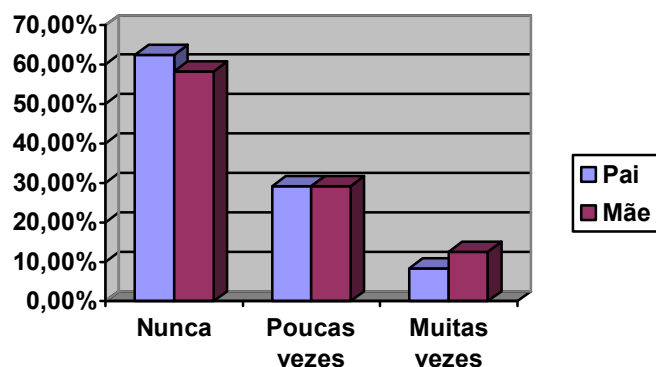
Através da análise do Quadro 12, constatamos que, quer os pais, quer as mães oferecem muitas vezes livros aos filhos, principalmente estas últimas. Uma grande percentagem de pais oferece livros aos filhos numa ocasião especial seguida de igual percentagem que oferece livros no aniversário e no Natal. No grupo das mães, as ocasiões em que oferecem livros aos filhos apresentam a mesma ordem embora com percentagens inferiores em todas as premissas.

Quadro 12 – Quando oferece livros ao seu filho

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
No aniversário	8	33,3 %	7	29,2 %
No Natal	8	33,3 %	7	29,2 %
Numa ocasião especial	9	37,5 %	8	33,3 %
Frequentemente	11	45,8 %	14	58,3 %

## 16. COSTUMA LEVAR O SEU FILHO À BIBLIOTECA?

Conforme se pode ver na Fig. 13, pais e mães, na sua grande maioria, não costumam levar os filhos à biblioteca, principalmente os pais. Com igual percentagem e muito abaixo da média os dois grupos levam lá poucas vezes os filhos. Apenas uma pequena percentagem, principalmente de pais, costuma levar os filhos à biblioteca



**Fig. 13** – Costuma levar o seu filho à biblioteca?

## 17. QUAL O TIPO DE LIVROS QUE REQUISITA PARA O SEU FILHO?

Analisando o Quadro 13 e tendo em conta apenas pais e mães que costumam levar os filhos à biblioteca, verificamos que apenas alguns dos pais responderam a esta pergunta, sendo que as respostas apontam para uma maior percentagem que requisita livros de histórias tradicionais para ler aos filhos e uma menor percentagem, livros de autores contemporâneos. Também as mães requisitam maioritariamente livros de histórias tradicionais, seguindo-se, com alguma expressão, a requisição de obras de autores contemporâneos, com metade deste

valor preferindo livros de poesia e por fim, novamente com metade do último valor, a requisição de livros informativos (enciclopédias/dicionários).

**Quadro 13** – Tipo de livros que requisita para o seu filho

	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Histórias Tradicionais	3	33,3 %	7	70 %
Álbum	0	0 %	0	0 %
Poesia	0	0 %	2	20 %
Obras de Autores Contemporâneos	1	11,1 %	4	40 %
Livros Informativos (Enciclopédias/Dicionários)	0	0 %	1	10 %

### **Capitulo III - Discussão dos Resultados**

---



O estudo descritivo realizado permite-nos concluir que, na família, ambos os progenitores manifestam igualdade (50 %) quanto à frequência da leitura, lendo habitualmente todos os dias. No entanto, são as mães que apresentam um maior gosto pela leitura (54 %), sendo que as características pessoais de ambos (87,5 %) influenciam de igual modo a atitude que manifestam pela leitura.

A manifesta falta de interesse é a principal razão para o pai não ler livros (62,5 %), sendo de realçar que a preferência por outras actividades não especificadas (54,2 %), quer nele, quer na mãe aparece como outro grande motivo para não o fazer. O preço dos livros é também um motivo para não realizarem esta actividade (20,8 %).

Quanto às preferências de leitura, a mãe privilegia a leitura de romances/contos (83,3 %) e jornais (37,5 %), fazendo uma leitura recreativa, enquanto o pai dá primazia à leitura de jornais (66,7 %) e seguidamente de livros técnicos (58,3 %). No entanto, é o pai que leu um maior número de livros (cerca de 25 % dos pais leram mais de 10 livros no último ano, contrastando com 12,5 % das mães). Pensamos que estes valores estão dependentes do maior tempo livre por parte do pai para se dedicar a este tipo de actividade.

No que se refere ao papel da família enquanto moderador da leitura junto da criança, constatámos que quem assume o protagonismo, diariamente, são as mães (66,7 %), tendo alguns pais também, embora numa percentagem menor (45,8 %), um papel activo. Porém, é de salientar que no estudo figurem pais que habitualmente só lêem para os filhos, ao fim-de-semana (4,2 %), raramente (16,7 %) ou nunca o fazem (8 %), situação que não ocorre por parte das mães. Para além do pai e da mãe, também os irmãos (do sexo masculino e feminino) colaboram como moderadores da leitura, principalmente as irmãs (70 %, contrastando com os 30 % dos irmãos), talvez por uma tentativa de imitação do papel de “mãe”. Os avós não aparecem mencionados no nosso estudo como moderadores da leitura, contrariamente ao referenciado através da revisão bibliográfica.

Pai e mãe têm um papel activo na leitura de histórias ao seu filho, sendo esta actividade realizada com maior frequência quando é a pedido dele (79,2 % por parte da mãe e 70,8 % por parte do pai). Embora seja o pai, numa maior percentagem (66,7 %), o que a considera importante, o estudo revela, como anteriormente referido, que quem o faz mais frequentemente é a mãe, sendo ela igualmente, a que manifesta mais prazer na acção (41,7 % contra os 29,2 % dos pais). Pensamos que o gosto pessoal das mães ou os factores sócio-culturais possam influenciar estas atitudes, uma vez que ainda se atribui à mãe um papel de maior prestação de serviços e atenção para com os filhos.

O momento do deitar é eleito como preferencial por ambos os progenitores (87,5 % das mães e 58,3 % dos pais), com o objectivo de favorecer a aquisição de competências literárias com o objectivo de favorecer a iniciação à leitura e à escrita (58,3 % das mães e 54,2 % dos pais), o que no nosso entender não será o momento mais adequado para o fazer, pelo cariz didáctico que pressupõe. Porém, a mãe considera igualmente que este é um momento lúdico (58,3 %), relegando para segundo plano a promoção de hábitos de leitura (54,2 %), que, no entender do pai, terá tanta importância como a que atribui à fruição lúdica por parte da criança (45,8 %). Alguns pais, poucos que tendo referido outro objectivo para ler histórias ao filho, consideram os momentos de leitura importantes na criação e expansão da imaginação (33,3 % dos que responderam a este item) e principalmente para acalmar (66,7 %), indo ao encontro da revisão bibliográfica, encarando o livro como objecto transitivo, conforme era referido por Winnicott (1969).

Pai e mãe consideram como principal critério de escolha das histórias o seu conteúdo (70,8 % das mães e 62,5 % dos pais), apresentando o pai a mesma percentagem para idade a que se destinam os livros. Seguidamente o pai elege o tema (37,5 %), seguido da linguagem utilizada (33,3 %) e o tamanho das histórias (25 %). As mães elegem como segundo critério a idade a que se destina (66,7 %), seguido da linguagem utilizada (58,3 %) e tema (37,5 %). Curiosamente, ambos dão pouca importância à ilustração (16,7 %), ao suporte físico (0 %) e à

forma do livro (4,2 %), que segundo vários autores e na nossa opinião aparecem como elementos fulcrais na promoção do gosto pelo livro e na modelagem de leitores assíduos e proactivos. A mãe atribui igualmente pouca importância ao tamanho da história (8,3 %) As narrativas são, sem dúvida, as mais usadas por pai e mãe na leitura ao seu filho, principalmente as histórias tradicionais (91,7 % por parte das mães e 87,5 % dos pais). Concordando com a bibliografia estudada, mais uma vez se comprova que a memória afectiva dos pais e mães da amostra se reflecte no momento de escolher uma história para os filhos.

A mãe (66,7 %) oferece frequentemente mais livros ao filho que o pai (54,2 %), não esperando ambos nenhum momento específico (Natal, aniversário, etc.) para o fazer, oferecendo-os frequentemente (58,3 % as mães e 45 % os pais).

Podemos concluir, quanto ao acompanhamento do filho à biblioteca, que ambos (pai e mãe) poucas vezes o fazem (29,2 %) e uma grande percentagem da amostra nunca o fez (62,5 % dos pais e 58,3 % das mães). No entanto, mais uma vez é a mãe que com maior frequência realiza esta actividade (12,5 % das mães contra 8,3 % dos pais). Talvez a falta de tempo influencie este comportamento ou também os próprios, pai e mãe não terem adquirido o hábito de frequentar a biblioteca quer na consulta, quer na requisição de livros, ou até o poderem considerar que a idade dos seus filhos não é a mais adequada para o fazerem.



## **Capítulo IV- Conclusão**

---



Falar da promoção de hábitos de leitura nas crianças não pode ser separado da promoção de uma educação literária, para a qual o recurso pedagógico privilegiado é o texto contido nos livros de literatura infantil. Deste modo, a criança absorve e assimila toda a dimensão estético-literária nele contida, potenciando o seu desenvolvimento enquanto leitora literária, que participa na construção do sentido do texto, sabendo interpretar e valorizar toda a mensagem que ele quer fazer passar.

A revisão bibliográfica para o trabalho que apresentamos permite-nos afirmar que, é através do contacto precoce com os livros que a criança irá desenvolver o gosto e as competências de leitura. A promoção de situações de interacção em torno do material impresso aparece como um dos factores importantes proporcionados pelos adultos que estão próximos da criança no dia-a-dia. Deste modo, o envolvimento da família é crucial e gerador de atitudes positivas face à leitura, sendo importante o ambiente emocional e afectivo em que acontece a interacção com os livros. Deste modo, no nosso entender, é de primordial importância estimular as crianças, desde muito cedo, a estabelecerem contacto com a linguagem escrita através de vários géneros de livros. Cabe à família e à escola fazer uma selecção correcta e adequada dos livros e das leituras que põem à disposição da criança, tendo sempre como preocupação os critérios de qualidade recomendados para a faixa etária a que se destina, tais como uma exigente correcção e beleza de texto, não descurando a lisibilidade de imagem que desenvolva nela o imaginário e lhe prenda a atenção, propiciando a “modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”, tal como foi referido por Riscado (2003, p. 120) e com a qual concordamos plenamente.

Uma família comprometida com a leitura é aquela que motiva a criança, antes mesmo de ela saber ler. Proporcionar às crianças livros com boas ilustrações para que se deliciem e se divirtam a observar as imagens poderá ser uma ótima maneira de as levar a desenvolver o gosto pela leitura. Contar histórias, recitar rimas e poesia é “encher-lhe” os ouvidos com a música e a magia

das palavras. Neste sentido, a escola e a biblioteca também poderão assumir um papel relevante.

O estudo descritivo realizado permite-nos concluir, com base na população considerada, que ambos os progenitores se revelam leitores activos no meio familiar, apresentando-se perante os filhos como bons modelos e dinamizadores da leitura, tendo em conta os comportamentos que adoptam com a leitura e os que posteriormente elegem para com as crianças.

De uma forma geral e na nossa opinião, a família está sensibilizada e empenhada na promoção de actividades de animação de leitura que contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das competências literárias e de hábitos de leitura surgindo como actividade regular ou continua no conjunto de actividades do quotidiano.

No entanto, cabe-nos referir que a mãe, talvez por ser detentora de maiores habilitações académicas ou até por um factor cultural e tradicionalmente, assume um papel mais relevante no acompanhamento destas actividades, em casa ou na biblioteca.

Para podermos efectuar uma descrição mais realista dos fenómenos observados, pensamos que um estudo longitudinal seria o mais indicado. Porém, atendendo ao contexto em que se insere esta investigação, não era esse o nosso objectivo.

Muitos aspectos ficaram por investigar, parecendo-nos, no entanto, serem as variáveis que seleccionámos as que contribuíram, de uma forma mais imediata, para a compreensão do acompanhamento parental na promoção de hábitos de leitura em crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, este trabalho poderá ser entendido como uma janela aberta a futuras investigações, pois entendemos que esta temática não se considera esgotada. Desejamos ter contribuído para um melhor entendimento destas questões, apelando e sugerindo ao desenvolvimento de mais estudos nesta área e nesta faixa etária.

## BIBLIOGRAFIA:

- Azevedo, F. (2003). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. In *Literatura Infantil e Literacia*. Centro de investigação em literacia e bem-estar da criança. Universidade do Minho. Braga. Acedido a 21 de Setembro de 2010, em: <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo da literatura/Ensaio: Campo das Letras. Porto
- Bastos, G. (1991), *A leitura*, in Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino, Universidade de Aveiro, 407-415. Aveiro.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em psicologia da Educação, apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Brito, A. L.; Figueira, A. P. C.; Ferreira, A. A. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo Sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores*. In: Revista Portuguesa de Pedagogia, Universidade de Coimbra, ano 38, n. 1, 2, 3, p. 359-390. Coimbra.
- Carvalho, B. V. (1987). *A Literatura Infantil – Visão histórica e crítica*. Global Universitária. S. Paulo.

- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero . Madrid.
- Cerrillo, P; Padrino, J. G. (1999). *Literatura Infantil y su didáctica*. Ediciones de la Univer.sidad de Castilla-La Mancha.
- Cruizat, F.; Despinette, J.; Cruizat, E. S. (1988). *Lis-moi ça!* Editions Universitaires. Paris.
- Fernandes, C. B. (2006). *Promoção da leitura*. Acedido a 3 de Outubro de 2010, em: [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_](http://www.proformar.org/revista/edicao_).
- Gaspar, M. F. (1999). *Projecto mais pais - Factores sócio-culturais e interpessoais de desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar ( o nome dos números e o envolvimento dos pais)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Góes; L. P. (1984). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. Edições Pioneira. S. Paulo.
- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres e Abreu Lda. Lisboa.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para crianças e jovens - alguns percursos*. Editorial Caminho. Cadernos O Professor. Lisboa.
- Gomes, J. A. (1995). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Caminho. Lisboa.

- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Lisboa.
- Gomes, J. A. (2006). *Literatura para a Infância e a Juventude* Texto revisto para a Casa da Leitura em 12/05/2007 e originalmente para: Promoção da leitura: balanço e perspectivas, Ponte de Lima, 14/3/2006, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). Acedido a 13 de Setembro de 2010, em: <http://www.casadaleitura.org>.
- Gomes, J. A.; Ramos, A. M.; Silva, S. R. (2007). *Produção Canonizada na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude (Século XX)*. In: GOMES, José António; ROIG RECHOU, Blanca-Ana (Coord.). *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a Infância e a Juventude: Elementos para a Construção de um Cânone*. Deriva Editores. Porto.
- Gomes, J. F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Livraria Almedina. Coimbra
- Guthrie, J. (2004). *Classroom contexts for engaged reading: An overview*, in Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Parnacevich, K. C. (Eds.). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahawah: Nj-Erlbaum.
- Sim-Sim, I.; Viana, F. L. (2007) *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Edição do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa. Acedido a 13 de Setembro de 2010, em: <http://www.gepe.min-edu.pt>.

- Jean, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin*. Scarabée. Paris.
- Jean, G. (1996). *Na escola da poesia*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Lemos, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. MEN-DGEP. Lisboa.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da Criança um Leitor*. Porto Editora. Porto.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler - Um guia para Pais e Educadores*. Texto Editora. Lisboa.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA. Lisboa.
- Mata; L. (1999). *Literacia – O papel da família na sua apreensão*. Análise Psicológica, 1 (XVII): 65-77. Instituto Superior de Psicologia. Lisboa. Acedido a 19 de Setembro de 2010, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>
- Mata; L. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Mata; L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- Mata; L. (2007). *Literacia Emergente – Investigação e práticas*. Cadernos de Educação de Infância nº 8. Lisboa.

- Meireles, C. (1984). *Problemas de Literatura Infantil*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. D.E.B. Lisboa.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*. Acedido a 15 de Setembro de 2010, em: <http://www.gave.pt>.
- Neves, M. C.; Martins, M. A. (1994), *Descobrimo a Linguagem Escrita – Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Coleção Cadernos de Inovação Educacional. Escolar Editora. Lisboa.
- Novaes Coelho, N.(1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. 3ª Edição Edições Quiron. . S. Paulo.
- Parafita, A. *Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil*. In: Mesquita, A. (2002), *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Edições Asa. Porto.
- Pennac, D. (1993) *Como um romance*. ASA. Porto.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança*. 2ª Edição. Edições ASA. Porto.
- Pires, M. L. (1981) *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Editorial Vega. Lisboa.

Plano Nacional de Leitura (PNL). Acedido a 2 de Outubro de 2010, em:  
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Acedido a 21 de Setembro de 2010, em: <http://www.dgide.min-edu.pt/>.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho. Lisboa.

Reis, C.; Lopes, A.C.M. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Almedina. Coimbra.

Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para a Infância em Portugal*. Biblioteca breve. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Rodari, G. (2002). *Gramática da fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. Cadernos O Professor. Editorial Caminho. Porto.

Rosado, I.; Oliveira, M.M. (2002). *Estudo sobre os hábitos de sono das crianças em idade pré-escolar*. Monografia de Licenciatura do Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância, apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Riscado, L. (2003). *A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público*. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Investigação e

Prática Docente 2. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. ISBN 972 – 98757 – 4 – X. Braga.

Rodrigues, C. (2008). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. Acedido a 20 de Setembro de 2010, em: <http://www.editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/482/227>.

Santos, E. M. (2000). *Os Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Quarteto. Coimbra.

Silva, V. M. A. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. in: de Sá, D. G. *Literatura Infantil em Portugal*. Editorial Franciscana. Braga.

Silva, V. M. A. (1983). *Teoria da literatura*: 5ª ed. Livraria Almedina. Coimbra.

Silva, V. M. A. (1989). *O Texto literário e o ensino da língua materna*. in: “*Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*”. ICALP. Lisboa.

Silva, E. (1993). *Leitura na escola e na biblioteca*, 4ª edição. Papyrus. Campinas.

Silva, S. R. (2005). *Dez reis de gente...e de livros. Notas sobre Literatura para a Infância*. Editora Caminho. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2004). *Sabe-se hoje o que é preciso para formar bons leitores*. Entrevista de João Pedro Aido. in *Palavras*. Revista da Associação de Professores de Português, nº 26. Acedido a 8 de Setembro de 2010, em: <http://www.casadaleitura.org/>.

- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA. Porto.
- Soares, F. R. (2008). *O Clube de Pais Leitores do Agrupamento Vertical de Maria Lamas*. Universidade Aberta. Lisboa. in InfoCEDI nº 30. Instituto de Apoio à Criança, de 30 de Outubro de 2010. Acedido a 20 de Novembro de 2010, em: <http://docs.google.com>.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora. Porto.
- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette. Paris.
- Teberosky, A. (2007). *A Compreensão da leitura: A língua como procedimento*. Artmed. Porto Alegre.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. 3ª Edição. Cadernos O Professor. Editorial Caminho. Porto.
- Veloso, R. M. (1994). *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças. Imaginário e Escrita*. Porto Editora. Porto.
- Veloso, R. M.; Riscado, L. (1997). *A Literatura Infantil - Espaço de prazer, espaço de descoberta*. Revista Internacional da Língua Portuguesa.
- Veloso, R. M. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. in: *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga

- Veloso, R. M. (2002). “*Curtir*” *Literatura no jardim de infância*. in: Viana, F. L. Martins, M. ; Coquet, E. (coord.). *Leitura Infantil e Ilustração, Investigação e Prática Docente*. Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Bezerra Editora. Braga
- Veloso, R. M.; Riscado, L. (2002). *Literatura Infantil, brinquedo e segredo*. in Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude.
- Viana, F. L., Martins, M.; Coquet, E. (2001). *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga
- Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA. Porto
- Vigotsky. L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Edições Martins Fontes. S. Paulo
- Wohmahn, M & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa



## **Anexos**

---



Este estudo destina-se à elaboração da Tese de Mestrado, do curso do Ensino do Português, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Sendo o nosso propósito conhecer qual a importância concedida à Literatura no âmbito da família, principalmente no que se refere à Literatura para a Infância, interessa-nos saber quando a utilizam e qual o objectivo com que o fazem.

- Para o efeito é importante que responda a todas as questões.

- Por favor, ao responder a este questionário, pedimos-lhe que se refira ao último ano.

- As informações que nos fornece são absolutamente confidenciais.

Obrigada pela sua colaboração

DADOS ACERCA DO SEU  
FILHO

- Idade \_\_\_\_\_ anos
- Data de Nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
- Sexo: Feminino  Masculino
- Profissão do Pai \_\_\_\_\_  
Habilitações Académicas \_\_\_\_\_
- Profissão da Mãe \_\_\_\_\_

Habilitações Académicas \_\_\_\_\_

- O agregado familiar é composto por: Pai  Mãe  Irmãos

Outro(s) Quem?  \_\_\_\_\_

- Quantos irmãos tem? Sexo: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

Idade dos irmãos: Sexo: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

COMPORTAMENTOS COM A LEITURA
---------------------------------

### 1. FREQUÊNCIA DA LEITURA

	PAI	MÃE
Diariamente ou quase		
Pelo menos uma vez por semana		
Raramente		
Nunca		

### 2. ATITUDE PARA COM A LEITURA

	PAI	MÃE
Gosta muito de ler		
Gosta de ler		
Não gosta de ler		
Não gosta nada de ler		

### 3. FACTORES QUE INFLUENCIAM AS ATITUDES PARA COM A LEITURA

	PAI	MÃE
Escola		
Família		
Grupo de pares		
Características pessoais		

4. RAZÕES PARA NÃO LER LIVROS

	PAI	MÃE
Preço		
Dificuldade de obtenção		
Pouco interesse		
Dificuldade de compreensão		
Os amigos não lerem		
Preferência por outras actividades		

5. PREFERÊNCIAS DE LEITURA

	PAI	MÃE
Banda Desenhada (B.D.)		
Jornais		
Biografias		
Policiais		
Ficção Científica		
Romances/Contos		
Poesia		
Aventuras		
Livros sobre Ciência		
Livros Técnicos		

6. NÚMERO DE LIVROS LIDOS NO ANO ANTERIOR

	PAI	MÃE
0		
1 A 2		
3 A 5		
6 A 10		
MAIS DE 10		

7. HABITUALMENTE LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO?

	PAI	MÃE
Ao fim-de-semana		
Diariamente ou quase		
Pelo menos uma vez durante a semana		
Raramente		
Nunca		

8. Em casa mais algum familiar lê histórias ao seu filho? Sim  Não

Quem? \_\_\_\_\_

9. LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO PORQUE:

	PAI	MÃE
Sente prazer nessa leitura		
A pedido do seu filho		
Considera importante		

10. QUAL O MOMENTO EM QUE LÊ HISTÓRIAS AO SEU FILHO?

	PAI	MÃE
Ao acordar		
No regresso a casa após as actividades do dia		
No final do dia		
Ao deitar		
Outro		

Qual? \_\_\_\_\_

11. QUAL O OBJECTIVO COM QUE LÊ AS HISTÓRIAS AO SEU FILHO?

	PAI	MÃE
Como momento lúdico		
Para favorecer a criação de hábitos de leitura		
Para favorecer a iniciação à leitura e à escrita		
Outro		

Qual? \_\_\_\_\_

12. QUAIS O(S) CRITÉRIO(S) DE ESCOLHA DOS LIVROS QUE LHE LÊ ?

	PAI	MÃE
Pela linguagem utilizada		
Pela qualidade das imagens		
Pelo tema		
Pelo conteúdo da história		
Pelo formato do livro		
Pela idade a que é destinado		
Pelo tamanho da história		
Pelo material de que é feito		

13. QUAL O TIPO DE LIVROS QUE USA PARA LER AO SEU FILHO?

	MÃE	PAI
Histórias tradicionais		
Contos populares		
Poesia		
Obras de autores contemporâneos		

14. HABITUALMENTE OFERECE LIVROS AO SEU FILHO?

	PAI	MÃE
Nunca		
Poucas vezes		
Muitas vezes		

15. QUANDO OFERECE LIVROS AO SEU FILHO?

	PAI	MÃE
No aniversário		
No Natal		
Numa ocasião especial		
Frequentemente		

16. COSTUMA LEVAR O SEU FILHO À BIBLIOTECA?

	PAI	MÃE
Nunca		
Poucas		
Muitas vezes		

17. QUAL O TIPO DE LIVROS QUE REQUISITA COM O SEU FILHO?

	PAI	MÃE
Histórias tradicionais		
Contos populares		
Poesia		
Obras de autores contemporâneos		
Enciclopédias/Dicionários		

Obrigada