



MESTRADO EM ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

PARTILHAR LIVROS COM BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS:

**O papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à
literacia emergente**

Dissertação de mestrado apresentada por:

Susana Margarida dos Santos Silvestre

ORIENTADORES: Professor Doutor José António Calixto

Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

ÉVORA

JUNHO DE 2008

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

**PARTILHAR LIVROS COM BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS:
O papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à
literacia emergente**

Dissertação de mestrado apresentada por:

SUSANA MARGARIDA DOS SANTOS SILVESTRE



Orientadores: Professor Doutor José António Calixto

168 600

Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

ÉVORA
JUNHO DE 2008

PARTILHAR LIVROS COM BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS: O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS PORTUGUESAS NO SUPORTE À LITERACIA EMERGENTE

Susana Margarida dos Santos Silvestre

RESUMO

Este estudo tem como objectivo perceber o papel das bibliotecas públicas portuguesas na criação de competências de leitura em idade pré-escolar, através da implementação de projectos de literacia emergente e familiar.

Recorreu-se ao método de investigação quantitativo para a recolha inicial dos dados, através do envio de um questionário que permitiu traçar o panorama nacional das bibliotecas públicas portuguesas, abertas até ao ano de 2004. Das 86 bibliotecas que responderam ao questionário, apenas 34 dispõem de bebeteca.

A investigação incidiu, em profundidade, em cinco bibliotecas públicas. Com base na metodologia qualitativa, os dados foram obtidos a partir de uma entrevista semi-estruturada, realizada a 6 inquiridos.

Os dados sugerem que o campo de actuação das bibliotecas públicas portuguesas, no suporte à literacia emergente, incide na implementação de bebetecas, na dinamização de actividades de mediação directa de leitura e no estímulo às práticas literárias em contexto familiar.

São apontados alguns constrangimentos que dificultam o planeamento, a gestão e a dinamização eficaz das bebetecas. A escassez de recursos humanos, documentais e financeiros e a ausência de linhas orientadoras em Portugal são os obstáculos indicados.

PALAVRAS-CHAVE: bibliotecas - literacia - literacia emergente - literacia familiar - leitura

SHARING BOOKS WITH BABIES AGED 9 MONTHS TO 3 YEARS: THE ROLE OF PORTUGUESE PUBLIC LIBRARIES IN SUPPORTING EMERGENT LITERACY

Susana Margarida dos Santos Silvestre

ABSTRACT

This study aims to understand the role of Portuguese public libraries in the development of reading skills since pre-school age, through the implementation of emergent and familiar literacy projects.

The initial data were collected using the quantitative method through a questionnaire which enabled a portrait of the Portuguese public libraries open up to 2004. From the 86 libraries that answered the questionnaire, only 34 have spaces destined for babies.

The investigation focused in depth on five Portuguese public libraries that were selected after a previous questionnaire.

Based on the quality method, data were obtained from a semi-structured interview made to six library technicians.

Data suggest that the role of Portuguese public libraries as far as supporting emergent literacy is concerned consists in the implementation of specific spaces for babies within the library, in carrying out activities involving direct reading mediation and in stimulating reading habits in family context.

The library technicians questioned point out some constraints that make difficult planning, management and effective functioning of these spaces for babies. They referred as obstacles the shortage of human resources and documents and financial funds, and the absence of guidelines for Portugal.

KEY-WORDS: libraries - literacy – emergent literacy – familiar literacy - reading

À MINHA AVÓ QUE NUNCA SE CANSOU DE PARTILHAR
AFECTO. NO CONFORTO DO SEU COLO OUVI MUITAS
HISTÓRIAS, APRENDI LENGAS-LENGAS E BRINQUEI
COM TRAVALÍNGUAS.

AO NOSSO BEBÉ, QUE AINDA NA BARRIGA, TEM
OUIDO MUITAS HISTÓRIAS.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram, de distintas formas, para a conclusão deste estudo.

Primeiro de tudo o meu agradecimento para os meus orientadores, o Professor Doutor José António Calixto e a Professora Doutora Maria Luísa Grácio, pelos conselhos, pelas orientações, pelo incentivo e pela disponibilidade.

À Professora Doutora Cesaltina Pires, docente do seminário de investigação de Métodos Quantitativos, deste mestrado, pelo apoio e disponibilidade na verificação dos dados quantitativos.

Um agradecimento às amigas: Luísa Cerveira, pelo trabalho incansável na revisão deste texto; Andreia Santos, pela sua colaboração no tratamento estatístico dos dados quantitativos e Dina Portugal Ribeiro pela discussão e troca de ideias. A todos os amigos, que não referi, que partilharam as minhas lamentações de exaustão, bem como o meu entusiasmo.

Um agradecimento muito especial ao Manuel, meu marido e futuro pai, pelo apoio, estímulo e serenidade que me transmite no dia a dia, sem o qual não teria sido possível terminar esta investigação.

Aos meus pais pela confiança, perseverança e coragem que me transmitiram ao longo da vida.

Ao meu irmão pelo carinho que tem por mim.

SUMÁRIO

Resumo	III
Palavras-chave: Literacia - Literacia emergente - Literacia familiar - Leitura	III
Abstract	IV
Agradecimentos	VI
Sumário	VII
Tabelas	X
Gráficos	X

INTRODUÇÃO

Bibliotecas e literacia: antecedentes e enquadramento	1
Justificação do estudo	3
Fins e objectivos do estudo	4
Temas significativos na investigação	5
O papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente	6
A perspectiva da literacia emergente e os contributos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	8
Literacia emergente e contexto familiar	10
Estrutura da Investigação	12

CAPÍTULO 1

Bibliotecas, literacia e o desenvolvimento da criança: revisão da literatura	14
1.1 Introdução	14
1.2 Contributos para a definição de literacia – a situação em Portugal	17
1.3 A literacia emergente	21
1.4 A literacia emergente e o desenvolvimento da criança	25
1.4.1 Contributos da teoria de Jean Piaget na aprendizagem da leitura e da escrita	26

1.4.2 Contributos da teoria interaccionista de Lev Vygotsky na aprendizagem da leitura e da escrita	29
1.4.3 Contributos da teoria de Jerome Bruner na aprendizagem da leitura e da escrita	32
1.5 O papel das bibliotecas públicas no desenvolvimento da literacia emergente	36
1.5.1 Criação de serviços infantis nas bibliotecas públicas portuguesas	37
1.5.1.1 As Bebetecas	41
1.5.2 Promover a leitura de histórias	44
1.5.3 Envolver as famílias em actividades de literacia da leitura	46
1.6 Sumário	52

CAPÍTULO 2

Metodologia	53
2.1 Introdução	53
2.2 Metodologias de investigação	53
2.2.1 Método quantitativo	53
2.2.2 Método qualitativo	54
2.2.3 Triangulação	55
2.3 Recolha e análise dos dados	57
2.3.1 Amostra	57
2.3.1.1 Critérios de selecção das bibliotecas públicas	60
2.3.2 Entrevista	61
2.3.2.1 Entrevista exploratória	62
2.3.2.2 Guião de Entrevista	62
2.3.2.3 Realização das entrevistas	64
2.3.2.4 Gravação e transcrição das entrevistas	65
2.4 Análise dos dados	66
2.4.1 Programa de análise de dados assistido por computador: ATLAS.ti	67
2.5 Sumário	68

CAPÍTULO 3

Apresentação e discussão dos resultados	70
3.1 Introdução	70

3.2 Análise quantitativa - os Inquéritos por questionário	71
3.3 Análise qualitativa – as entrevistas	77
A) Domínio: Criação de bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas	78
B) Domínio: Papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente	83
C) Domínio: Papel da biblioteca pública no suporte à literacia familiar	87
D) Domínio: Obstáculos e constrangimentos à dinamização de projectos de promoção do livro e da leitura	90
3.4 Sumário	97

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente	100
Implementar bebetecas	101
Promover actividades de mediação directa de leitura	102
Estimular a literacia familiar	104
Obstáculos e constrangimentos colocados às bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente	105
Limitação de recursos	106
Ausência de linhas orientadoras nas bibliotecas públicas portuguesas	108
Recomendações	109
Investigação futura	111

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

113

APÊNDICES

119

Apêndice 1 – Carta para envio de questionário	120
Apêndice 2 – Questionário	121
Apêndice 3 – Carta a solicitar entrevista	123
Apêndice 4 – Entrevista	124
Índice Remissivo	129

TABELAS

Tabela 1 - Tipologia das Bibliotecas Públicas Portuguesas	38
Tabela 2 - Caracterização das cinco bibliotecas públicas em que incidu a investigação	60
Tabela 3 - Tipologia das bibliotecas públicas inauguradas até 2004	71
Tabela 4 - Comparação (%) entre as bibliotecas que responderam ao questionário e as bibliotecas que têm bebeteca.	72
Tabela 5 - Localização da bebeteca na biblioteca	73
Tabela 6 - Recursos Humanos afectos à bebeteca	74
Tabela 7 - Actividades realizadas nas bebetecas das bibliotecas públicas	75
Tabela 8 - Listagem de códigos inseridos no ATLAS, t.i.	77

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Bibliotecas públicas que integram uma bebeteca	72
Gráfico 2 – Número de bebetecas inauguradas – evolução de 1991 a 2004	73
Gráfico 3 - Percentagem de funcionários afectos à bebeteca	74
Gráfico 4 - Formação profissional e académica	75
Gráfico 5 – Percentagem de actividades realizadas nas bebetecas das bibliotecas públicas	76
Gráfico 6 - Motivos para a não realização de actividades	76

INTRODUÇÃO

BIBLIOTECAS E LITERACIA: ANTECEDENTES E ENQUADRAMENTO

As bibliotecas públicas ganharam uma importância acrescida na sociedade, nas últimas décadas do século XX, não só por acompanharem o desenvolvimento económico, social e educacional do país, mas também por contribuírem para a mudança de atitudes na sociedade (Usherwood, 1999).

Consideradas como uma das mais importantes instituições para o desenvolvimento da literacia nos adultos e nas crianças (Gómez, 2007), as bibliotecas públicas desempenham um papel activo no fomento da educação e da cultura, aumentando as oportunidades dos indivíduos de acederem à informação e ao conhecimento, com vista a exercerem, de forma autónoma e activa, os seus direitos de cidadania (Gill, 2003).

Disponibilizando o acesso a múltiplos recursos documentais e tecnológicos, as bibliotecas têm procurado soluções para atenuar as desigualdades sociais e educacionais, através da criação de programas de apoio à literacia (Usherwood, 1999; Gill, 2003).

O termo literacia refere-se de uma forma geral às competências do indivíduo numa dada área. No campo da leitura e da escrita, o conceito não é igual em países em desenvolvimento e em países desenvolvidos. Nos primeiros a iliteracia corresponde fundamentalmente ao analfabetismo, constituindo-se como o principal problema. Nos segundos, prende-se com a prática real das competências de leitura/ escrita e com o seu uso efectivo. Assim, a literacia diz respeito à forma como os sujeitos extraem a informação do material escrito, transformando-a em conhecimento (Pinto, 2002).

Face ao nível elevado de analfabetos funcionais, as bibliotecas têm vindo a investir na promoção da leitura, oferecendo serviços e projectos que cultivem o interesse pelo livro e pelo prazer de ler (Gómez, 2007), destinados à família, à comunidade educativa e até mesmo a adultos (e.g., os idosos e os emigrantes).

Em muitas comunidades, as actividades desenvolvidas pelas bibliotecas são o primeiro e único contacto da criança com o livro e a leitura, desvanecendo as barreiras educacionais, particularmente entre segmentos da população que necessitam de uma atenção especial, devido a carências económicas ou até mesmo culturais (Gill, 2003).

Considerando a leitura como uma competência básica a que todos os indivíduos devem ter acesso para aprenderem e para expressarem as suas opiniões, as organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, têm emitido recomendações, dirigidas aos governos, para que a leitura seja assumida como prioridade política, considerando-a como um sustentáculo da sociedade do conhecimento.

É neste contexto que têm sido lançados vários estudos, destinados a avaliar em que medida a leitura é uma competência a que todos os cidadãos têm acesso e se a utilizam de forma plena na vida quotidiana.

Em Portugal, os resultados de estudos nacionais (Benavente, Rosa, Costa 1996) e internacionais (Ministério da Educação, 2001) realizados nas últimas duas décadas, demonstram que a situação nacional é preocupante, tendo em conta os baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia.

Entre os estudos nacionais destaca-se *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente et al., 1996) o qual incidiu na população portuguesa adulta, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. Os resultados do estudo indicaram uma leitura muito reduzida, por parte da população inquirida, e uma incapacidade notória para resolver situações do quotidiano, que exigissem a competência de literacia.

Nos estudos internacionais destaca-se o PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE, em 1997, para medir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os dados do PISA 2000, que incidiu na literacia da leitura, revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os resultados colocam 42% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (nos níveis 1 e 2, numa escala de 5),

opondo-se aos 4% dos jovens que se encontram no nível de proficiência mais elevado (Ministério da Educação, 2001).

As bibliotecas públicas desempenham um papel de relevo no apoio à educação e à literacia emergente, através da oferta de serviços, de espaços e de iniciativas para crianças, adequados à faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento.

Segundo Gómez (2007), os programas de literacia emergente são benéficos quer em termos individuais, quer globais, uma vez que o investimento precoce no desenvolvimento das crianças terá repercussões a longo prazo. Quanto mais cedo se investir na educação, mais elevados serão os resultados escolares (Wade & Moore, 1996; Viana & Teixeira, 2002; Mata, 2004).

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

A importância desta investigação advém da possibilidade da mesma suscitar questões que promovam a reflexão e a discussão sobre o papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente e à literacia familiar.

O contacto precoce das crianças com os livros e com a leitura deve ser uma preocupação constante das bibliotecas públicas e das famílias, pois mais importante que aprender a ler, de um ponto de vista formal, é a necessidade de promover situações de interacção em torno do material impresso, proporcionadas pelos adultos, no dia-a-dia da criança.

Algumas bibliotecas públicas europeias desenvolveram projectos (*Bookstart*, no Reino Unido e *Nascuts per Llegir*, em Espanha), sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da criança.

Com base em estudos longitudinais é comprovado que as crianças que contactam com os livros e com a leitura, a partir dos 9 meses, demonstram ter um número elevado de comportamentos literácitos e competências de leitura em idade pré-escolar, quando comparadas com os grupos de controlo (Wade & Moore, 2000; Nascuts per Llegir, 2007).

Reconhecendo a pertinência dessas investigações e tendo em conta a actual política portuguesa para a leitura, através do *Plano Nacional de Leitura*, da responsabilidade do Ministério da Educação, em cooperação com o Ministério da Cultura, considera-se necessário conhecer, reflectir e discutir sobre o papel das bibliotecas públicas portuguesas na promoção do livro e da leitura, junto das crianças e das suas famílias.

O *Plano Nacional de Leitura* pretende fomentar iniciativas que abranjam a população, desde a primeira infância até à idade adulta, mobilizando para isso os principais responsáveis pela educação: educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura.

As bibliotecas públicas portuguesas têm uma responsabilidade significativa na promoção dos hábitos de leitura junto das crianças, assim como na formação dos pais e educadores enquanto mediadores da leitura.

FINS E OBJECTIVOS DO ESTUDO

Este estudo tem como finalidade reflectir sobre o papel das bibliotecas públicas portuguesas na criação de competências de leitura desde a idade pré-escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio-afectivo da criança.

Os objectivos que estiveram na base desta investigação foram:

- Desenvolver uma metodologia e instrumentos de investigação adequados para examinar, em profundidade, o trabalho desenvolvido em cinco bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente.
- Averiguar as semelhanças e diferenças dos projectos desenvolvidos nas cinco bibliotecas em análise, no âmbito de projectos de leitura com pais e bebés dos 9 meses aos 3 anos de idade.
- Investigar as opiniões dos técnicos que desempenham funções nos sectores infantis das bibliotecas públicas analisadas, quanto à importância de promover projectos de literacia emergente e estimular a literacia familiar.

TEMAS SIGNIFICATIVOS NA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação tem como objectivo analisar o papel das bibliotecas públicas portuguesas na implementação de projectos de promoção do livro e da leitura, destinados a pais e bebés dos 9 meses aos 3 anos.

Considerando a necessidade de delimitar o desempenho das bibliotecas públicas em projectos de literacia emergente, junto de um público-alvo específico, definiu-se que a faixa etária dos bebés oscilaria entre os 9 meses e os 3 anos.

A partir dos 9 meses a criança já adquiriu competências que lhe dão alguma autonomia, quer na manipulação dos objectos (o bebé explora as características físicas do objecto de forma sensorial), quer na mobilidade (já gatinha e põe-se de pé com ajuda) (Matta, 2001). A criança desenvolve, gradualmente, as competências cognitivas, linguísticas e motoras, respondendo aos estímulos dos adultos que a rodeiam.

As primeiras palavras surgem por volta dos 12 meses, a partir de situações quotidianas que se realizam de uma forma regular, sistemática e repetitiva. A princípio, as palavras não têm uma significação conceptual nem um valor referencial, uma vez que as primeiras palavras são de natureza pré-léxica, sem valor representativo para a criança (Matta, 2001).

O contacto com o livro e a leitura, desde a idade pré-escolar, permite fomentar distintas situações interactivas entre o adulto e a criança (Vygotsky, 1995; Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2004), além de estimular os seus comportamentos comunicacionais (Matta, 2001). A exploração conjunta dos livros, através das ilustrações, estimulam o desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que começa a fazer perguntas, a sugerir ideias e a criar as suas próprias histórias.

Com base em vários estudos empíricos, em que se analisaram os factores cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita (Martins & Mendes, 1986; Mata, 1999), considera-se que as crianças devem contactar

com o livro antes que este se converta num instrumento de aprendizagem formal.

No que se refere à idade limite das crianças definiram-se os 3 anos na medida em que nesta faixa etária, para a maioria da população, a preocupação e sensibilização acerca da problemática da leitura é menor do que quando da entrada da criança para o Jardim de Infância ficando, em muitos casos, exclusivamente dependente de acções familiares. Neste sentido, as bibliotecas públicas poderão constituir-se como o único contexto institucional neste domínio.

No capítulo 1 intitulado “Bibliotecas, literacia e o desenvolvimento da criança” será apresentada a revisão da literatura que esteve na base desta dissertação. Os temas mais relevantes serão expostos, de seguida, em três categorias: o papel da biblioteca pública no suporte à literacia; a perspectiva da literacia emergente e os contributos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, por último, a literacia emergente e o contexto familiar.

O papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente

As bibliotecas públicas assumem um papel primordial no desenvolvimento da criança ao nível intelectual, social e cultural (Elkin, 1998), através da disponibilização de serviços e materiais adequados aos seus interesses e necessidades, tendo em conta as várias etapas do seu desenvolvimento.

Disponibilizando o acesso a livros e a outros materiais impressos, as bibliotecas poderão promover, desde muito cedo, actividades em torno da literacia e da leitura, para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial e descubram uma forma vital de aprendizagem ao longo da vida (Gill, 2003).

A necessidade de implementar nas bibliotecas públicas, serviços e programas de promoção do livro e da leitura para bebés e crianças, em idade pré-escolar e escolar, tem sido expressa em documentos internacionais, publicados pela IFLA, destacando-se as *Guidelines for Children's Libraries Services* (IFLA, 2003a), com tradução em língua portuguesa (IFLA, 2003), e as *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (IFLA, 2007).

O acesso das crianças, em idade pré-escolar, à linguagem escrita não deve ser percebido como uma introdução formal à leitura e à escrita (Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2004), mas como uma forma de facilitar o aparecimento de comportamentos emergentes, relacionados com a linguagem escrita (Goodman, 1992; Mason & Shobha, 2002), envolvendo as crianças em actividades informais de literacia.

Os investigadores educacionais distanciam-se do conceito “prontidão para a leitura”, impulsionado, entre 1920 e 1950, por Arnold Gesell (referido por Teale & Sulzby, 1992), concentrando-se no conceito “literacia emergente”, introduzido por Clay (1979, referida por Mason & Shobha, 2002), em 1966. Este conceito tem na sua base uma aproximação holística ao desenvolvimento da leitura, enfatizando os comportamentos emergentes de leitura e de escrita das crianças, antes do início da instrução formal (Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002).

A participação em situações reais de literacia (contar histórias, falar das experiências em família, falar ao telefone, comentar as notícias dos jornais ou da televisão, entre outros), promove o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades das crianças, incentivando a interacção com os materiais impressos, através do auxílio dos adultos (Ministério da Educação, 1997; Sim-Sim, 2002).

A literacia emergente inicia-se assim, com as interacções verbais e não verbais da criança com o adulto e com o meio envolvente, e continua mesmo quando a criança inicia o processo de comunicação intencional (Whitehurst & Lonigan, 2001, referido por Fernandes, 2004).

Em vários estudos sobre comportamentos emergentes de leitura verifica-se a importância que os contextos institucionais (a escola, a biblioteca e a família) e os contextos informais assumem na emergência da literacia (Teale & Sulzby, 1992; Mata, 1999, 2004; Fernandes, 2005).

A dinamização de actividades específicas para pais e bebés nas bibliotecas públicas e a criação de espaços adequados, como sejam as bebetecas,

contribui para o contacto precoce das crianças com o livro, impulsionando os seus hábitos de leitura, em idade pré-escolar (Fernandes, 2004).

Os projectos de leitura partilhada devem ser uma das preocupações dos mediadores de leitura, pois é uma das formas de incentivar a leitura precoce e fomentar as relações afectivas em torno do livro.

Os mediadores de leitura (os animadores sócio-culturais, os educadores, os bibliotecários e os pais) desempenham assim, um papel activo e interventivo na leitura conjunta de livros (Mata, 1999; Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2004), fomentando as capacidades da criança, ao nível da compreensão leitora e da oralidade (Viana & Teixeira, 2002; Dionísio & Pereira, 2006).

A perspectiva da literacia emergente e os contributos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

Durante vários anos, pouca importância foi dada às experiências das crianças nos primeiros cinco anos de vida (Gómez, 2007). A aprendizagem da leitura e da escrita estava associada à idade escolar, pois de acordo com a perspectiva maturacionista (Teale & Sulzby, 1992) não era possível ensinar a ler, antes das crianças alcançarem uma certa maturidade.

Contrariando esta perspectiva, e com o despoletar do conceito de literacia emergente (Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002) surgem várias investigações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em idade precoce, com origem nas perspectivas de psicólogos como Piaget, Vygostky e Bruner. Desta forma, a literacia emergente vai considerar o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita um processo precoce, no qual a criança desempenha um papel activo enquadrado por interacções informais de extrema importância.

Com base na psicologia genética de Piaget que considera que o desenvolvimento resulta da interacção do sujeito com o meio, Ferreiro e Teberosky (1984, 1980/1985, referidas por Viana & Teixeira, 2002) desenvolvem uma investigação com vista a observar o conhecimento das crianças face à leitura e à escrita.

As autoras observam que as crianças transpõem várias fases ou níveis de evolução, de forma contínua e sequencial, à semelhança dos estádios de desenvolvimento de Piaget. De início as crianças não distinguem a imagem do texto, posteriormente começam a construir hipóteses e, mais tarde, estabelecem ligações entre o código oral e o escrito.

Partindo do que Piaget chamaria de processos de assimilação e acomodação (Tavares & Alarcão, 1992; Matta, 2001), Ferreiro e Teberosky consideram que as crianças só conseguem assimilar experiências específicas, quando já adquiriram um conhecimento anterior (Ferreiro, 1992). É quando esse conhecimento é assimilado e se adapta à sua estrutura mental que a criança procede à acomodação de outras experiências (Matta, 2001).

Ao contrário de Piaget, Vygotsky considera que o desenvolvimento do indivíduo resulta da interacção social e da mediação feita pelos outros (Matta, 2001). É com base nessa perspectiva, que a teoria vygotskiana é significativa para muitos investigadores, no estudo das interacções adulto-criança, em situações de leitura partilhada, com especial destaque para a leitura de histórias em voz alta.

Com base no conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial” introduzido por Vygotsky, que distingue o que a criança consegue fazer autonomamente e o que pode fazer com a ajuda de um adulto, conclui-se que as crianças que beneficiam de actividades de leitura partilhada têm mais hipóteses na aprendizagem da leitura, do que aquelas onde a leitura não é uma prática habitual (Sulzby, 1992; Matta, 2001, Mason & Shobha, 2002, Mata 2004, 2007).

Partindo desse conceito, Sulzby (1992) desenvolve um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, com crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, concluindo que a diversidade de estímulos e de oportunidades influencia o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, estimulando as suas funções mentais, ao nível da memória, da atenção e da concentração.

No processo de mediação da leitura, as crianças apercebem-se de muitas características da linguagem escrita, por exemplo ao nível funcional, iniciando um processo a que Vygotsky chamou de internalização (Matta, 2001).

Bruner (1983, 1984, referido por Matta, 2001) procura compreender a interacção da criança com o adulto, a partir de uma abordagem sócio-cultural que considera a interacção determinante para o desenvolvimento. Partindo da observação do momento de jogo que se estabelece entre o adulto e o bebé, Bruner verifica que o jogo pressupõe um tipo de troca, muito semelhante ao diálogo (Matta, 2001). As interacções daí resultantes promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, uma vez que o jogo estimula um comportamento exploratório, que por sua vez contribui para levantar hipóteses e encontrar soluções (Tavares & Alarcão, 1992).

A partir de estudos desenvolvidos por Snow (1992) é possível verificar que as crianças que se encontram em ambientes literários ricos e diversificados têm maior facilidade na aprendizagem da linguagem e na aquisição de comportamentos literários.

Snow & Ninio (1992) observam que a linguagem utilizada pelas mães na leitura de livros é mais rica e complexa do que a utilizada no momento de jogo, contribuindo para o desenvolvimento linguístico da criança.

Uma investigação conduzida por Ninio e Bruner (1978, referido por Snow & Ninio, 1992; Viana & Teixeira, 2002), sobre a observação da díade mãe-bebé, dos 8 aos 18 meses de idade, vai igualmente comprovar que as intervenções precoces contribuem para a aquisição da linguagem, assim como para a assimilação de comportamentos emergentes de leitura (virar as páginas, apontar, nomear, entre outros).

Literacia emergente e contexto familiar

Tradicionalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita era um processo exclusivamente do sistema educativo, uma vez que era considerado que só os educadores e os professores sabiam como promover o seu desenvolvimento e iniciar o domínio da linguagem escrita pela criança (Teale & Sulzby, 1992). A família era praticamente excluída do processo, estando a sua participação associada ao apoio dos trabalhos escolares (Mata, 1999).

Um novo posicionamento se coloca com o surgimento de vários estudos sobre a caracterização das práticas de literacia familiar e também sobre a formação de atitudes positivas face à linguagem escrita (Martins & Mendes, 1986; Viana & Teixeira, 2002; Mata, 2004). Um dos principais contextos onde as interações precoces, em torno do material impresso são desenvolvidas é, sem dúvida, junto da família (Teale & Sulzby, 1992; Mata, 1999; Fernandes, 2005).

A família exerce um papel de extrema importância, quer na motivação para a leitura, quer no processo de apreensão e descoberta dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais da linguagem escrita (Mata, 2004). Compreende-se, assim, que a leitura de livros e de histórias promove aquisições de tipo afectivo e cognitivo, mas também linguístico, nomeadamente ao nível do desenvolvimento do vocabulário (Morais, 1997; Matta, 2001).

A investigação tem comparado a rotina de práticas literárias, em contexto familiar, com o sucesso educativo. Um estudo conduzido por Wells (1988, referido por Teale, 1992a; Mata, 2004), realizado com crianças em idade pré-escolar, verificou que a frequência da leitura de histórias aumentava a aquisição de conhecimentos sobre a literacia e a compreensão da leitura.

A prática de leitura de histórias é considerada como uma actividade muito significativa, pelo facto de proporcionar uma grande diversidade de interações entre o adulto e a criança, assim como promover atitudes positivas face à leitura (Mata, 2007).

O adulto assume um papel basilar no processo de mediação da leitura, proporcionando oportunidades à criança para contactar com o material impresso, estimulando o contacto com a linguagem escrita (Mata, 1999). Os adultos são assim, modelos significativos na exploração da linguagem escrita, uma vez que as crianças tendem a imitar os seus comportamentos (Vygotsky, 1995).

As actividades de leitura partilhada, desenvolvidas em contexto familiar, são um marco na infância das crianças, não só pelas trocas comunicacionais e interactivas que fomentam o seu desenvolvimento, pelos laços de afecto e

cumplicidade que daí resultam, mas também pelo desenvolvimento de aspectos motivacionais face à leitura e à escrita.

ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação e discussão dos dados e conclusão.

Na introdução procedeu-se ao enquadramento do tema, à justificação do interesse da investigação e à indicação dos fins e objectivos subjacentes ao estudo.

O capítulo 1 identifica os temas mais relevantes que estiveram na base da revisão da literatura. Considerando o papel das bibliotecas públicas no suporte à educação, salienta-se a importância da literacia emergente e da literacia familiar na criação de hábitos de leitura nas crianças, antes da idade escolar. As bibliotecas públicas (através dos sectores infantis), a família e a escola assumem um papel crucial na formação de leitores, devendo para o efeito promover projectos literários que incentivem a interacção da criança e do adulto, em torno do livro e da leitura, desde idade precoce.

A aplicação de uma metodologia adequada revelou-se de crucial importância para o desenvolvimento deste estudo. O capítulo 2 indica as vantagens e as desvantagens da aplicação de métodos quantitativos e qualitativos em projectos de investigação, tendo-se ainda referido os instrumentos utilizados (os questionários e as entrevistas) na recolha dos dados. Para o tratamento dos dados do questionário utilizou-se o programa informático Excel e para a análise das entrevistas optou-se pelo programa informático de análise de conteúdo, o Atlas. ti.

A apresentação e discussão dos dados, resultantes do trabalho empírico, emergem no capítulo 3. Partindo da análise quantitativa apresentam-se os resultados alusivos às 86 bibliotecas públicas que responderam ao questionário, seguindo-se a análise das entrevistas realizadas às cinco bibliotecas, que serviram de amostra a esta investigação. Com base na análise

dos dados proceder-se-à à discussão dos mesmos, confrontando-os com o quadro teórico revisto no capítulo 1.

Por último, são apresentadas as conclusões obtidas, resultantes da análise e discussão dos resultados, seguindo-se as recomendações e propostas para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

BIBLIOTECAS, LITERACIA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: REVISÃO DA LITERATURA

"O meio mais seguro e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender. Dêem à criança esse desejo e deixem o resto (...)."

Daniel Pennac, 1993

1.1 INTRODUÇÃO

Uma longa e extensa revisão da literatura foi alvo de análise, consideradas as limitações que se colocam a um investigador individual, quer em termos de recursos, quer em questões temporais, de forma a perceber a informação existente e averiguar os vários referenciais teóricos sobre o tema.

Procedeu-se à pesquisa de informação em diversas fontes, de forma a identificar a literatura relevante, recorrendo-se a catálogos de bibliotecas (Biblioteca Nacional, Biblioteca do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Biblioteca da Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Biblioteca da Universidade de Sheffield, Biblioteca do Instituto Cervantes e British Library), a bases de dados de fontes electrónicas, nomeadamente a LISA e a ERIC e, ainda, a serviços de referência on-line. Realizaram-se pesquisas na Internet, em sites com manifesta relevância para o tema em estudo permitindo, em alguns casos, a recuperação integral dos documentos, em outros, referências bibliográficas de artigos ou monografias importantes para a investigação.

Em algumas situações foram contactados institutos e autores com extensa e profunda experiência sobre o tema, uma vez que a recuperação das obras se tornou bastante difícil, nomeadamente no que se refere a autores estrangeiros, cuja data de publicação das obras não é recente.

A pesquisa teve por base as seguintes palavras-chave: literacia, literacia da leitura, literacia emergente, literacia familiar, comportamentos emergentes de

leitura e desenvolvimento da criança, à luz da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Considerando que a maioria dos documentos consultados são estrangeiros, procedeu-se à tradução das palavras-chaves em inglês, francês e espanhol.

Seleccionaram-se vários documentos em língua estrangeira (literatura espanhola, inglesa, francesa, sueca, americana) e de origem nacional (embora em Portugal, a literatura sobre o tema seja escassa), publicados entre 1970 e 2007.

A maioria dos artigos pesquisados é de natureza teórica, existindo um pequeno número de investigações empíricas, na área da Psicologia e da Educação Pré-Escolar, que apresentam resultados com base em métodos quantitativos e qualitativos.

O interesse do tema pode ser ilustrado pela quantidade de informação em monografias, capítulos de livros, artigos em publicações periódicas, conferências, entre outros. A maioria das referências bibliográficas são de artigos estrangeiros, considerando-se, por isso fundamental ampliar e aprofundar os estudos portugueses nesta área, uma vez que existe muito pouca ou quase nenhuma bibliografia nacional sobre o tema.

O conceito que se passou a dar à leitura tornou-se, nos últimos anos, mais eficaz e amplo. Se durante muitos anos se falou em alfabetização, na sociedade do conhecimento usa-se, preferencialmente, o termo literacia para sublinhar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena do código escrito.

Nas últimas décadas realizaram-se, em diversos países industrializados, vários estudos comparativos sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos, recorrendo a testes para analisar o domínio, a compreensão e a aplicação dos seus conhecimentos ao nível da literacia da leitura, da matemática e das ciências.

Nos resultados do estudo PISA 2000, levado a efeito pela OCDE, que incidiu sobre a literacia da leitura, Portugal ocupou um lugar periférico, confirmando-se as dificuldades de uma grande parte da população em tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo.

A educação no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo assume um papel primordial na formação futura da criança enquanto leitor: é nesta altura que o desenvolvimento da linguagem tem lugar, onde o raciocínio se desenvolve, onde as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem e a aprendizagem da leitura e da escrita se efectua.

É consensual que a literacia emergente deve ser promovida em idade pré-escolar, uma vez que o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para este enfoque, muito contribuiu o facto de se considerar a criança construtora do seu próprio conhecimento, assim como se percepcionar o processo de apreensão e descoberta da linguagem antes da criança contactar com o ensino formal e convencional.

Nos últimos anos aferiu-se que as práticas tradicionais de ensino da leitura e de escrita se revelaram pouco eficazes no domínio das competências de escrita e de leitura, tendo vindo a verificar-se alterações na formação académica dos educadores de infância e nas práticas de ensino. Exceptuam-se alguns educadores que ainda pensam que os livros para crianças devem ser partilhados após a aprendizagem da leitura.

Ao longo de vários anos, desenvolveram-se distintas teorias sobre a idade ideal para a aprendizagem da leitura, com destaque para perspectivas maturacionistas, rejeitando-se a hipótese de fomentar o contacto da criança com a leitura e com a escrita, antes do ingresso no ensino formal. Contrariando esta perspectiva serão abordados estudos que incidiram na aprendizagem da leitura e da escrita e que tiveram na sua génese os contributos de psicólogos do desenvolvimento e da aprendizagem como Piaget, Vygostky e Bruner.

A implementação de serviços para pais e bebés nas bibliotecas públicas, designados de bebetecas, incentiva o contacto precoce com o livro, fomenta

comportamentos emergentes de leitura na criança e promove a criação de laços com a leitura, através do jogo e do afecto, desenvolvido entre pais e filhos.

Para conseguir que os pais incentivem as crianças e treinem a competência leitora, as bibliotecas têm dado um destaque especial à literacia familiar, dinamizando actividades em torno do livro e da leitura e do património oral, como sejam as histórias, as rimas infantis e as canções de embalar. Qualquer uma destas actividades incentiva, de forma lúdica e informal, a transmissão de conhecimentos, de regras e competências de literacia, motivando a criança para a aprendizagem da linguagem.

As crianças que, desde cedo, contactam com os livros, quer seja em casa, quer seja na biblioteca, desenvolvem uma atitude positiva e motivada perante a leitura, estando mais receptivas à aprendizagem formal no ensino escolar. No entanto, os hábitos de leitura dos familiares e o ambiente literático em que as crianças vivem influenciam a sua disponibilidade e motivação para a leitura.

1.2 CONTRIBUTOS PARA A DEFINIÇÃO DE LITERACIA – A SITUAÇÃO EM PORTUGAL

Os livros não são um objecto exclusivo para quem já sabe ler, nem podem ser utilizados, unicamente, como um meio de aprendizagem, no sentido formal e clássico.

A concepção tradicional do livro enquanto objecto escolar, a leitura como uma actividade mecânica e desprovida de sentido e a ausência de prática continuada de leitura têm, certamente, contribuído para os baixos hábitos de leitura e de práticas literárias em Portugal (Sim-Sim, 2002).

Em grande parte dos casos, os jovens terminam a escolaridade obrigatória a ler mal, em adultos lêem pouco pela falta de hábito e de fluência, convertendo-se em pais arredados de hábitos de leitura e, por conseguinte, não motivando, desde cedo, as suas crianças para o contacto com o livro e com a leitura.

Com base em estudos desenvolvidos, Sim-Sim (2001) acrescenta:

“E ser mau leitor é perpetuar um ciclo que ultrapassa o próprio indivíduo adulto, pois produz efeitos directos na geração seguinte, na medida em que quando se lê mal lê-se pouco, por isso, não se fomenta um ambiente de leitura para as crianças que, partilhando o mesmo espaço de convívio, têm como ambiente de socialização primária uma família não leitora” (p.14).

Se tomarmos em linha de conta o estudo *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente et al., 1996), o qual incide sobre a literacia da população portuguesa adulta, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, é possível verificar os baixos níveis de literacia:

“(…) um domínio razoavelmente seguro de competências de leitura, escrita e cálculo que em geral se supõe deverem estar adquiridas com a escolaridade obrigatória, só foi demonstrado por uma fracção muito reduzida da população analisada (Nível 4: 7,9%)” (p.398).

A Organização Económica para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), através do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) realiza um estudo comparativo entre vários países, cujo objectivo é medir, descrever e comparar os desempenhos de alunos, tendo por base três domínios de avaliação: literacia da leitura, literacia matemática e literacia científica.

Tendo por base o relatório do PISA de 2000 (Ministério da Educação, 2001), Portugal ocupa as últimas posições, apresentando os estudantes portugueses, de 15 anos de idade, um desempenho muito diminuto no domínio da literacia da leitura. Em comparação com a situação média de outros países da OCDE, os jovens portugueses situam-se em níveis de literacia muito baixos, sendo que somente 4% se encontram no nível de proficiência cinco, cerca de 42% dos alunos situam-se nos dois primeiros níveis, enquanto 10% não atingiram sequer o primeiro nível, revelando ter sérias dificuldades em usar a leitura como um meio efectivo de construção de conhecimentos.

De acordo com Sim-Sim (2002) não será, por certo, descabido constatar que os alunos sabem pouco e recebem um ensino desadequado:

“Não basta queixar-nos que as crianças e os jovens não têm hábitos de leitura, não se interessam por livros e não sabem estudar. Talvez que seja o momento de nos interrogarmos sobre o que está a escola a fazer para os ensinar a aprender através da leitura, ou dito de outra forma, como é que estamos, realmente, a ensinar a ler” (p. 212).

Quer isto dizer que muitos jovens não estão aptos, segundo a definição de literacia da OCDE (Ministério da Educação, 2001), a:

“Compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (p.5).

Os conhecimentos e as competências de que fala a OCDE são competências básicas que ultrapassam a aprendizagem da língua, ao nível da leitura, nomeadamente, a velocidade de leitura, a compreensão linear e a exactidão leitora. Trata-se da capacidade de perceber a informação que está implícita; compreender os conceitos fundamentais; construir significados a partir de pequenas subtilezas do texto; fazer inferências de ordem superior; avaliar de uma forma crítica a informação. Trata-se de compreender aquilo que se lê.

Tendo como referência os pressupostos expostos, Benavente et al. (1996) sugerem:

“(...) muitos adultos, apesar de vários anos de escolarização, não dominam a leitura, a escrita e o cálculo, demonstrando sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou suportes de informação escrita” (p.396).

Entende-se assim, que a escolarização obrigatória (actualmente fixada em nove anos) não prepara os indivíduos para a participação, activa e interventiva na vida social. Os adultos podem dominar a leitura, a escrita e o cálculo, não sabendo aplicar esses conhecimentos no dia-a-dia, nomeadamente no preenchimento de um simples impresso.

Benavente et al. (1996) acrescentam que a aquisição de competências literárias não depende, necessariamente, dos contextos escolares.

“As relações entre a aprendizagem escolar e o uso das competências de literacia não são simples nem lineares. (...) É possível adquirir competências de leitura, escrita e cálculo por vias não escolares (...)” (p.397).

Como evidenciam diversos estudos (Morais, 1997; Viana & Teixeira, 2002) na área da motivação para a leitura, para além de *saber ler* é necessário *querer ler*, pois só assim é possível adquirir comportamentos literácitos, os quais irão estar na base da aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante muitos anos, gerou-se uma polémica em torno da idade ideal para aprender a ler. Com base na teoria maturacionista não valeria a pena ensinar a ler, enquanto as crianças não tivessem adquirido uma certa maturidade que estava dependente da idade cronológica (Teale, 1992).

Um pressuposto associado a esta teoria é a idade com que se inicia o ensino formal da leitura. Em alguns países a idade de início da escolaridade é aos 5 anos, noutros aos 6 e ainda aos 7. Se a perspectiva maturacionista estivesse correcta, os países onde se inicia o ensino aos 5 anos, deveriam apresentar um número muito elevado de casos de insucesso da leitura e índices de literacia muito baixos, mas tal hipótese não se confirma (Mason & Shobha, 2002).

Nos estudos conduzidos por Martins e Niza (1998, referidas por Dionísio & Pereira, 2006), é mencionado que o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita está dependente da qualidade, da quantidade de informação e do conhecimento informal, assim como das representações mentais sobre a linguagem escrita que a criança apreende. De acordo com essa investigação, as crianças que possuem um vocabulário rico (quantitativa e qualitativamente) apresentam melhores resultados na aprendizagem da leitura no ensino escolar. As crianças que iniciam o ensino formal com problemas na linguagem oral têm geralmente dificuldade em compreender a função, a finalidade e os aspectos formais da escrita, apresentando dificuldades ao nível da organização sintáctica e no domínio do vocabulário (Sim-Sim, 2002; Viana & Teixeira, 2002; Fernandes 2005).

Na aprendizagem da leitura, a criança necessita de perceber que a linguagem é composta por frases, que se desagregam em palavras e, por sua vez, em unidades mais pequenas. É fundamental que a criança compreenda que uma palavra oral corresponde a uma palavra escrita, podendo identificar as palavras que lhe são familiares (distingue visualmente os signos gráficos), mesmo sem saber ler (Viana, 2002).

A educação pré-escolar assume assim, um papel fundamental na sociabilização da criança e no desenvolvimento da sua linguagem, através dos estímulos linguísticos proporcionados pelo hábito de ouvir e contar histórias e pela introdução precoce do livro na sua vida (Sequeira, 2002).

1.3 A LITERACIA EMERGENTE

O pedagogo João de Deus, em 1908, consciente da importância do contacto com a leitura antes do ensino formal, como forma de facilitar a emergência da linguagem escrita, defendia a criação de jardins-escola para crianças dos três aos sete anos (Viana & Teixeira, 2002).

Apesar da distância temporal, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) reforçam a importância da educação pré-escolar, definindo-a como:

“ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação (...)” (p.15).

Nesse mesmo documento é, ainda, reconhecida a importância de criar comportamentos emergentes de leitura refutando a aprendizagem em termos formais e clássicos:

“Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. (...) Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e de tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”. (Ministério da Educação, 1997, p.65-66)

Durante anos, as experiências levadas a cabo por Durkin (1987, referido por Mason & Shobha, 2002) em classes de jardins-de-infância vieram demonstrar que o paradigma da “aptidão” ou “prontidão para a leitura”, do inglês *reading readiness*, era desadequado quer na teoria, quer na prática. Segundo Durkin (referido por Cohen, 1992), a filosofia educacional de Arnold Gesell, aplicada nas escolas através de testes desenvolvimentais, enfatizava as competências cognitivas, sociais e motoras da criança, em detrimento das competências de literacia. Segundo a sua teoria, a criança só estava mentalmente preparada para contactar com a leitura quando ingressasse no ensino escolar (Teale & Sulzby, 1992; Mason & Shobha, 2002).

Refutando o conceito tradicional da perspectiva maturacionista, Durkin (referido por Cohen, 1992) considera que as capacidades de aprendizagem do indivíduo não podem ser explicadas, unicamente, com base em questões de hereditariedade, nem em factores externos a este. Há que valorizar, por um lado, os factores genéticos e a maturidade e, por outro, as experiências e as aprendizagens da criança.

Marie Clay (1979, citada por Mason & Shobha, 2002) tece duras críticas à teoria de Gesell, ao questionar a legitimidade do modelo de ensino “recuperação da leitura” (*reading recovery*), desenvolvido na Nova Zelândia, o qual propõe um ensino intensivo acompanhado, dirigido a crianças do 1º ciclo do ensino básico.

“Temos alguma prova de progressos acelerados naqueles que começam tardiamente? Pode haver exemplos isolados que apoiem esta suposição, mas as correlações de um estudo feito com 100 crianças, 2 e 3 anos após a sua entrada para a escola, levam-me a afirmar de forma bastante dogmática que o ponto em que cada criança se situava em relação aos colegas da mesma idade no final do 1º ano era aproximadamente o mesmo em que se poderia esperar encontrá-lo aos 7 e 8 anos. Ora isto é o que seria de esperar se aprender a ler fosse algo dependente da aquisição e da prática de um conjunto complexo de comportamentos aprendidos e não o produto de momentos de discernimento” (p.303-304).

Contrariando a linha de pensamento vigente, Clay (1979, referida por Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002) introduz pela primeira vez, em 1966, o

termo literacia emergente, com vista a descrever os comportamentos das crianças pequenas em contacto com os livros, com a leitura e com a escrita, mesmo que não tivessem aprendido a ler e a escrever, do ponto de vista formal e convencional.

Enquanto o conceito “prontidão para a leitura” sugeria que a criança só estava preparada para ler e escrever quando alcançasse um determinado nível de desenvolvimento, a literacia emergente sugere que o desenvolvimento da literacia é um processo contínuo, verificando-se nos comportamentos emergentes de leitura e de escrita da criança. Emergente está directamente relacionado com o desenvolvimento, com algo que emerge na criança e que não estava lá antes, verificando-se uma descontinuidade com o que existia.

Com o desenvolvimento e através da sua acção e experiência, a criança aprende, modifica e refina as suas estruturas cognitivas através de um processo, a que Piaget chamaria de assimilação e acomodação (Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002), conceitos que adiante serão abordados. A perspectiva piagetiana realça a importância da acção do sujeito na aprendizagem e, ao mesmo tempo, remete para a importância de uma adequação das actividades ao nível de desenvolvimento do indivíduo, na medida em que só se a actividade puder ter algum significado para o sujeito será eficaz.

O foco de atenção da literacia emergente centra-se assim, na aprendizagem activa da criança e não tanto nas estratégias de ensino. A criança passa a ser considerada construtora de linguagem, geradora de hipóteses, empenhada na resolução dos problemas e não apenas receptora passiva de informação (Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002; Mata, 2004).

Diversos estudos levados a cabo por Bissex, Ferreiro e Teberosky, Heath, Soderbergh (referidos por Mason & Shobha, 2002, p.319), durante a década de 1970, partilhavam a seguinte perspectiva de mudança:

- A literacia surge antes da criança contactar, formalmente, com a aprendizagem da leitura;

- A literacia é entendida como um acto global de leitura, e não apenas como um acto de descodificação;
- Na construção da literacia emergente, valoriza-se o ponto de vista da criança e o seu envolvimento activo;
- O contexto social assume um papel de relevo na aprendizagem da literacia.

A literacia emergente é entendida como um conjunto de conceitos, competências e atitudes designados de comportamentos emergentes de leitura, adquiridos em situações de interacção com os materiais impressos, através do auxílio dos adultos (Whitehurst & Lonigan, 2001; Sim-Sim, 2002).

Ao referir-se ao conceito de comportamento emergente de leitura, Clay (1972, citada por Viana & Teixeira, 2002) afirma:

“Ler é um processo pelo qual a criança pode, progressivamente, extrair uma sequência de pistas dos textos impressos e relacioná-las, para que possa compreender a mensagem precisa do texto” (p.29).

Goodman (1984, citada por Teale & Sulzby, 1992), contemporânea de Clay, conduziu nos Estados Unidos da América uma investigação sobre os processos de leitura em crianças pequenas. A autora demonstrou que as crianças, em risco de insucesso escolar, sabiam como manusear os livros e compreendiam, por exemplo, a direccionalidade do texto, assim como as funções do impresso. Goodman (1984, citada por Teale & Sulzby, 1992) refere: “It slowly became obvious to me that children’s discoveries about literacy in a literate society such as ours must begin much earlier than at school age” (p. xvii).

Compartilhando a mesma linha de investigação, Teale & Sulzby (1992, p.xviii), sintetizam em seis pontos o desenvolvimento da literacia nas crianças:

1. O desenvolvimento das competências literácitas inicia-se antes do ensino formal;

2. A ideia que a leitura antecede a escrita, ou vice-versa, é um erro. Ouvir, falar, ler e escrever são competências que se desenvolvem de uma forma interligada;
3. As competências literácitas resultam da interacção da criança com o meio envolvente;
4. Desde o nascimento até aos 6 anos de idade, as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico, resultante das actividades quotidianas e da interacção com o real;
5. Através da interacção com um adulto significativo, em situações de leitura e escrita, as crianças iniciam a aprendizagem da língua escrita;
6. Embora a aprendizagem das crianças sobre a literacia possa ser descrita em termos de estádios, as crianças podem transpô-los de diferentes modos e em idades distintas.

1.4 A LITERACIA EMERGENTE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A literatura apresenta teorias e perspectivas distintas face à aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Se durante alguns anos a idade foi considerada como um factor determinante para a aprendizagem da leitura, a partir de determinada altura (entre 1950 e 1960) rejeita-se a perspectiva maturacionista, dando lugar a distintas teorias que tinham na sua génese a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, abordadas à luz das teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner.

A perspectiva da literacia emergente encontra os seus fundamentos teóricos nas teorias piagetianas, no que se refere ao papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento, nas teorias de Vygotsky sobre a interacção social e a aprendizagem e nas teorias de Bruner sobre a abordagem sócio-cultural, que considera as interacções sociais como constitutivas do desenvolvimento.



1.4.1 Contributos da teoria de Jean Piaget na aprendizagem da leitura e da escrita

Partindo dos princípios da psicologia genética de Piaget, onde os conhecimentos têm uma génese e o sujeito é o construtor activo desse conhecimento, Ferreira e Teberosky (1984, 1980/1985, referidas por Mendes & Martins, 1986; Matta, 2001; Viana & Teixeira, 2002) formulam um estudo sobre o carácter do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita, referindo que as crianças iniciam a construção de conceitos sobre a língua escrita, muito antes do ensino formal e clássico.

A este propósito, Ferreira e Teberosky (1980/1985, citadas por Martins & Mendes, 1986) referem:

“ (...) sabemos também, graças à obra monumental de Piaget, que as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas” (p.35).

Na opinião das autoras, as actividades de pré-leitura e leitura implicam uma interacção entre o sujeito que pensa (e levanta hipóteses) e o objecto de conhecimento (neste caso a leitura), tendo sempre na base um conflito, cuja resolução requer raciocínio.

Partindo deste pressuposto, Piaget (1970, citado por Hohmann & Weikart, 2003) sublinhava: “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e o objecto” (p.19).

As crianças não ficam passivamente à espera de estímulos externos para actuarem sobre o meio. Pelo contrário, segundo Piaget, o desenvolvimento resulta da interacção do sujeito com o meio, interacção esta que leva à construção de esquemas cada vez mais complexos, integrados em estruturas de conjunto (Matta, 2001).

O conhecimento é construído activamente pelo sujeito, a partir de acções físicas ou mentais, observando e teorizando acerca do meio envolvente. Se a

sua investigação tivesse sido aplicada à aprendizagem da leitura, ter-se-ia tornado evidente que, desde cedo, a criança consegue formar ideias sobre a leitura (Mendes & Martins, 1986).

É nesta linha de pensamento que Sulzby (1992) refere: "Children construct ideas about reading and writing that are not taught to them, are not modelled for them, and are not yet conventional" (p. 52).

Tendo por base as representações infantis sobre a leitura, Ferreiro e Teberosky (1984, 1980/1985, referidas por Viana & Teixeira, 2002) demonstraram que as conceptualizações das crianças sobre a leitura e a escrita passam várias fases ou níveis de evolução, tal como os estádios de desenvolvimento de Piaget. Partindo de uma indiferenciação entre a imagem e o texto, segue-se a construção de hipóteses, até ao estabelecimento de uma correlação, termo a termo, entre o código oral e o escrito.

Com vista a estudar a forma como as crianças relacionam a imagem com a escrita, as autoras construíram duas situações experimentais, com crianças entre os quatro e os seis anos.

Numa das situações apresentavam uma imagem e um nome, que poderia ser o objecto como um todo ou uma parte; na outra apresentavam uma imagem com um texto, sendo que a imagem nem sempre correspondia exactamente ao texto. O objectivo da investigação era verificar as hipóteses apresentadas pelas crianças na relação do texto com a imagem. As respostas das crianças, depois de analisadas, apontaram para quatro níveis evolutivos (referido por Martins & Mendes, 1986):

- O primeiro nível designa-se de **Indiferenciação** entre a imagem e o texto. Ambos são indissociáveis, pelo que as crianças tanto lêem na imagem como no texto;
- Ao segundo nível chamam **hipótese do nome** - as crianças reconhecem que texto e imagem são diferentes. Neste nível, as crianças procuram fundamentar as suas representações gerando hipóteses, designadas de hipóteses quantitativas. A escrita não é percebida como a forma de

representação da linguagem, mas antes como a forma de representação de algumas das propriedades que caracterizam o referente (para as crianças há uma inter-relação do número de letras que constituem a palavra e o tamanho do objecto). A título de exemplo refira-se que uma criança não admitia que a palavra “Pai” fosse tão pequena, quando comparada com a sequência gráfica que correspondia ao nome do progenitor;

- Num terceiro nível a criança já considera as **propriedades gráficas do texto**, a partir dos indicadores fornecidos pela imagem. Com esses indicadores a criança já consegue identificar o comprimento espacial do texto e diferenciar as letras;
- O quarto nível e último, caracteriza-se pela correspondência entre o enunciado oral e o escrito. Numa primeira etapa surge a **hipótese silábica** (a criança considera que cada grafema pertence a um pedacinho da palavra); numa segunda etapa aparece a **hipótese alfabética** (quando a criança se apercebe que as palavras emitem sons, tenta fazer a ligação entre os fragmentos gráficos e os segmentos sonoros).

Também Clay (1979, referida por Viana & Teixeira, 2002) defende a ideia que as crianças contactam com o sistema escrito tal como as crianças de Piaget operam nos problemas, isto é, procurando elos de ligação entre os sons, as letras e as palavras, relacionam as novas descobertas, com o conhecimento já adquirido. Na base desta aprendizagem surge o que Piaget chamaria de processos de assimilação, acomodação e adaptação, aliados ao equilíbrio (Tavares & Alarcão, 1992; Matta, 2001).

As crianças que se encontram num determinado estágio de desenvolvimento estão aptas a assimilar experiências específicas provenientes do exterior, sendo difícil a assimilação de experiências que estão para além do seu nível de desenvolvimento cognitivo. Significa que não há conhecimento sem conceitos, isto é, o conhecimento parte da acção de um indivíduo sobre o meio, não ocorre sem a estruturação do vivido.

A criança só procede à acomodação da informação e de novas experiências quando estas se adaptam à sua estrutura mental. Segundo Piaget, o indivíduo não acomoda nenhum conhecimento sem que este sofra alguma alteração pelo próprio, isto é, tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido (Matta, 2001).

Se a assimilação e a acomodação se encontrarem isoladas, separadas, não há interacção entre os dois processos, não havendo lugar para o equilíbrio. O equilíbrio é o processo pelo qual se equilibra aquilo que já se sabe (a assimilação) com aquilo que se pode vir a aprender, mas que não se ajusta completamente à compreensão do indivíduo (a acomodação). Significa que se aprende contrapondo a informação que já se detinha, com a nova que se está a adquirir. No entanto, não se deve forçar o equilíbrio, pois este ocorre quando se atinge uma nova consciência ou curiosidade sobre a informação ali exposta (Matta, 2001).

1.4.2 Contributos da teoria interaccionista de Lev Vygotsky na aprendizagem da leitura e da escrita

Contemporâneo de Piaget, Vygotsky apresenta divergências profundas nas concepções teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo que manifesta complementaridades com a perspectiva piagetiana.

Piaget enfatiza os aspectos estruturais e as leis de carácter universal do desenvolvimento (de origem biológica), enquanto Vygotsky realça as contribuições da cultura, da interacção social e a dimensão histórica no desenvolvimento mental. No entanto, ambos os autores são construtivistas nas concepções teóricas sobre o desenvolvimento intelectual, sustentando que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio (Matta, 2001).

No que se refere ao desenvolvimento, enquanto Piaget considera que a mudança de um estágio para outro se processa de uma forma contínua e sequencial, Vygotsky admite que os estádios de desenvolvimento são influenciados por mudanças qualitativas, resultando daí um conflito entre o

indivíduo e o meio (entenda-se meio como uma questão histórico-cultural e não natural), ao qual o indivíduo se adapta e apropria (Matta, 2001).

A perspectiva preconizada por Vygotsky sobre o desenvolvimento humano é enfatizada pela mediação histórico-cultural: o conhecimento não é visto como uma acção do sujeito sobre a realidade, mas um resultado de mediação feito pelos outros (Matta, 2001).

A teoria vygotskiana oferece um quadro de referência muito importante para o estudo das interacções adulto-criança, em situações partilhadas de leitura e de escrita.

Na leitura de histórias, o adulto assume um papel determinante enquanto mediador do texto e a criança, uma vez que esta ainda não consegue agir sozinha. A criança não estabelece relações entre o texto e a imagem, não faz inferências e ainda não antecipa situações, antes de as visualizar. Isto é sugerido por Vygotsky (1995, p.89) quando refere: “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Vygotsky (citado por Mason & Shobha, 2002; Matta, 2001) introduz o conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial”, definindo-o como a diferença entre o desenvolvimento real da criança (o estágio de desenvolvimento que determina o que a criança já consegue fazer autonomamente) e o desenvolvimento potencial, ou seja, o nível que atinge quando resolve problemas com o auxílio de um adulto. Partindo deste pressuposto considera-se que todas as crianças em interacção com outros indivíduos podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si só. A este propósito refere Vygotsky (1978, citado por Mason & Shobha, 2002):

“A aprendizagem desperta uma série de processos de desenvolvimento internos que são capazes de funcionar apenas quando a criança interage com outras pessoas no seu meio ambiente e em interacção com os seus pares. Quando estes processos são interiorizados, tornam-se parte da realização desenvolvimental independente da criança” (p.311).

Considerando que o desenvolvimento resulta da interacção social, as crianças que beneficiarem de actividades de leitura partilhada terão mais hipóteses em

aprender a ler, do que aquelas que não forem auxiliadas por um adulto (Sulzby, 1992; Mata, 2004).

Nesse processo de mediação, o adulto utiliza diferentes instrumentos simbólicos, com destaque para a linguagem. Mais do que um processo de assimilação e acomodação sustentado por Piaget, a mediação resulta num processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais, tais como os conceitos, as ideias e as competências (Matta, 2001). Significa então, que o meio envolvente tem uma grande importância no desenvolvimento intelectual, verificando-se diferenças de uma criança para outra, de acordo com a diversidade e riqueza de estímulos exteriores.

O contacto precoce da criança com o livro, enquanto instrumento cultural, vai facilitar as acções futuras do mediador de leitura, mas também as funções mentais do bebé, ao nível da memória, da atenção e da concentração (Sulzby, 1992).

Com base na perspectiva vygotskiana, Sulzby (1992) leva a efeito um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da escrita e da leitura em crianças pequenas (entre os 5 e os 6 anos de idade), tendo na base do seu estudo o conceito “Zona de Desenvolvimento Potencial”.

Sulzby (1992) identificou as interacções adulto-criança em torno do livro e da leitura e a observação dos adultos em actividades de leitura e escrita funcional (exemplo: na elaboração de listas de compras, na leitura de jornais, etc), verificando que a leitura partilhada dá à criança a oportunidade de aprender as regras da leitura e de tornar-se, mais tarde, autónoma.

Um dos principais contextos onde essas interacções precoces são desenvolvidas é, sem dúvida, através da leitura de histórias. Esta actividade torna-se uma rotina, uma vez que os adultos repetem a história, quase sempre da mesma forma, permitindo que as crianças se apropriem das palavras e das frases, através de comportamentos miméticos, que têm uma função importante nas primeiras aquisições cognitivas e relacionais (Teale & Sulzby, 1992).

Apesar da ideia negativa que se tem da imitação, como uma actividade mecânica que implica a reprodução exacta do original, descurando um cunho pessoal, Vygotsky (1995) refere que só é possível imitar quando o indivíduo já possui conhecimentos anteriores, conjugando os conhecimentos adquiridos com os novos. A este propósito refere:

“Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (p. 89).

1.4.3 Contributos da teoria de Jerome Bruner na aprendizagem da leitura e da escrita

A tese central de Bruner centra-se na teoria da educação, que assenta na intersecção da mente e da cultura, considerando que só através de uma plena participação na cultura é que a mente se realiza (Bruner, 1996).

A cultura molda a mente humana, dando-lhe forma e competência. Por mais que o indivíduo pretenda operar por si mesmo, na procura de significados, não o pode fazer se não considerar os sistemas simbólicos da cultura. Quer isto dizer, que a cultura proporciona “os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis” (Bruner, 1996, p. 20).

A cultura apresenta-se assim, como um espaço global de socialização e interacção, uma vez que possibilita à criança, por meio de relações livres e crescentemente complexas, trocas de condutas, símbolos e significados com o próprio meio social.

Bruner (1996) considera a mente humana criadora de significados e procura compreender a interacção a partir da cultura, isto é, nas formas como os seres humanos produzem significados nos contextos culturais.

Numa das investigações, o autor observou e analisou as características do jogo entre o adulto e o bebé, reconhecendo o jogo como um processo interactivo e dinâmico, na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Bruner (referido por Matta, 2001) evoca o aspecto social do jogo, não só por estar associado à rotina, mas também à troca. As primeiras trocas comunicacionais estabelecem-se entre o adulto e o bebé, em situações do quotidiano, mais ou menos ritualizadas (por exemplo: quando o bebé está a comer, a vestir-se, a tomar banho). Estes contextos, formatados e repetitivos, implicam o desempenho de papéis, envolvendo-se ambos (adulto e criança) numa negociação conjunta de procedimentos para definir as suas intenções.

As interações sociais, repetitivas e convencionais, estão na base do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança por um lado, pela antecipação da sequência de jogo, anunciada pelo adulto através de exclamações, sons ou pequenas frases e, por outro, pela troca de papéis durante a interação (Matta, 2001).

O momento de jogo, que se caracteriza por um conjunto de padrões regulares com determinada sequência, pressupõe um tipo de troca, que se realiza de uma forma regular, sistemática e repetitiva, a que Bruner chamou de formatos (Matta, 2001):

- Formatos de *acção conjunta*: situações em que o adulto e a criança interagem, simultaneamente, sobre o mesmo objecto (exemplo: jogo *dá-toma*);
- Formatos de *atenção conjunta*: situações em que o par observa algo em conjunto (exemplo: leitura de um livro);
- Formatos *mistos*: situações que apresentam ambos os formatos.

Em qualquer uma destas situações está subjacente uma estrutura semelhante ao diálogo. O adulto e a criança decidem, em conjunto, os procedimentos que vão tomar, para ajustar as suas intenções. Essas trocas interactivas auxiliam a aquisição da linguagem, a compreensão de regras e influenciam o desenvolvimento cognitivo, pois o jogo conduz a um comportamento exploratório que por sua vez, contribui para a solução de problemas.

Em situações de leitura partilhada de livros, os pais interagem com os filhos de uma forma especial, introduzindo aspectos da linguagem oral e escrita. Ao mesmo tempo que apontam para as imagens chamam a atenção da criança

dizendo “Olha”, “O que é isto?”, e na ausência de resposta, nomeiam e descrevem as imagens e as acções. No caso da criança responder, através de gestos, palavras ou onomatopeias, o adulto confirma a sua resposta com um reforço positivo: “Muito bem” (Viana & Teixeira, 2002).

Bruner (referido por Tavares & Alarcão, 1992) define a aprendizagem como um processo activo, uma vez que o conhecimento do indivíduo tem origem nos problemas que se levantam, nas expectativas criadas, nas hipóteses que se estabelecem e nas descobertas realizadas. A pouco e pouco, a criança vai organizando o seu conhecimento, relacionando aquilo que já sabe com aquilo que está a aprender.

A linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio das interacções adulto-criança. As crianças que se encontram num ambiente rico em comunicação escrita e oral demonstram ter maior facilidade na aprendizagem da linguagem e na aquisição de comportamentos emergentes de leitura, quando comparadas com crianças que contactam de forma reduzida ou nula com o código escrito.

A criança começa a reconhecer as letras, a compreender que o código escrito representa as palavras ditas, a aprender como segurar nos livros, como virar as páginas e a interpretar as imagens (Snow & Ninio, 1992).

Martins (1996, citada por Dionísio & Pereira, 2006) considera que antes das crianças iniciarem o ensino escolar obrigatório deveriam ter concepções claras sobre a natureza da linguagem escrita. A este propósito refere:

“(…) antes da entrada para a escola, as crianças deveriam ser ajudadas a compreender todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, como, por exemplo, que as pessoas lêem e escrevem página a página, de cima para baixo, da esquerda para a direita, linha a linha, palavra a palavra, em silêncio ou em voz alta” (p. 8).

Com base na perspectiva de Bruner, Snow & Ninio (1992) verificam que o discurso das mães facilita, na maioria dos casos, o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas, uma vez que o discurso de uma mãe enquanto lê livros é mais complexo do que quando joga com a criança.

Ninio e Bruner (1978, referidos por Snow & Ninio, 1992; Viana & Teixeira, 2002) realizaram um estudo, durante 11 meses, que incidiu na observação de uma díade mãe-bebé, dos 8 aos 18 meses de idade, a explorarem, em conjunto, um livro de imagens. O interesse na leitura conjunta de livros de imagens prende-se com o facto de considerarem que essa actividade contribui para a aquisição da linguagem, assim como para a internalização de conceitos e competências básicas de literacia.

Neste estudo dava-se especial atenção à rotina, ligada ao momento de exploração das imagens, em forma de jogo, incentivando a partilha e as relações de reciprocidade entre o par.

Centrando a atenção numa única imagem, a rotina foi organizada em pequenas unidades ou ciclos, que envolviam: a) a mãe incentivava a criança a observar a imagem; b) aguardava-se que a criança identificasse a imagem; c) quando isso fosse feito, dava-se o feedback, positivo ou negativo, à sua participação; d) se isso não fosse feito, a mãe identificava a imagem. Neste último caso registava-se uma tentativa de interacção não efectivada, uma vez que um dos parceiros chamou a atenção para a imagem e o outro não deu qualquer resposta.

A interacção incluía três elementos: a atenção vocativa, o questionamento e a nomeação, como é possível verificar no seguinte exemplo (citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 48):

Mãe: *Olha!* (atenção vocativa)

Criança dá atenção à imagem

Mãe: *O que é isto?* (aponta para a imagem e questiona a criança)

Criança: *Uma vaca* (nomeação)

Mãe: *Sim, é uma vaca* (dá resposta)

A mãe explorava a imagem e aguardava pelas contribuições da criança que poderiam ser reveladas por vocalizações, gestos (apontar, tocar), frequência de sorrisos ou fala. O tom de conversação utilizado pela mãe também se modificava ao longo do tempo: inicialmente caracterizava-se por uma simplificação semântica e sintáctica, depois reduzia-se o tom infantil e optava-se por uma conversação adulta.

Os resultados apresentados foram interpretados segundo a abordagem sócio-cultural, que considera as interações sociais como parte integrante do desenvolvimento. Significa que a partilha conjunta de livros de imagens estimula as crianças a sugerir as suas ideias, a fazer inferências, a questionar e a compor histórias semelhantes, sempre com o auxílio do adulto.

1.5 O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA EMERGENTE

Nos últimos anos, verificaram-se relevantes transformações nas bibliotecas públicas portuguesas, traduzindo-se na diversidade de serviços e actividades, destinados a um público vasto e distinto. Os desafios das bibliotecas públicas colocam-se ao nível do seu posicionamento, que deverá ser alternativo à massificação cultural, por um lado promovida pela televisão, por outro pelas tecnologias da informação (Usherwood, 1999).

Mais do que equacionar o papel das bibliotecas públicas em função dos recursos, há que identificar as necessidades e interesses da comunidade que se está a servir. Face a isto, as bibliotecas públicas desempenham novos papéis, ao nível da educação, da cultura e da informação, assumindo a biblioteca um papel fundamental na socialização da criança (Taquelim, s.d.).

Disponibilizando o acesso a distintos suportes de informação, as bibliotecas devem promover, desde muito cedo, o acesso ao livro e à leitura, para que as crianças adquiram as competências básicas de literacia, de forma a que mais tarde participem activamente na família, na escola e na comunidade, expressando livremente a sua opinião (Koren, 2004).

A biblioteca e a família desempenham assim, um papel fundamental na aprendizagem da leitura pela criança, não no sentido formal e clássico, mas olhando para o acto de ler, como uma forma de estabelecer relações de afecto e de cumplicidade entre pares (Marques, 1985, 1997; Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2005).

A implementação de serviços e actividades específicos para pais e bebés numa biblioteca pública pode contribuir para o contacto precoce das crianças

com o livro, sendo considerado um indício no aumento dos hábitos de leitura das crianças em idade pré-escolar (Fernandes, 2004).

As crianças que contactam, desde cedo, com as histórias têm mais facilidade na aprendizagem da leitura quando entram para a escola, uma vez que são incentivadas a explorar as propriedades simbólicas da linguagem, contidas na imagem e no texto.

É nesta linha de pensamento que Viana & Teixeira (2002) referem:

“A leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interacção afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas” (p. 123).

1.5.1 Criação de serviços infantis nas bibliotecas públicas portuguesas

Considerando a biblioteca pública como um serviço local, que opera na e para a comunidade, prestando serviços eficientes e eficazes, um entre vários objectivos dos serviços para crianças, de acordo com o documento *Os serviços da biblioteca pública: Directrizes da IFLA/UNESCO* (Gill, 2003, p. 46) é facultar a oportunidade às crianças de experimentarem o prazer da leitura, com base em projectos específicos de promoção do livro e da leitura.

Entre as missões-chave do *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas* (UNESCO, 1994) destaca-se a necessidade de se “criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância”, com vista a estimular, o mais cedo possível, o gosto pela leitura. A oferta de serviços e actividades culturais adequadas fomenta, por um lado o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e, por outro, o desenvolvimento pessoal, para que estas crianças se transformem em adultos activos e críticos.

A biblioteca infantil, entendida como um espaço de lazer em torno do livro, não deve limitar a sua atenção a determinadas idades em função das capacidades e competências leitoras, devendo contribuir para o desenvolvimento e

descoberta da criança desde pequena, tendo em conta as múltiplas possibilidades que o livro oferece como instrumento de comunicação (Torres, 1994).

Os serviços da biblioteca pública: directrizes da IFLA/UNESCO (Gill, 2003) reafirmam esta missão:

“Quando as crianças são estimuladas pelo conhecimento e por obras de imaginação a partir de muito cedo, é altamente provável que venham a beneficiar destes elementos vitais de desenvolvimento pessoal ao longo das suas vidas, enriquecendo-se a si mesmas e, simultaneamente, melhorando o seu contributo para a sociedade” (p. 25).

Em Portugal, no ano de 1987, o então Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL), actualmente designado de Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB) deu início ao desenvolvimento de uma política nacional de leitura pública, através do apoio à criação de bibliotecas públicas municipais.

O *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (DGLB, 2007, p. 5) estabelece os princípios gerais orientadores para a criação e desenvolvimento das bibliotecas públicas e define “os diferentes espaços e correspondentes funções”, tendo em linha de conta, os três programas-tipo, distribuídos da seguinte forma:

TIPOLOGIA DAS BIBLIOTECAS	N.º HABITANTES/ CONCELHO
B.M.1	<20 000 habitantes
B.M.2	entre 20 000 e 50 000 habitantes
B.M.3	> 50 000 habitantes

Tabela 1 - Tipologia das Bibliotecas Públicas Portuguesas

Fonte: *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (PORTUGAL.IPLB, 1994:4)

Decorridos 20 anos, desde o surgimento da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, “não podemos afirmar que existe um conjunto de normas específicas

para aplicação nos serviços para crianças e jovens” (Figueiredo & Calixto, 1998, p. 54).

No *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (DGLB, 2007), embora esteja prevista uma secção infantil não há orientações específicas para o planeamento, organização, gestão e dinamização destes serviços, apenas orientações genéricas, no que se refere à área útil aconselhada, ao número de documentos previstos (de material impresso e não impresso) e aos espaços a contemplar, de acordo com os programas-tipo.

Além disso, não há qualquer referência às recomendações internacionais, nomeadamente, *Os serviços da biblioteca pública: directrizes da IFLA / UNESCO* (Gill, 2003), publicação referente aos serviços genéricos da biblioteca pública, às *Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças* (IFLA, 2003) e às *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (IFLA, 2007) que apresentam, em profundidade, orientações relativas à criação e dinamização dos sectores infantis.

Para os três programas-tipo (BM1, BM2 e BM3) é sugerido um espaço para a animação, para a consulta local e para o empréstimo. Em termos genéricos, a área aconselhada para as secções infantis nas bibliotecas públicas é a seguinte: 170m², para as BM1, 290m², para as BM2 e 400m², para as BM3 (PORTUGAL. IPLB, 2004).

Para as bibliotecas de tipologia BM2 e BM3 está previsto um “espaço para os mais pequenos”, aconselhando-se a provisão de pufs, almofadas e álbuns ilustrados. Não há qualquer referência às características do espaço, aos recursos necessários, às necessidades específicas das crianças, assim como às faixas etárias a que se destina o espaço.

O documento *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (IFLA, 2007), organizado em quatro secções, define sucintamente as linhas orientadoras para o planeamento, organização e implementação de bibliotecas infantis ou de secções infantis, destinadas a bebés e crianças até aos 3 anos de idade.

A primeira secção do documento destaca a “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989)”, distinguindo o direito de cada criança desenvolver todas as suas potencialidades e o direito do acesso livre e gratuito à informação, aos materiais e programas, independentemente do sexo, raça, religião, etc.

A segunda secção incide na missão das bibliotecas públicas facultando às crianças a oportunidade de experimentar o prazer da leitura e a excitante descoberta de obras do conhecimento e da imaginação. Algumas das missões chave do Manifesto da UNESCO apontam exactamente para esta linha de actuação: “criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância”; “estimular a imaginação e criatividade das crianças e jovens” e “apoiar, participar e, se necessário, criar programas e actividades de alfabetização para os diferentes grupos etários”.

O documento refere-se ainda, ao público-alvo, aos serviços, aos recursos documentais (tipologia dos materiais e critérios de selecção), aos recursos humanos, à cooperação (parcerias), à publicidade e ao financiamento (angariação de fundos, para complementar o orçamento disponível).

A terceira secção inclui uma lista de orientações, composta por 24 pontos, que os profissionais das bibliotecas devem ter em consideração na gestão e avaliação dos serviços para bebés.

A quarta secção fornece exemplos de boas práticas de projectos e de serviços para bebés, implementados em várias bibliotecas do mundo.

As bibliotecas públicas desempenham um papel primordial em termos educativos, pedagógicos e didácticos, implementando projectos de promoção do livro e da leitura destinados a crianças, com vista a reforçar a importância da leitura precoce para formar leitores e criar hábitos de leitura.

A contribuição teórica de Lopes (1998) surge nesse sentido:

“Fazer leitores é algo que tem de começar muito cedo, ainda antes de se saber juntar letras e formar palavras. (...) porque é precisamente necessário começar a

relação com os livros antes de ela se formalizar nos bancos da escola (...)" (p. 75)

1.5.1.1 As Bebetecas

Durante muitos anos, as crianças com idade inferior a 6 anos não podiam frequentar as bibliotecas, uma vez que "saber ler" era a condição exigida para ser autónomo na biblioteca.

A este propósito Ameijeiras (1994) refere:

"La biblioteca abre sus puertas, tradicionalmente al niño de siete años que va al colegio y empieza a leer por sí mismo y basa su sistema de funcionamiento en un principio difícil de conmovir, a saber, todos los usuarios dominan el mismo código" (p. 18).

Tendo por base a situação nas bibliotecas públicas espanholas, no que se refere aos destinatários das secções infanto-juvenis, o *Prototipo de bibliotecas públicas* (Prototipo de bibliotecas públicas, 1995), refere: "Dividida en dos espacios, uno para niños de 6 a 9 años y otro para niños de 10 a 14 años, que formarán la sección juvenil" (p. 36).

A partir dos anos 80, começa a desmistificar-se a ideia que as bibliotecas se destinam, unicamente, aos que sabem ler, iniciando-se com pais e bebés actividades de partilha da leitura, transformando o livro num objecto quotidiano (Escardó, 1994; Garmendia, 1994; García, 2000).

Torres (1994) considera fundamental que as crianças, desde pequenas, frequentem a biblioteca e contactem com os livros, promovendo o seu desenvolvimento precoce:

"La biblioteca infantil no debe limitar su actuación a determinadas edades en función de presuntas habilidades lectoras, sino que debe contribuir a que éstas se desarrollen y descubrir al niño desde pequeño las múltiples posibilidades que el libro le ofrece como instrumento de comunicación" (p. 44).

As bibliotecas públicas espanholas dão os primeiros passos neste campo, revolucionando o conceito tradicional de biblioteca, começando a admitir, entre os seus utilizadores, não só crianças em idade pré-escolar, mas também

bebés, que ainda não sabem ler, acompanhados por um adulto (Ameijeiras, 1994; Chaos, 1994; Avilés, 1998).

Na 5ª *Conferencia Europea de Lectura*, realizada na Fundación Germán Sánchez Ruipérez, em 1987, Georges Curie (referido por Escardó, 1994), responsável por projectos de leitura para bebés em jardins-de-infância franceses, introduzia a expressão “*Bebètheques*”. Os estudos que estavam na base do projecto demonstravam que a partir dos 10 meses, os bebés reconheciam o livro, conseguindo diferenciá-lo dos restantes objectos.

Escardó (1999), bibliotecária da Biblioteca Infantil y Juvenil Can Butjosa de Parets del Vallés, localizada na região espanhola da Catalunha, reflecte o papel das bebetecas nas bibliotecas públicas, simulando um “diálogo” entre um utilizador e o computador, quando este “alerta” para a inexistência da palavra no dicionário de língua espanhola: “La palabra *Bebeteca* no existe en el diccionario de su procesador de textos. ¿Quiere saltársela, borrarla, sustituirla o aprenderla?” (p. 8).

De forma a confirmar a existência da palavra e a clarificar o seu significado, a autora inventa, com humor e mestria, um novo diálogo entre o utilizador e a bibliotecária definindo bebeteca como:

“Servicio de atención para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento, y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia sus usuarios”. (Escardó, 1999, p. 10)

Evitando confundir os objectivos da bebeteca com os do jardim-de-infância ou do parque infantil a autora acrescenta:

“ (...) ya he dicho, y lo sabemos todos, que la bebeteca no es un lugar de juego, es un espacio en el que todo *dice* sin hablar y comunica un estado de ánimo propicio a conseguir un ambiente tranquilo y relajado (...)”. (Escardó, 1999, p. 10)

Em 1991, Escardó (1994) implementa um novo serviço nas bibliotecas públicas espanholas - as bebetecas. Na base deste projecto destacava os seguintes objectivos:

“(...) ayudar a que los niños antes de que se enfrenten al difícil reto de aprender a leer, que hayan tenido la oportunidad de convertirlos en compañeros de juego, en objetos cotidianos, que los hayan compartido con afecto con sus padres, o que hayan vislumbrado mundos, en los que han podido reconocer cosas que los rodean y acciones y personas que forman parte de su mundo real. Nada más que eso, si luego son grandes lectores o no, es cosa que no podemos evaluar aún, nos importa el ahora, su “futuro lector” va a depender de tantas cosas” (p. 54).

Nas bibliotecas públicas portuguesas começam a surgir, gradualmente, as bebetecas, espaço destinado a bebés e respectivos pais.

Apesar da escassa bibliografia publicada em Portugal sobre o tema, Mestre (2003) confirma a importância destes espaços, não só para as crianças, mas também para os pais:

“Mais do um espaço para crianças a Bebeteca é também um lugar para os pais das crianças. Isto porque consideramos que os pais são determinantes numa abordagem precoce do livro e da leitura” (p. 27).

Mestre vai mais longe ao comparar a bebeteca ao útero materno:

“A Bebeteca funciona como um imenso útero materno, com vários cordões umbilicais ligados ao bebé, aos pais e aos livros, como se fossem um complexo sistema de vasos comunicantes” (p. 27).

A biblioteca deixa de ser o espaço destinado apenas, aos que sabem ler, iniciando-se com pais e bebés actividades de mediação da leitura, transformando o livro num objecto quotidiano.

Com vista a fomentar a leitura conjunta de livros, em ambiente familiar, estabelecendo relações de afecto e de cumplicidade entre os pares, Rosário (2003) refere:

“O envolvimento dos pais é, em nossa opinião, determinante para o estabelecimento de uma relação afectiva com o livro, para a sua valorização

enquanto instrumento de aprendizagem, para a criação na família de hábitos de leitura. Tudo começa em casa no seio da família. É aí que a criança ainda no útero materno ouve os primeiros sons, as primeiras palavras e começa a identificar a voz da sua mãe” (p. 28).

1.5.2 Promover a leitura de histórias

Na revisão da literatura sobre comportamentos emergentes de leitura é referido que os contextos institucionais (a escola, a biblioteca e a família) e os contextos informais assumem um papel primordial na emergência da literacia.

Muitos autores (Benavente et al., 1996; Teale & Sulzby, 1992; Mata, 1999; Fernandes, 2005) têm descrito relações e correlações entre os processos do desenvolvimento linguístico e o contexto social do indivíduo, demonstrando que o contexto social por si só (tomado como uma medida única) não explica o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Antes de aprender a ler, a criança deve ter uma ideia base sobre o que é a leitura, uma vez que, de acordo com Viana & Teixeira (2002), o acto de aprender a ler não é um acto natural:

“(...) aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências, nomeadamente, a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da fala e da relação entre grafemas e fonemas” (p. 123).

Segundo Moraes (1997) é fundamental a leitura em voz alta de histórias para criar na criança o desejo de ler. Ouvir histórias, de acordo com o autor, tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afectiva.

Ao nível cognitivo permite estabelecer correlações entre a experiência do outro e a do próprio, facilitando a interpretação, a organização e a elaboração da informação.

Ao nível linguístico permite estabelecer uma associação entre a linguagem escrita e a oral (a relação entre o tamanho das palavras escritas e as palavras faladas, a correspondência das letras aos sons, as pontuações).

Por último, ao nível afectivo a criança descobre o prazer da leitura pela voz daqueles que mais significado tem para ela (os pais, os avós, os irmãos).

Ler é um acto, em si mesmo, importante não só porque dá prazer, mas também pelo que isso representa na formação e no desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão integrado, autónomo, criativo, participativo e crítico face ao mundo que o rodeia.

Os estudos levados a cabo pelos psicólogos do desenvolvimento e da aprendizagem, com destaque para Piaget e Vygotsky, sustentam que a criança terá maior facilidade na aprendizagem, quanto mais oportunidades lhe forem dadas.

Neste contexto são analisadas duas categorias de investigação que promovem comportamentos emergentes de leitura e de escrita: por um lado as interacções pais-criança ou crianças-professor, em situações de literacia partilhada (Snow & Ninio, 1992; Mason & Shobha, 2002), por outro as tentativas independentes da criança na leitura dos livros com os quais está mais familiarizada (Viana & Teixeira, 2002; Teale & Sulzby, 1992). Ambas as categorias evidenciam a importância da leitura de livros para a emergência de comportamentos de leitura e para o desenvolvimento da literacia.

As crianças pedem, com regularidade, a repetição das suas histórias favoritas. Essa repetição familiariza a criança com a história, ajudando-a a antecipar as palavras e as acções, dando-lhe a oportunidade de focar a sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações do signo e da palavra.

De início, a criança pensa que a imagem é a única fonte de informação, depois percebe as páginas do livro como unidades isoladas, só decorrido algum tempo é que encara o livro como um todo, isto é, como uma unidade que contém uma história, que se desenrola ao longo das páginas (Teale & Sulzby, 1992; Moraes, 1997).

Quando a criança tenta ler para um adulto, mesmo antes de dominar o código escrito, surgem vários indicadores (como a entoação, o ritmo e os gestos) que demonstram que a criança pretende “ler”. O discurso, inicialmente, adoptado

aproxima-se mais da linguagem oral, sendo que num nível mais avançado, embora com algumas flutuações, começa a adoptar a linguagem escrita. Nessa altura verifica-se que a leitura não soa a um discurso natural e fluente, uma vez que a criança lê mais devagar, ao mesmo tempo que aponta para o texto.

Antes de saber ler, de forma convencional, a criança tem a percepção que a leitura exige o domínio de um código, ao qual ainda não acedeu, dizendo “ainda não aprendi a ler”.

Clay (1979, referida por Viana & Teixeira, 2002, p. 47) considera que a leitura de histórias transmite à criança as seguintes noções: i) o impresso pode transformar-se em discurso; ii) há uma mensagem registada; iii) a imagem é um guia dessa mensagem; iv) algumas unidades da língua ocorrem com mais frequência do que outras; v) existe uma determinada mensagem, constituída por palavras particulares colocadas numa determinada ordem.

Partilhando a mesma opinião Teale (1984, citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 47) acrescenta: i) [a leitura de histórias permite] a apropriação acerca das funções e dos usos da linguagem escrita (...); ii) o desenvolvimento de conceitos acerca do impresso, dos livros e da leitura, e da forma e da estrutura da linguagem escrita; iii) o desenvolvimento de atitudes positivas perante a leitura; iv) o desenvolvimento de estratégias de leitura.

A partir de um estudo longitudinal sobre a aprendizagem da leitura, Wells (referido por Teale, 1992a) concluiu que contar histórias às crianças é a melhor forma de as ajudar a tornarem-se literadas porque contactam, de uma forma descontextualizada, com as principais características da língua escrita, para além de aumentarem o vocabulário, a atenção, a concentração e construírem as suas primeiras representações sobre a estrutura de uma narrativa.

1.5.3 Envolver as famílias em actividades de literacia da leitura

A família desempenha ou deveria desempenhar um papel de primeira importância no desenvolvimento linguístico da criança, por exemplo, através da leitura de histórias.

Brofenbrenner (citado por Fernandes, 2005) exalta a importância da família na aquisição de comportamentos emergentes de leitura:

“A família parece ser o sistema mais eficaz e económico de promover e sustentar o desenvolvimento da criança. Sem o envolvimento da família, as intervenções estão muito provavelmente votadas ao fracasso, e os pequenos efeitos obtidos tenderão a desaparecer uma vez terminada a intervenção” (p. 61).

Na opinião de Sulzby (1992), mais importante que a aprendizagem num determinado contexto social, é a componente afectiva que está na base dessa aprendizagem. O papel dos pais na partilha dos livros é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, uma vez que a experiência da pré-leitura, através do contacto com as histórias e com os livros, transforma-as em leitores sofisticados, que pensam e aprendem com mais acuidade (Elkin, 1998).

Para Hannon (1995, citado por Mata, 1999) todas as crianças, antes de entrarem para a escola, devem ter experiências literárias, no entanto nem todas aprendem a mesma literacia, uma vez que esta deriva dos valores e da cultura próprios de cada comunidade e dos interesses de cada família.

A este propósito e tendo por base o conceito de literacia familiar, Morrow, Paratore e Tracey (citado por Mata, 1999), referem: “A Literacia Familiar engloba os modos como os pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade” (p. 75).

A família pode fazer muito no reforço dos hábitos de leitura, não só através da leitura de histórias, mas proporcionando práticas literárias no dia-a-dia, ajudando as crianças a compreender o material impresso disponível no meio social, através das visitas a bibliotecas, livrarias, etc. A este propósito, Morrow, Paratore e Tracey (citados por Mata, 1999) adiantam: “a Literacia Familiar ocorre naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia (...)” (p. 76).

O sucesso da leitura pode estar dependente da formação académica dos pais; dos seus estímulos intelectuais e literários; da sua atitude face à educação dos filhos; da existência e variedade de material impresso em casa (fortemente determinado pelo nível sócio-económico da família). Também a frequência de

conversas em família e o envolvimento frequente em actividades de leitura conjunta (por exemplo, os livros de imagens estimulam a criança a sugerir ideias, a fazer perguntas, a nomear objectos e acções e a inventar histórias semelhantes) são apontados como essenciais no reforço dos hábitos de leitura (Fernandes, 2005).

Crown (1998) refere que a partilha de livros e de material impresso está intimamente relacionado com as condições sócio-económicas e culturais da família:

“Without question, children who are denied important exposure to print during their emergent literacy years are at a distinct disadvantage. Although this characteristic may cross all socio-economic lines, lack of exposure tends to be more prevalent in poverty stricken families. (...) I believe most highly literate families stress book reading” (p.14).

O nível de literacia e as capacidades de leitura das crianças estão relacionados com a classe social a que pertencem. Com base num estudo longitudinal (referido por Usherwood, 1999) desenvolvido, em 1958, pelo *National Children's Bureau Studies in Child Development* conclui-se o seguinte:

“(...) os filhos de trabalhadores manuais não especializados têm 15 vezes mais hipóteses de serem não leitores do que os filhos de pais com elevadas qualificações profissionais” (p. 41).

Segundo Mata (1999) os pais desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, antes da criança iniciar o ensino escolar formal.

Tendo em vista o envolvimento dos pais em práticas literárias, Hannon (citado por Mata, 1999) destaca um modelo a desenvolver em contexto familiar conhecido pela sigla **ORIM**, o qual origina quatro tipos de experiências:

1ª experiência - Oportunidades para aprender

Os pais podem proporcionar *oportunidades* de aprendizagem quando levam as crianças às bibliotecas, quando lhes lêem histórias, quando lhes oferecem livros, quando possuem e exploram os materiais de leitura que têm em casa

ou, ainda, quando lhes chamam a atenção para outros suportes escritos no meio envolvente (por exemplo, através da observação da publicidade, dos nomes das ruas, etc).

2ª experiência - Reconhecimento das aquisições da criança

Ao proporcionarem um conjunto de actividades, os pais reconhecem e valorizam a importância que estas têm na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. A dificuldade em valorizar as aquisições que vão sendo feitas deve-se ao facto de não se identificar em que situações e em que momentos se deve proporcionar o contacto da criança com a escrita (Mata, 1999).

Nesta fase de sensibilização para a leitura, o contacto com os livros não vai influenciar, directamente, as competências específicas de leitura, mas vai permitir à criança ver e manipular livros com diferentes funções.

3ª experiência - Interação em actividades de literacia

A pouco e pouco, os pais reconhecem a importância da *interacção* na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos, em torno de actividades de leitura conjunta, nomeadamente da leitura de histórias. A evolução da complexidade da linguagem infantil resulta das trocas comunicacionais entre as crianças ou entre as crianças e os adultos, no dia a dia, e não de um ensino corrector e repetitivo. Mesmo que os adultos utilizem uma linguagem naturalmente mais complexa, não se torna necessário que o adulto interfira de uma forma correctiva no decorrer das conversas com a criança. Num ambiente rico em comunicação e leitura, a linguagem da criança evoluirá naturalmente.

Ouvir uma história narrada ou lida permite à criança vivenciar o ritmo e a melodia da linguagem desenvolvendo assim, o gosto e a capacidade de narrar.

A este propósito Viana & Teixeira (2002) referem:

“(...) os pais e outros membros da família (...) fornecem às crianças não só instrumentos e oportunidades para ler e escrever, como também transmitem as razões para querer dominar estas competências. Consequentemente, algumas crianças antes de irem para a escola podem já ter aprendido bastante acerca da

linguagem escrita, apesar de ainda não terem aprendido a ler e a escrever” (p. 49).

A leitura de histórias em voz alta para um grupo de crianças (por exemplo em contexto pré-escolar) suscita, segundo Mata (1999) a interacção e a partilha intelectual entre pares, influenciando também a aquisição do código escrito: “Estes vão também ter um papel importante na mediação da interacção da criança com o escrito, facilitando-a, apoiando, questionando, passando informação, etc” (p. 71).

No estudo realizado por Mata (1999) com crianças em idade pré-escolar, que ainda não haviam contactado com o ensino formal e clássico da leitura e da escrita, pretendeu-se verificar por um lado, o modo de resolução de uma tarefa de escrita, individualmente ou em interacção com o par, e, por outro, observar o tipo de trocas efectuadas entre as crianças.

Organizadas em pares, com níveis conceptuais diferentes, sendo que nenhuma criança sabia escrever, constatou-se que a interacção foi positiva, tendo-se verificado progressos individuais, resultante das situações interactivas, de onde resultaram momentos de conflito, seguidos de negociação.

4ª experiência - Modelos de literacia

Os pais têm um papel determinante na transmissão de *modelos de literacia*, em situações de leitura ou de exploração conjunta do material impresso, em que a criança observa quando e como os adultos utilizam a linguagem escrita e que prazer obtêm nas actividades de literacia.

No decorrer da infância e antes da entrada para a escola, através da interacção em actividades funcionais de leitura conjunta (nomeadamente através da leitura de histórias), a criança está receptiva à linguagem oral e à linguagem escrita, manifestando interesse na aprendizagem natural da leitura.

As interacções entre pares (pais e criança, criança e outras crianças) assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Como percebemos, durante a infância, alguns comportamentos literários são iniciados pelo adulto, outros pela criança. Também o meio social (através da interacção pais-criança ou o adulto como modelo de utilização da escrita e da leitura) e as tentativas independentes da criança, na utilização da linguagem escrita, influenciam esse desenvolvimento.

Sendo que a linguagem escrita e oral assumem papéis diferentes no seio familiar, as crianças têm experiências distintas (qualitativas e quantitativas) com o código impresso. É na relação com o outro, primeiro através da oralidade, depois através da leitura e da escrita, que a criança se constrói como leitora, encontrando o sentido para a leitura.

A partir do modelo desenvolvido por Hannon, percebe-se que sem o envolvimento da família, as acções de promoção de literacia estão votadas ao fracasso e os efeitos obtidos após o desenrolar das actividades, tendem a diluir-se, não havendo continuidade, após a intervenção dos mediadores da leitura na biblioteca.

1.6 SUMÁRIO

Este capítulo apresentou a revisão da literatura que incidiu em quatro eixos primordiais: o conceito de literacia, a literacia emergente e o desenvolvimento da criança e por último, o papel das bibliotecas públicas no suporte à literacia emergente e à literacia familiar.

O conceito tradicional de literacia é para alguns autores o ser capaz de ler, escrever e contar, para outros define-se como a capacidade de usar, compreender e comunicar. Vários estudos demonstraram a relação íntima entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora, confirmada nas conclusões retiradas pela OCDE, tendo em consideração os resultados do projecto *PISA* 2000.

A literacia emergente considera o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, no qual a criança desempenha um papel activo e interventivo.

A família tem um papel primordial na aquisição dos hábitos de leitura, fomentando a exploração conjunta de livros e a leitura de histórias.

No capítulo seguinte serão apresentados os dois métodos de investigação adoptados neste estudo, o quantitativo e o qualitativo, indicando-se as vantagens e desvantagens de cada método.

METODOLOGIA

"O método consiste em parir ideias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro dum contexto."

Sócrates

2.1 INTRODUÇÃO

Os métodos que, de seguida, serão descritos correspondem a uma forma de equacionar os problemas da investigação. Neste estudo optou-se por utilizar mais do que uma perspectiva (a quantitativa e a qualitativa), sendo que o método dominante é a investigação qualitativa.

A forma de delineamento, de recolha e de análise dos dados também são objecto de análise. Inicialmente abordam-se os métodos de investigação utilizados na recolha dos dados: a utilização do questionário para a construção da amostra e a entrevista realizada às cinco bibliotecas públicas seleccionadas.

No que se refere à análise de conteúdo das entrevistas proceder-se-à à utilização de um programa assistido por computador (CAQDAS - *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), o ATLAS.ti.

2.2 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**2.2.1 Método quantitativo**

A investigação quantitativa está, essencialmente, ligada à investigação experimental, o que pressupõe, segundo Carmo e Ferreira (1998):

"A observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística (...)" (p. 178).

Este método permite encontrar relações entre as diferentes variáveis, procedendo à descrição das mesmas, a partir do tratamento estatístico dos dados recolhidos. O referido método tem como vantagem utilizar dados

numéricos e estatísticos (Gorman & Clayton, 1997), permitindo comparar e agregar dados (Patton, 1990).

Os investigadores quantitativos analisam a informação de uma forma dedutiva, ou seja, utilizam a teoria para prever os factos e estes são utilizados para testar hipóteses. Neste tipo de pesquisa a formulação do problema é seguida de uma resposta plausível (Gorman & Clayton, 1997).

No entanto, este método apresenta desvantagens e limitações quando aplicado, unilateralmente, às Ciências Sociais, pois torna-se vago no plano conceptual, sendo difícil extrair relações entre variáveis e analisar a relação causa-efeito.

Nesta investigação a metodologia quantitativa deu início ao trabalho de campo (para a definição da amostra), procedendo-se ao envio de um inquérito por questionário a todas as bibliotecas pertencentes à Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, inauguradas até 2004.

2.2.2 Método qualitativo

A investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, resultando directamente dos dados recolhidos. Este tipo de investigação permite, por um lado, perceber as preocupações e as atitudes dos indivíduos (Bogdan & Biklen, 1999; Bell, 2002), por outro descrever acontecimentos num determinado período de tempo, espaço e contexto (Gorman & Clayton, 1997).

Os investigadores qualitativos analisam a informação de uma forma indutiva, isto é, analisam e compreendem os fenómenos a partir da recolha dos dados, evitando a formulação de questões e hipóteses *a priori*, procedendo, após a análise dos dados, à identificação das questões mais relevantes. À medida que se recolhem e se analisam os dados é construído um quadro teórico.

Uma definição de pesquisa qualitativa encontra-se em Gorman e Clayton (1997):

"Qualitative research is a process of inquiry that draws data from the context in which events occur, in an attempt to describe these occurrences, as a means of determining the process in which events are embedded and the perspectives of

those participating in the events, using induction to derive possible explanations based on observed phenomena" (p. 23).

Significa então que os investigadores qualitativos têm a vantagem, segundo Gorman e Clayton (1997), de:

"(...) to understand what people believe, how they feel, how they interpret events; and the researchers try to record and describe these beliefs, feelings and interpretations accurately" (p. 25).

Patton (1990) considera que uma das desvantagens deste método é a subjectividade, uma vez que o investigador é o instrumento principal na recolha dos dados e na sua interpretação, podendo deixar-se influenciar perante os acontecimentos. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), "a questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa" (p.181).

Tendo como referência os pressupostos teóricos de Gorman e Clayton (1997), a investigação qualitativa pode ajudar na concretização de investigações no âmbito das Ciências da Informação, uma vez que:

"(1) they are attuned to growing complexity in an information environment that requires flexibility and variability in data analysis; (2) they facilitate the use of triangulation to enrich research findings; (3) they are responsive to the need for libraries to fulfil their service imperative; (4) they are suited to the non-quantitative background of many information professionals; and (5) they fit the social nature of libraries" (p.31).

A decisão de optar por uma investigação, maioritariamente qualitativa centra-se na natureza e nos objectivos do estudo, podendo através de atitudes, opiniões e práticas verificar-se e registar-se a opinião dos entrevistados quanto à importância de partilhar, desde cedo, livros com bebés nas bibliotecas públicas.

2.2.3 Triangulação

Um investigador não tem que optar por um dos dois métodos de investigação acima descritos, podendo combiná-los, apesar da sua natureza teórica distinta.

Na opinião de Reichardt e Cook (citado por Carmo & Ferreira, 1998):

“O investigador (...) não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso da investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos” (p.176).

A triangulação tem como vantagem integrar os dois métodos, possibilitando, por um lado a quantificação numérica e estatística dos dados, por outro o registo de ocorrências, através da observação e da entrevista (Patton, 1990; Gorman & Clayton, 1997).

Uma das formas de consolidar um plano de investigação é recorrer à triangulação, ou seja, à combinação de diferentes métodos de recolha de dados, incluindo a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas. Denzin (citado por Patton, 1990, p. 187) identifica quatro tipos de triangulação possível:

1. triangulação de dados – o uso de uma variedade de fontes de dados num único estudo;
2. triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores;
3. triangulação de teorias – o uso de distintas teorias para interpretar o mesmo conjunto de dados;
4. triangulação metodológica – o uso de múltiplos métodos para estudar um determinado problema.

É nesta linha de pensamento que Denzin, citado por Patton (1990) refere:

“The logic of triangulation is based on the premise that no single method ever adequately solves the problem of rival causal factors... Because each method reveal different aspects of empirical reality. Multiple methods of observation must be employed. This is termed triangulation. I now offer as a final methodological rule the principle that multiple methods should be used in every investigation” (p.187).

Nesta investigação optou-se pela utilização de métodos múltiplos (metodologia quantitativa e qualitativa), sendo possível comparar, distinguir e avaliar os dados recolhidos de diferentes fontes através do recurso à triangulação. O princípio da triangulação, ou seja, olhar para uma mesma situação, utilizando métodos distintos, proporciona uma visão mais precisa do objecto em estudo, fazendo com que a validade dos dados esteja menos sujeita a críticas.

2.3 RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a recolha e análise dos dados foram utilizados diversos procedimentos enunciados em seguida.

2.3.1 Amostra

Patton (1990) considera que uma das melhores formas de evidenciar a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos é utilizar técnicas de amostragem. A investigação quantitativa recorre a amostras de maiores dimensões, seleccionadas aleatoriamente, enquanto que a investigação qualitativa opta por amostras mais pequenas, previamente seleccionadas.

Na opinião do autor, a amostra permite seleccionar informação pertinente, cujo estudo irá determinar as questões de partida. Segundo Patton (1990, p.169), o principal objectivo da amostra é: “to select information-rich cases whose study will illuminate the questions under study”.

De acordo com Gorman & Clayton (1997):

“Most qualitative researchers prefer to select a *purposive sample*. This is one chosen by the researcher to include representatives from within the population being studied who have a range of characteristics relevant to the research project” (p.127).

Apesar de se ter optado por uma investigação predominantemente qualitativa, recorreu-se ao método de investigação quantitativo para a recolha inicial dos dados, através da realização de um inquérito por questionário (*Apêndice 2*), de forma a seleccionar a amostra. O inquérito permitiu traçar o panorama nacional das bibliotecas públicas portuguesas, abertas até ao ano de 2004, no que respeita à existência de espaços, aos recursos humanos afectos (número de funcionários e respectiva formação), à tipologia e à periodicidade das actividades, destinadas a bebés e famílias, permitindo, assim, a constituição de uma amostra.

Tendo por base uma pequena amostra, limitada a cinco bibliotecas públicas, iniciou-se uma investigação qualitativa, a qual permitiu obter dados e fazer um retrato holístico da situação, demonstrando não só os resultados, mas o que se

encontra na base desses resultados: o como e o porquê (Patton, 1990; Gorman & Clayton, 1997).

Numa primeira abordagem foi enviado um inquérito por questionário, acompanhado de uma carta de motivação e explicação (*Apêndice 1*), aos bibliotecários das bibliotecas públicas portuguesas, pertencentes à Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, inauguradas até ao ano 2004, num total de 132. Incluiu-se um envelope pré-pago para devolução do inquérito.

Segundo Bell (2002), o “objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p.25). Através deste instrumento foi possível identificar as bebetecas existentes nas bibliotecas públicas e caracterizar os projectos de promoção do livro e da leitura destinados a pais e filhos (com idades entre os 9 meses e os 3 anos).

Optou-se por aplicar um questionário semi-estruturado, com perguntas fechadas, acompanhadas de um conjunto de opções, com respostas simples e rápidas, de forma a maximizar o número de resultados.

No final do inquérito fez-se uma pergunta aberta, de forma a permitir aos inquiridos expressarem a sua opinião sobre a “criação de espaços para bebés dos 9 meses aos 3 anos, nas bibliotecas públicas”.

O questionário incluía um conjunto de variáveis de natureza diversa, tais como:

- Informação Genérica: existência de um espaço destinado a bebés até aos 3 anos, localização do espaço na biblioteca e ano de inauguração;
- Recursos Humanos: número de técnicos afectos ao espaço e habilitações académicas;
- Iniciativas: realização de iniciativas; actividades em curso destinadas a bebés e familiares; tipologia e periodicidade.

Para a definição do tipo de perguntas teve-se em linha de conta a opinião de Foddy (1996):

“(...) não é tanto qual o formato que reproduz respostas mais válidas, mas se os inquiridos sabem ou não qual o tipo de resposta que devem fornecer e este problema coloca-se, quer nas perguntas fechadas, quer nas abertas” (p.169).

O questionário foi testado com bibliotecários, de forma a determinar o tempo de preenchimento e “eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (Bell, 2002, p.110).

Considerou-se que os questionários foram o método mais adequado para a primeira fase da recolha dos dados, uma vez que se tratava de um vasto universo, permitindo desta forma, a selecção de cinco bibliotecas. Após a recepção dos questionários procedeu-se ao tratamento estatístico, através de um programa informático específico, o Excel.

Da totalidade dos questionários enviados foram devolvidos 60 antes da data limite, totalizando no final 86, correspondendo a 64,4% do universo total, uma amostra considerada aceitável. Os dados deste inquérito vão ser apresentados no capítulo 3, aquando da apresentação dos resultados.

Para a selecção das bibliotecas públicas foram definidos critérios de forma a obter uma máxima variação (Patton,1990): existência de um espaço para bebés há um ano ou mais; realização de actividades no âmbito do livro e da leitura, destinadas a bebés e familiares e zona de localização da biblioteca, segundo a tipologia da Comissão de Coordenação Regional (CCR).

Para a definição do tamanho da amostra, considerou-se que mais importante que a quantidade é a qualidade dos projectos desenvolvidos em cada biblioteca, que poderão fornecer elementos e conhecimentos importantes para o objecto de investigação. Além disso, o número de pessoas a entrevistar varia segundo o tipo de análise que se pretende efectuar e do tempo disponível para a investigação (Bell, 2002).

Neste estudo seleccionaram-se 5 bibliotecas públicas portuguesas, tendo-se entrevistado 6 pessoas, sendo que na biblioteca D foram inquiridas duas.

As bibliotecas caracterizam-se da seguinte forma:

BIBLIOTECA	ENTREVISTADO	ÁREA GEOGRÁFICA	TIPOLOGIA	INAUGURAÇÃO DA BIBLIOTECA	INAUGURAÇÃO DA BEBETECA
A		Norte (litoral)	BM3	2001	2004
B		Centro (litoral)	BM2	1998	2001
C		Lisboa e Vale do Tejo	BM3	2003	2003
D	Entrevistado 1 e 2	Alentejo (interior)	BM2	1993	2000
E		Algarve (litoral)	BM2	2001	2001

Tabela 2 - Caracterização das cinco bibliotecas públicas em que incidiu a investigação

2.3.1.1 Critérios de selecção das bibliotecas públicas

a) Existência do espaço há um ano ou mais

Teve-se em linha de conta o ano de inauguração do espaço para bebés, em função da data de início da investigação (Setembro de 2005), uma vez que se pretendia observar a periodicidade das actividades de leitura (realizadas esporadicamente ou de forma continuada), possibilitando uma avaliação, não do ponto de vista quantitativo, mas antes qualitativo;

b) Realização de actividades no âmbito do livro e da leitura

Tendo por base uma das missões chave expressa no Manifesto da UNESCO (IFLA, 1994) “criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância”, considerou-se a realização de actividades em torno do livro e da leitura, destinadas a pais e crianças até aos 3 anos;

c) Localização

Este critério teve por base os domínios geográficos definidos pela Comissão da Coordenação Regional (CCR), a qual divide o Continente em cinco zonas: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. Desta forma evitou-se

analisar bibliotecas de uma única zona geográfica, correndo-se o risco de não retratar a amplitude e diversidade da realidade nacional.

2.3.2 Entrevista

A entrevista tem a vantagem de esclarecer e compreender melhor determinados aspectos, o que uma investigação meramente documental não poderá indicar, uma vez que essa pesquisa poderá não ter sido alvo de registo e análise. A entrevista permite ainda, conhecer o ponto de vista dos entrevistados e o modo como interpretam determinados fenómenos (Bogdan & Biklen, 1999).

De acordo com Bell (2002), a entrevista apresenta muitas vantagens quando comparada com o inquérito por questionário:

“A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (p.118).

A entrevista descrita como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser & Kalton, citado por Bell, 2002, p.118), e possibilitar a resposta imediata a uma pergunta, ao contrário de outros métodos de recolha de dados (Gorman & Clayton, 1997).

A este propósito Patton (1990) acrescenta:

“The purpose of qualitative interviewing in evaluation is to understand how program staff and participants view the program, to learn their terminology and judgments, and to capture the complexities of their individual perceptions and experiences” (p.290).

Apesar das entrevistas consumirem tempo ao entrevistador têm a vantagem, face a outros métodos de recolha de dados (questionários), de serem um método flexível e adaptável, permitindo ao entrevistador tecer comentários, clarificar respostas e obter dados em profundidade (Foody, 1996; Bell, 2002).

2.3.2.1 Entrevista exploratória

À realização das entrevistas antecedeu-se uma entrevista exploratória, de forma a verificar a existência de problemas ou dificuldades na resposta às perguntas (Gorman & Clayton, 1997).

Segundo Bell (2002) “é nesta etapa que um entrevistador se encontra quando tenta saber que tópicos e áreas são importantes (...)” (p.121). Para além disso, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992) “(...) as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas” (p. 68).

Para a selecção do entrevistado teve-se em conta o proposto por Quivy e Campenhoudt (1992), ao indicar que docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação podem ser excelentes interlocutores. Como interlocutor privilegiado, seleccionou-se uma bibliotecária, com funções de chefia numa biblioteca pública localizada na Região Centro (Litoral).

A entrevista exploratória permitiu por um lado, clarificar com precisão as perguntas relevantes a incluir no guião de entrevista por outro, identificar os aspectos que haviam sido descurados no decurso da investigação.

2.3.2.2 Guião de Entrevista

Embora a revisão da literatura tivesse identificado os temas dominantes e as áreas relevantes a incluir no guião de entrevista, a entrevista exploratória contribuiu para esclarecer os aspectos mais significativos a ter em conta, nesse campo de investigação.

Com base num guião pré-elaborado, adoptou-se a entrevista semi-estruturada por ser a que melhor se adequa ao tipo de investigação e aos objectivos da pesquisa (Foody, 1996). Este tipo de entrevista permitiu ao entrevistador obter o máximo de informação sem, no entanto, influenciar o conteúdo das respostas do entrevistado, permitindo ao inquirido falar livremente sobre os assuntos e exprimir a sua opinião.

Também Patton (1990) partilha essa opinião ao referir-se à entrevista semi-estruturada como: “(...) the interviewer remains free to build a conversation (...) to word questions spontaneously, and to establish a conversational style (...)” (p.238).

Bell (2002) sugere que as perguntas das entrevistas sejam elaboradas com o mesmo rigor que as dos questionários, evitando questões ambíguas ou que influenciem a resposta, revelando o conhecimento e o grau de relevância do tema para o inquirido.

As perguntas, de tipo aberto, foram feitas da mesma forma, na mesma ordem, a todos os inquiridos, de forma a permitir a análise comparativa das respostas, embora em certos casos fosse necessário clarificar respostas, procedendo-se à elaboração de perguntas de aprofundamento.

O guião de entrevista (*Apêndice 3*) encontra-se dividido em sete secções, num total de 33 perguntas. Contém ainda, uma pequena introdução, na qual se apresentam os objectivos da investigação e se assegura a confidencialidade da informação fornecida.

As secções foram estruturadas da seguinte forma:

I. Percepção da importância do espaço para bebés

[Importância da bebeteca e objectivos]

II. Planeamento e concepção do espaço

[génese e organização do espaço e respectivos destinatários]

III. Percepção dos Recursos

[recursos humanos e documentais]

IV. Promoção / Divulgação do espaço

[existência de uma estratégia de marketing; acções de sensibilização para divulgação da bebeteca e estratégias para angariação de parceiros]

V. Dinamização do espaço

[planeamento, concepção e dinamização das actividades]

VI. Avaliação do projecto

[critérios subjacentes à avaliação e metodologias de avaliação adoptadas]

VII. Conclusão

[considerações finais: percepção da importância do tema para o entrevistado; o futuro dos espaços para bebés nas bibliotecas públicas portuguesas]

2.3.2.3 Realização das entrevistas

Após a selecção das bibliotecas procedeu-se à marcação das entrevistas por telefone. A cada biblioteca foi enviada uma carta a explicar a intenção da entrevista e a confirmar a data e a hora para a realização da mesma (*Apêndice 3*). Solicitou-se documentação, nomeadamente dados estatísticos das actividades, um exemplar do material promocional concebido e o projecto escrito.

As entrevistas decorreram num período de um mês, entre 26 de Setembro e 28 de Outubro de 2005.

Em cada biblioteca foi realizada uma entrevista ao técnico indicado pelo bibliotecário, sendo que na biblioteca D se realizaram duas entrevistas, por se considerar que os conhecimentos e funções de ambos os entrevistados se complementavam: um pelo papel operacional (papel activo e interventivo na realização das actividades), o outro pelo papel conceptual (na estruturação e concepção formal do projecto, resultante da sua formação académica e profissional).

Os interlocutores das seis entrevistas são, à excepção da biblioteca C, os técnicos responsáveis pelo sector infanto-juvenil, embora a formação académica seja distinta: nas bibliotecas A, C e E os técnicos têm formação superior na área das Ciências Documentais e o entrevistado da biblioteca C é chefe da divisão de bibliotecas.

Na biblioteca B o técnico tem formação superior em Animação Cultural; na Biblioteca D, o entrevistado 1 tem formação superior em Psicologia e o

entrevistado 2 tem formação técnico profissional em biblioteca e documentação.

Os contributos dos inquiridos foram muito importantes para a investigação fornecendo dados adicionais à realidade social e novas dimensões de análise, considerando os seus conhecimentos teóricos e a sua experiência.

As entrevistas tiveram lugar no local de trabalho dos entrevistados, à excepção de uma, que por conveniência profissional do inquirido, decorreu num espaço público, fora da sua área geográfica.

Em três bibliotecas, as entrevistas realizaram-se no gabinete de trabalho do entrevistado, as restantes, decorreram na sala infantil, factor que dificultou a realização da entrevista e, posteriormente, a sua transcrição, tendo em conta os ruídos exteriores e a tonalidade de voz dos inquiridos.

2.3.2.4 Gravação e transcrição das entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas (após prévia autorização dos entrevistados) e transcritas.

Apesar da transcrição implicar demasiado tempo permite por um lado, registar com fidelidade a informação fornecida por outro, enriquecer a investigação com citações dos entrevistados, percepcionando as suas opiniões, perspectivas e experiências.

A este propósito Patton (1990) observa:

“Direct quotations are a basic source of raw data in qualitative inquiry, revealing respondents’ depth of emotion, the ways they have organized their world, their thoughts about what is happening, their experiences, and their basic perceptions” (p.24).

Após cada entrevista procedeu-se à sua transcrição, cifrando-se em média, cerca de 4 horas, por cada 70 minutos de gravação.

Patton (1990) refere que as transcrições são muito úteis na análise dos dados, tendo-se revelado de grande importância, aquando da análise do conteúdo das

entrevistas, através do recurso a um programa de análise de dados assistido por computador - o ATLAS.ti.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da recolha de dados. A análise de dados pressupõe diversas actividades, como organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai transmitir (Bogdan & Biklen, 1999).

Uma das técnicas mais usadas no tratamento de informação qualitativa é a análise de conteúdo que se ajusta a diferentes investigações, com objectivos distintos.

De forma a operacionalizar e sistematizar os dados obtidos e tendo como base os objectivos da investigação e as perguntas de partida, foi definido o “campo do corpus” (Bardin, 1997, p.97), isto é, o material a ser analisado – as entrevistas.

Definidas as três técnicas que estão na base da análise de conteúdo - identificar, codificar e categorizar (Patton, 1990, p.381) - é fundamental saber o “como” e o “porquê” da análise. Segundo Bardin (1997):

“A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.103).

A determinação das categorias pode ser definida *a priori* ou *a posteriori*. Esta etapa é determinante em todo o processo de análise.

O método da Grounded Theory (Calloway & Constance, s.d.) defende que devem ser analisadas palavras-chave para extrair citações, que serão posteriormente codificadas em categorias.

O processo de codificar é descrito, pela teoria supra referida, como:

“Coding is a process of simultaneously reducing the data by dividing it into units of analysis and coding each unit. The first study used a multiple coding protocol, where mentions could represent more than one concept category.”

2.4.1 Programa de análise de dados assistido por computador: ATLAS.ti

Para facilitar a análise dos dados optou-se pela utilização de um programa de análise de dados assistido por computador (CAQDAS - Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), o ATLAS.ti, embora o tempo despendido na aprendizagem do programa tenha sido elevado.

No que se refere ao programa seleccionado, Gorman e Clayton (1997) referem: “ATLAS.ti was assessed as having been designed specifically for coding, memoing, data linking and theory building” (p.216).

Bogdan e Biklen (1999) sugerem que se use um programa que outras pessoas “conheçam e que recomendem” (p.241), pelo que a decisão de optar por este programa prendeu-se com sugestões de outros investigadores, que já o haviam utilizado anteriormente.

A principal vantagem em utilizar o ATLAS.ti para análise dos dados prende-se com o facto de simplificar, sistematizar e acelerar os aspectos mecânicos de análise dos dados (Gorman & Clayton, 1997; Pandit, 1996). No entanto, o processo de interpretar está sempre dependente do investigador. O computador não toma decisões conceptuais, tais como as palavras ou temas a focar, ou quais os passos a dar (Pandit, 1996).

Gorman e Clayton (1997) consideram que a boa utilização do programa informático depende da qualidade dos dados inseridos. Apontam no entanto, como desvantagem o risco de perda dos dados, pelo facto do sistema não ser infalível.

O programa informático permite, com facilidade, codificar as categorias associadas a cada unidade de texto, podendo-se recodificar à medida que a análise prossegue, evitando a multiplicação de “cópias em papel ou de maços de cartões especiais e de pastas desdobráveis cheias de notas recortadas” (Bogdan & Biklen, 1999, p.241). Além disso, estes programas têm a vantagem

de permitir o cruzamento dos dados, podendo encontrar-se padrões: semelhanças e diferenças, tendências e convergências de opiniões e ideias dos entrevistados face ao tema em estudo.

No caso particular desta investigação, a definição das categorias foi feita após a leitura e análise dos dados, criando-se códigos, a partir de palavras ou frases, das entrevistas.

Sempre que uma unidade de análise se associava a uma outra, mesmo que estivesse agregada a outra pergunta, procedia-se à interligação de ambas, de forma a agregar os conteúdos.

2.5 SUMÁRIO

Neste capítulo foram apresentados os dois métodos de investigação, o quantitativo e o qualitativo, indicando-se as vantagens e desvantagens da sua utilização.

A abordagem quantitativa constitui um processo dedutivo. A partir da teoria são formuladas hipóteses que serão confirmadas ou refutadas, tendo por base os dados quantificáveis recolhidos pelo investigador.

A abordagem qualitativa mais do que avaliar, tem como principal objectivo descrever ou interpretar. Este tipo de metodologia possibilita a análise dos dados recolhidos, através do processo indutivo, isto é, analisam-se e compreendem-se os fenómenos a partir da recolha dos dados, evitando a formulação de questões e ideias preconcebidas.

Neste estudo procedeu-se à combinação dos dois métodos tendo por base os objectivos da investigação. Para a recolha dos dados procedeu-se, à elaboração de um inquérito por questionário, enviado a todas as bibliotecas públicas, inauguradas até 2004, seguindo-se a entrevista às cinco bibliotecas que serviram de amostra a este estudo.

Para o tratamento dos dados quantitativos utilizou-se um programa específico para a análise estatística – o Excel e para a análise qualitativa recorreu-se ao programa de análise de conteúdo, o ATLAS.ti. Este software apresentou-se

como um excelente instrumento de trabalho pois permitiu, de uma forma sistemática, codificar os dados, permitindo a sua agregação em famílias ou domínios. Após ponderação das vantagens e desvantagens de utilizar este programa, considerou-se que esta ferramenta foi muito útil para a investigação.

No capítulo seguinte serão apresentados e discutidos os dados, resultante da análise de conteúdo das entrevistas, realizadas às cinco bibliotecas públicas, que constituem a amostra desta investigação.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Embora os planos sejam inúteis, planejar é essencial.”

Eisenhower

3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo incide nos resultados alcançados a partir dos dois métodos de investigação, o quantitativo e o qualitativo, referidos no capítulo 2. Com base nas entrevistas serão apresentados os dados, seguindo-se a interpretação dos resultados e a discussão dos mesmos.

A partir da metodologia quantitativa apresentam-se, em linhas gerais, os resultados referentes às 86 bibliotecas públicas que responderam ao inquérito por questionário, seguindo-se a análise das entrevistas realizadas às cinco bibliotecas, que serviram de amostra a esta investigação.

A análise qualitativa das entrevistas apresenta, de uma forma clara e concisa, a variabilidade de respostas dos entrevistados, sendo possível identificar as semelhanças e/ou diferenças, as tendências e/ou divergências dos inquiridos e a sua posição quanto à importância das bebetecas e dos projectos de promoção de literacia emergente nas bibliotecas públicas portuguesas. Daqui resulta um confronto com as teorias apresentadas no quadro teórico, destacando-se eventuais limitações ou similaridades.

Com base nessa análise foram identificadas quatro áreas, adiante designadas de domínios, que embora sendo distintos não emergem isoladamente, pelo contrário, relacionam-se entre si, constituindo um conjunto de acções, de serviços e de actividades inter-conectados, contribuindo para alcançar os objectivos das bibliotecas públicas no âmbito da literacia emergente.

O domínio “Criação de bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas” refere-se às características e às necessidades intrínsecas do espaço destinado a bebês; o domínio “Papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente”

incide no tipo de actividades e na metodologia utilizada para a promoção de projectos de leitura destinados a pais e bebés e o domínio “Papel da biblioteca pública no suporte à literacia familiar” emerge do trabalho desenvolvido com as famílias em práticas literácitas.

Por último, o domínio “Obstáculos e constrangimentos à dinamização de projectos de promoção do livro e da leitura” indica as limitações existentes no desenvolvimento de serviços e actividades no âmbito da literacia emergente.

3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA - OS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Como referido no capítulo 2, o questionário incluiu um conjunto de variáveis de natureza diversa (existência de bebeteca, recursos humanos e actividades) cujos resultados são de seguida apresentados.

Dos 132 questionários enviados às bibliotecas públicas portuguesas inauguradas até ao final de 2004 (distribuição por tipologia na tabela n.º 3), foram recebidos 86.

TIPOLOGIA	INAUGURADAS ATÉ 2004
BM1	65
BM2	52
BM3	9
BMD	4
Bibilopólis	2
Total	132

Tabela 3 - Tipologia das bibliotecas públicas inauguradas até 2004

Com base no gráfico n.º 1 verifica-se que 60% das bibliotecas (52) não dispõem de uma bebeteca, enquanto 40% disponibilizam este espaço (34).

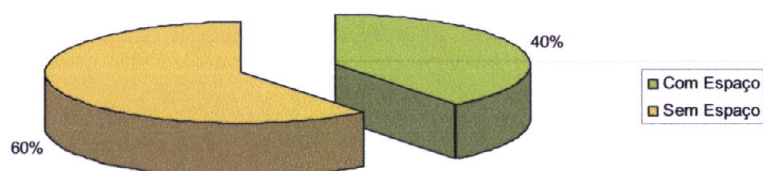


Gráfico 1 - Bibliotecas públicas que integram uma bebeteca

Comparando o número total de bibliotecas que responderam ao questionário (86) com as que disponibilizam este serviço (34), verifica-se, a partir da tabela n.º 4, que todas as bibliotecas de tipologia BM3 possuem bebeteca, 45,2% das bibliotecas de tipologia BM2 têm bebeteca, assim como 23,3% das bibliotecas de tipologia BM1. O que estes dados sugerem com clareza é que a probabilidade de encontrar este serviço aumenta com a dimensão das bibliotecas.

TIPOLOGIA	BIBLIOTECAS QUE RESPONDERAM AO INQUÉRITO	BIBLIOTECAS COM BEBETECA ATÉ 2004	BIBLIOTECAS COM BEBETECA %
BM1	43	10	23,3%
BM2	31	14	45,2%
BM3	9	9	100%
BMD	2	0	-
Bibliopólis	1	1	100%

Tabela 4 - Comparação (%) entre as bibliotecas que responderam ao questionário e as bibliotecas que têm bebeteca.

LOCALIZAÇÃO DA BEBETECA E ANO DE INAUGURAÇÃO

A importância que a bebeteca desempenha na biblioteca verifica-se na tabela n.º 5. Em 28 bibliotecas, o espaço para bebés está integrado na sala infantil, não existindo qualquer divisão física que isole este espaço da restante sala. Em 6 bibliotecas, a bebeteca está implementada numa sala exclusiva, contígua à sala infantil.

BEBETECA		
Sim		Não
34		52
Sala Exclusiva	Integra a Sala Infantil	
6	28	

Tabela 5 - Localização da bebeteca na biblioteca

No que se refere ao ano de inauguração das bebetecas, verifica-se no gráfico n.º 2, que a tradição das bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas é recente. No ano de 2001 foram inauguradas 7 bebetecas, seguindo-se o ano de 2004, com 5 e o ano de 2005, com 4. Entre 1991 e 1999 foram inauguradas apenas 7 bebetecas.

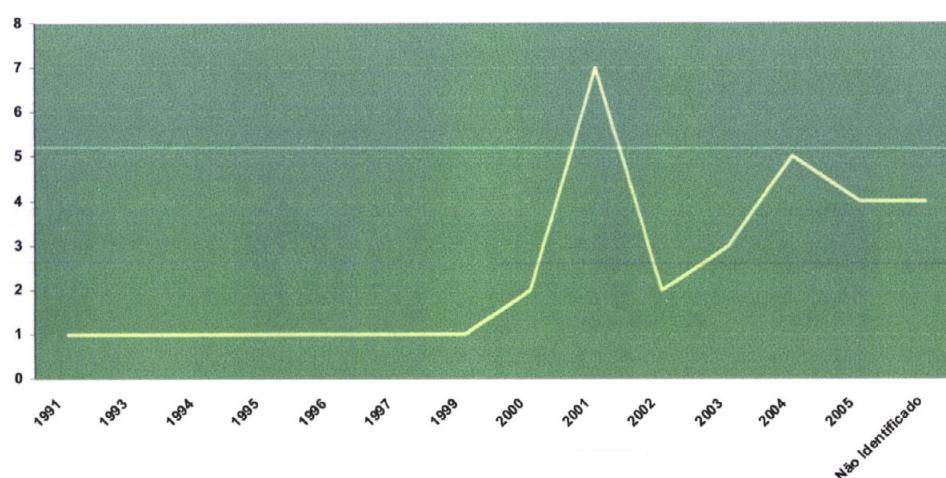


Gráfico 2 – Número de bebetecas inauguradas – evolução de 1991 a 2004

RECURSOS HUMANOS: NÚMERO DE TÉCNICOS AFECTOS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS

No gráfico n.º 3 e na tabela n.º 6 é possível verificar que 59 bibliotecas, correspondente a 69%, não dispõem de pessoal técnico a trabalhar, em exclusivo neste e para este espaço. No entanto, verifica-se em 15% das bibliotecas, entre 1 a 2 técnicos e em 16%, entre 3 a 5 técnicos.

N.º DE FUNCIONÁRIOS		
Sim		Não
27		59
1 a 2	3 a 5	
13	14	

Tabela 6 - Recursos Humanos afectos à bebeteca

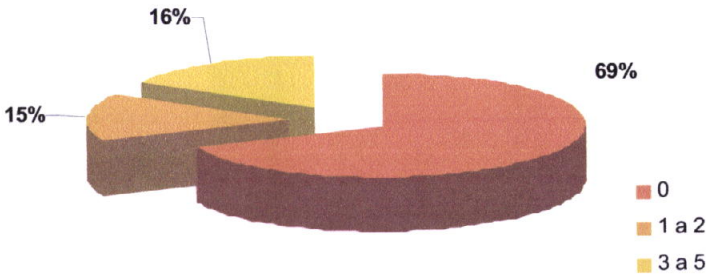


Gráfico 3 - Percentagem de funcionários afectos à bebeteca

Na análise do gráfico anterior constata-se que 31% das bibliotecas têm mais do que um funcionário em exclusivo no espaço, o que provavelmente se explica pelo facto dos inquiridos contabilizarem todos os técnicos que desempenham funções no sector infantil incluindo ainda, os que fazem rotatividade pelos vários serviços.

Relativamente à formação profissional e académica observamos, a partir do gráfico n.º 4 que 47% dos funcionários estão habilitados com o Curso Técnico Profissional de Biblioteca e Documentação.

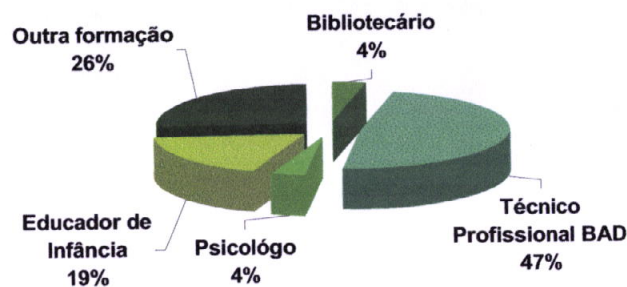


Gráfico 4 - Formação profissional e académica

No campo “outra formação”, que contabiliza 26%, foram indicadas pelos inquiridos as seguintes áreas de formação: Ciências da Educação, Animação Sócio-cultural e Educação de Infância.

ACTIVIDADES: INICIATIVAS EM CURSO E TIPOLOGIA DAS ACTIVIDADES

No que se refere à dinamização de actividades para pais e bebés analisa-se, com base na tabela n.º 7 e no gráfico n.º 5 o seguinte: das 34 bibliotecas que dispõem do espaço, 35% realizam, esporadicamente, actividades no âmbito da leitura (nomeadamente sessões de histórias), enquanto que 39% das bibliotecas realizam actividades de outro género: ateliês de pintura, música, dança e teatro para bebés.

N.º DE ACTIVIDADES DE LEITURA PARA BEBÉS	OUTRAS ACTIVIDADES	NÃO REALIZAM ACTIVIDADES
12	13	9

Tabela 7 - Actividades realizadas nas bebetecas das bibliotecas públicas

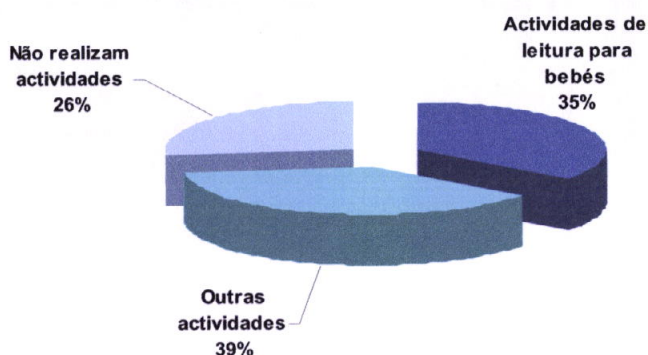


Gráfico 5 – Percentagem de actividades realizadas nas bebetecas das bibliotecas públicas

As restantes bibliotecas (26%) apenas dispõem do espaço físico e nunca tiveram ou não têm em curso nenhum projecto neste âmbito.

No gráfico n.º 6 são apresentados os motivos justificativos para a não realização de actividades: 38% corresponde ao número reduzido de recursos humanos, 31% à ausência de formação dos recursos humanos, e, igualmente, 31% à inexistência de recursos financeiros.

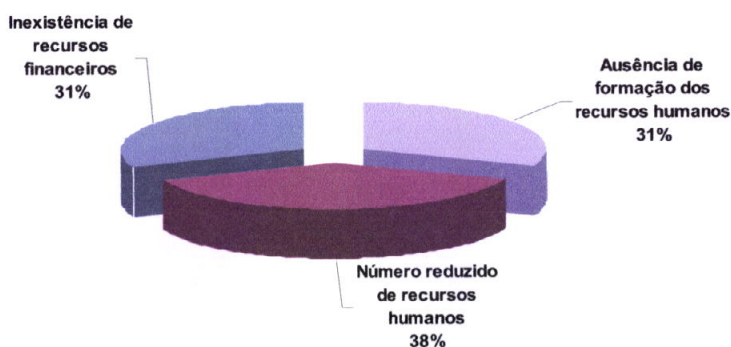


Gráfico 6 - Motivos para a não realização de actividades

Das 12 bibliotecas que realizam actividades para pais e bebés e que promovem actividades em torno do livro e da leitura, seleccionaram-se 5 para a realização das entrevistas, com base nos critérios definidos no capítulo 2.

3.3 ANÁLISE QUALITATIVA – AS ENTREVISTAS

Para a análise de conteúdo das entrevistas optou-se pela utilização de um programa de análise de dados assistido por computador, o ATLAS.ti, conforme foi referido no capítulo 2.

A partir de uma análise global das entrevistas, procedeu-se à codificação dos dados, através da criação de códigos (conforme tabela n.º 8), seguindo-se a agregação destes em famílias ou domínios.

CÓDIGOS INSERIDOS NO ATLAS, T.I.		
Actividades: estrutura	Definição de Bebeteca	Mediadores da leitura qualificados
Actividades: tipologia	Envolver os pais em práticas literárias	Organização do espaço
Angústia	Escassez de Pessoal	Papel da Família
Ausência de formação	Formação de pais	Perspectivas futuras
Autoformação	Génese da Bebeteca	Pontos fracos e fortes do espaço
Avaliação	Integração social	Público-alvo
Características específicas dos bebés	Intuição	Recursos documentais
Competências dos Técnicos	Laços com a biblioteca	Sem vocação
Comportamentos emergentes de leitura	Laços de afecto com os familiares	Sensibilização para a leitura
Construção do leitor	Livro nas actividades	Situação sem tradição em Portugal
Contenção orçamental	Marketing	Trabalho em equipa
Cooperação - Troca de experiências	Mediação directa de leitura	

Tabela 8 - Listagem de códigos inseridos no ATLAS, t.i.

De seguida serão apresentados os dados referentes aos quatro domínios que identificam o campo de actuação das cinco bibliotecas públicas face à literacia emergente. No sumário deste capítulo far-se-à a síntese de cada domínio.

A) Domínio: Criação de bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas

As bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas são entendidas como um espaço privilegiado onde os pais e os bebés podem aceder ao livro e à leitura, estimulando a relação afectiva das crianças com os livros e a criação de hábitos de leitura.

A importância de implementar estes espaços emerge em todas as entrevistas, sendo ilustrado nos excertos seguintes:

“Apesar de não saberem ler, de não saberem o que estão a fazer é a primeira relação de afecto, de carinho por um objecto que mais tarde será um objecto muito importante para o seu desenvolvimento.” (entrevistado da Biblioteca B)

“(...) é o início de tudo. Porque é aí que se toma o primeiro contacto com o livro e a leitura e é muito importante que o contacto seja precoce, para criar hábitos de leitura fortes e duradouros. O espaço para bebés (...) numa biblioteca é essencial, quase que obrigatório”. (entrevistado da Biblioteca C)

“Nas bibliotecas faz falta esse espaço, porque há muitos pais que vêm cá, muitos com bebés pequeninos. Aos sábados de manhã só se vêem carrinhos de bebés, à tarde também. Pais deitados no chão com bebés. É giro de ver.” (entrevistado da Biblioteca A)

Apesar da importância e necessidade de implementar estes espaços, as bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas têm um passado muito recente. As linhas orientadoras da Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB) são muito genéricas, fornecendo poucas referências na gestão, estrutura e dinamização dos serviços, o que dificulta o trabalho dos técnicos que desempenham funções nos sectores infantis, nomeadamente em serviços destinados a bebés.

Um dos entrevistados evidencia o desconhecimento teórico e científico sobre as necessidades (ao nível da forma e do conteúdo) intrínsecas à criação de uma bebeteca:

“Nós entramos nisto um bocado às cegas.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

O outro entrevistado, da mesma biblioteca, acrescenta:

“ (...) não tínhamos noção nenhuma daquilo que tinha que ter uma bebeteca, neste sentido... qual a especificidade do fundo documental na bebeteca? Uma bebeteca tem que ter jogos, não tem? Isto era questões que para nós não... era um espaço mais protegido para os meninos mais pequeninos estarem a brincar porque era complicado... Portanto a gente não tinha noção do que era.” (entrevistado 1 da Biblioteca D)

A implementação destes espaços surge da necessidade de ter zonas adequadas para os bebés, cuja idade e nível de desenvolvimento são muito distintos de uma criança em idade escolar. A criação de sectores que não são nem infantis nem juvenis colidem muitas vezes, uma vez que se ignora que o público tem características e necessidades de informação distintas, como é apontado na seguinte resposta:

“Esta lógica de criação de sectores infanto-juvenis (...) criava-nos problemas reais no espaço, porque a forma como os jovens utilizam o sector do espaço infanto-juvenil não tem nada a ver com uma criança de 3 anos.” (entrevistado 1 da Biblioteca D)

Na génese da criação das bebetecas foram apontados pelos entrevistados vários factores: ir de encontro às necessidades dos pais que procuram espaços nas bibliotecas, adequados à idade e ao nível de desenvolvimento dos filhos e concretizar o trabalho iniciado com os pais e os bebés, antes mesmo do espaço existir.

“(...) sentíamos que vinham pais que diziam: ‘não há nada para mais pequeninos, não há nada para mais pequeninos’. Perguntavam que espaço de animação havia e nós não tínhamos. Surgiu sobretudo aí, porque sabia que também estava a ser implementado noutras bibliotecas o serviço. Podia ser uma mais valia para a nossa biblioteca.” (entrevistado da Biblioteca A)

“Nós antes de iniciarmos a bebeteca já trabalhávamos com pais e filhos. E como trabalhávamos com pais e crianças pequeninas sentimos a necessidade de ter um espaço para eles. Não apenas estarem sentados na mesa e na cadeira, um espaço diferente, apropriado para a idade”. (entrevistado da Biblioteca B)

Um outro factor refere-se à implementação de projectos de leitura de intervenção continuada, adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança evitando a dinamização das mesmas actividades para crianças com características completamente distintas. Este factor é ilustrado na resposta seguinte:

“A bebeteca surge numa altura em que a gente começou a perceber que ou individualizávamos muito o trabalho com as crianças deixando de fazer muito para todos e começar a trabalhar para grupos alvo definidos e dar continuidade.” (entrevistado 1 da Biblioteca D)

A preocupação em construir este espaço de raiz, não só por questões estruturais, mas também pela necessidade de sensibilizar e informar os pais para a importância da bebeteca no desenvolvimento precoce da criança, emerge em duas respostas:

“É assim, é mais fácil uma biblioteca que abriu de novo, as pessoas foram crescendo e foram-se habituando ao ritmo (...)”. (entrevistado da Biblioteca C)

“Este espaço foi pensado de raiz. [A bibliotecária] falou com o arquitecto, ela disse-lhe o que é que queria, o que é que pretendia. Teve logo a ideia que este era um espaço importante para a biblioteca”. (entrevistado da Biblioteca E)

Nestes espaços podem-se estimular actividades para o desenvolvimento precoce da criança com a leitura, desempenhando os pais um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas. A resposta de um entrevistado confirma esta situação:

“E portanto, aquilo que a gente tem é uma casinha “toda não sei quantos” onde permite a um pai atento interagir com a criança, induzindo a criança a nomear, a designar, a manipular e a construir pequenas histórias”. (entrevistado 1 da Biblioteca D)

Um outro entrevistado salienta a importância destes espaços para o desenvolvimento das competências sócio-afectivas da criança, promovendo a participação efectiva dos pares quando interagem em torno do livro e da leitura.

“Depois é um espaço de afectos porque ela vem para aqui com o pai. Ela tá a usufruir do espaço, no momento que o pai está com ela, a fazer coisas com ela. Eu acho que é importante as bibliotecas serem espaços de afectos. Só aí é que as pessoas vêm cá e, eventualmente, gostarão de ler.” (entrevistado da Biblioteca E)

Mais do que dinamizar actividades de leitura para os bebés, a biblioteca D salienta a necessidade de realizar acções de sensibilização destinadas aos pais, para que estes adquiram competências e instrumentos enquanto mediadores da leitura e fomentem na criança, a longo prazo, a compreensão, a reflexão e a fruição do texto.

“Ora, tu sabes que a gente não faz um leitor, não constrói um leitor só com sensibilização, quer dizer, ou encontramos abordagens diferenciadas, com níveis de profundidade diferentes, hierarquizadas de forma que consigas construir no fundo, dar suporte a um trajecto, a um percurso de um leitor, muitas vezes não sendo tu que o levas às costas, neste sentido, que dás suporte directamente aos mediadores que estão relacionados com a leitura ou tens o processo condenado.” (entrevistado 1 da Biblioteca D)

Na abordagem à leitura estabelece-se um jogo simbólico entre a criança e o adulto, transmitindo-se, paulatinamente, as funções e as formas da escrita. A diversidade de material impresso disponível, quer em casa, quer na biblioteca, favorece a aprendizagem da leitura, uma vez que a criança começa a perceber o que serve para ler e quais as funções e as formas da escrita (Martins & Mendes, 1986; Viana & Teixeira, 2002). No entanto, é preciso salvaguardar a existência de espaços que promovam a concentração da criança, evitando que esta associe o acto de ler a situações de desordem e confusão.

“Porque se tu queres formar um leitor, não podes criar a ideia que o livro é uma festa todos os dias. Tens que arranjar um espaço, para ele encontrar um espaço

para o livro com uma abordagem individual, solitária, flexível. E com os bebés passava-se o mesmo. Que sentido é que faz, se tu queres que uma criança tenha este tipo de atitude em relação aos objectos, colocares cubos e pilhas e cubos daqueles que jogam e fazem *timtimtim*, o que é que isto faz?” (entrevistado 1 da Biblioteca D)

Contrariando esta posição, o entrevistado da biblioteca E considera que o livro deve ser percebido como um brinquedo, de forma a incentivar a criança a contactar e a fruir a leitura de uma forma divertida e descontraída.

“Continuo a achar e não tem nada de mal ser um espaço lúdico e de brincadeira, mas cada vez mais tenho a percepção que é neste espacinho (...) tão lúdico e informal, que os miúdos têm o primeiro contacto com os livros. Em que o livro é o tal brinquedo, e o brinquedo é sempre um objecto afectivo. E o que eu acho que nós queremos nas bibliotecas é que o livro seja visto como uma coisa afectiva, de coração. Daí que eu acho estes espacinhos cada vez mais importantes e gosto imenso de ver os miúdos ali com os livros, a brincarem com os livros e a transformarem-no num brinquedo.” (entrevistado da Biblioteca E)

Para além de um espaço onde os bebés podem aceder ao livro e contactar com a leitura, as bebetecas são consideradas lugares de informação e formação para os pais. As seguintes respostas confirmam isso mesmo:

“A bebeteca está integrada na biblioteca e a biblioteca é um espaço de informação dada nas mais variadas formas. E a bebeteca deve dar também informação sobre bebés nas suas variadas formas”. (entrevistado da Biblioteca C)

“Primeiro sensibilizar os pais para a importância da leitura na primeira infância. E permitir ao longo do trabalho formar leitores e apoiar uma educação diferente do conceito habitual”. (entrevistado da Biblioteca B)

Com base na investigação e tendo presente a revisão da literatura (Snow & Ninio, 1992; Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002), a bebeteca é considerada, pela maioria dos entrevistados, um espaço privilegiado para potenciar o contacto dos bebés com o livro.

Os mediadores de leitura (os técnicos de biblioteca e os pais) assumem um papel fulcral na emergência de comportamentos de leitura na criança (esta começa a manusear o livro, a perceber a direcção do texto, a distinguir a ilustração do texto).

B) Domínio: Papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente

A promoção da leitura teve, nos últimos anos, uma forte expansão nas bibliotecas públicas portuguesas implementando-se, maioritariamente, em projectos destinados à comunidade escolar, ao público em geral e às famílias (Gill, 2003).

Todas as bibliotecas, em que incidiu em profundidade a investigação, consideram importante que a criança comece a ler e a frequentar as bibliotecas, em idade precoce. No entanto, várias são as razões apontadas para a realização pontual de actividades centradas no livro e na leitura.

A recente criação de bebetecas nas bibliotecas públicas, o défice de investigação académica no âmbito da literacia emergente e a escassez de pessoal técnico com formação especializada podem estar na base de projectos de promoção do livro e da leitura desadequados e nalguns casos inexistentes.

Em três das cinco bibliotecas verifica-se que as actividades são pouco centradas no livro, sendo que nalguns casos a leitura é secundária, noutros está ausente.

As peças de teatro, as actividades plásticas, as sessões de música, de dança e de ioga para bebés são algumas das actividades referidas. Esporadicamente, realizam-se sessões de histórias, destinadas a grupos numerosos de crianças, com faixas etárias e níveis de desenvolvimento muito distintos. Este género de actividades embora estimule o desenvolvimento global e, nomeadamente, linguístico da criança apresenta limitações na medida em que um trabalho mais individualizado, de estimulação e interacção mais activa e personalizada se encontra dificultado.

A ausência de uma intencionalidade sólida na planificação e dinamização de projectos de leitura que sustentem práticas e decisões está na origem de actividades sem estrutura e com objectivos indefinidos. A resposta seguinte confirma isso mesmo:

“Às vezes podemos ter 1 [criança], às vezes podemos ter 2, às vezes podemos ter 14. Na sexta-feira passada tivemos 14. E outras vezes não querem ouvir. Às vezes são 2 ou 3. Estão com os pais, estão a brincar, a gente também não força nada. Se quiserem ouvir... se não quiserem ouvir não ouvem.” (entrevistado da Biblioteca E)

Tendo por base a missão da biblioteca pública, os técnicos sentem necessidade de dinamizar um vasto número de actividades, canalizando o trabalho de equipa para aspectos logísticos (elaboração de ofícios, contactos com os oradores/escritores/animadores, marcação de transportes, de refeições, entre outros), o que provoca a dispersão e a atenção no planeamento de projectos para estas faixas etárias. Tome-se como exemplo a resposta do seguinte entrevistado:

“(...) Andamos sempre com tanta coisa e a fazer tanta coisa que se calhar nunca achámos que este público [os pais e os bebés]... temos sempre preterido este público em relação aos outros... eu acho que é isso. Não, que nós achemos que não é importante, mas temos sempre outros projectos. Este vai ficando...”. (entrevistado da Biblioteca E)

Contrariando essa tendência, em duas bibliotecas realizam-se projectos de mediação da leitura, destinados a pais e bebés até aos 3 anos.

Com base na natureza e nos objectivos de cada projecto, as bibliotecas A e D definiram uma metodologia específica, adequada às características do público-alvo. Os entrevistados das duas bibliotecas salientam a necessidade de realizar o projecto de forma regular e continuada, direccionando-o para um grupo restrito, com características idênticas, para que o trabalho da biblioteca seja mais eficaz e possa surtir efeitos, a longo prazo, no contexto familiar.

“Isso surgiu dúvidas, porque apareceram aqui pais que não puderam entrar porque já tínhamos a sala cheia, porque eu achei que devia de haver

continuidade para os miúdos fazerem um trabalho que tivesse consequências, cognitivas, afectivas, tudo isso. Para ter consequências tinha que ser um trabalho contínuo senão era um trabalho... vinham uns miúdos hoje, amanhã vinham outros." (entrevistado da Biblioteca A)

"Estamos a fazer uma coisa direccionada. Não devemos fazer as coisas por se fazer, mas sim porque há necessidade de se fazer." (entrevistado 2 da Biblioteca D)

Nas bibliotecas supra mencionadas, destaca-se a necessidade de experimentar diferentes técnicas e métodos na dinamização das sessões, adequando-as ao nível de resposta e interacção dos pares.

A estrutura das sessões e o modo como são dinamizadas são constantemente alvo de avaliação sem, no entanto, se utilizar instrumentos uniformizados, e por conseguinte alteradas e aperfeiçoadas, tendo por base a resposta dos pares aos estímulos criados pelos mediadores da leitura.

"E também fui um pouco experimentando, devagarinho, com cuidado, são crianças, são pequeninas. Não criando situações de grande exposição, que eles ficam acanhados, foi andando devagarinho, ainda estou a experimentar. (...) Apesar destes anos todos está em experimentação. Estamos sempre a experimentar." (entrevistado 2 da Biblioteca D)

Em ambas as bibliotecas, os livros são referidos como o instrumento cultural utilizado na dinamização das sessões, considerando-se o principal meio para o desenvolvimento das competências de leitura na criança. A revisão da literatura confirma que recorrer ao livro em situações de interacção promove a memória e a concentração da criança (Sulzby, 1992; Mata, 2004).

Para que se crie o hábito de leitura na idade pré-escolar é necessário encontrar os processos, os modos e os lugares que permitam uma utilização dinâmica do livro, adoptando um conjunto de acções e iniciativas que permitam à criança descobrir o prazer da leitura e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

O entrevistado da biblioteca D exemplifica o modo como o livro era dinamizado nas sessões, recorrendo às repetições e à interacção, com vista a explorar, de

forma lúdica, a linguagem, incentivando as crianças a inventar sons e gestos associados às palavras.

“Os livros eram sempre pretexto para jogos, para interagir, para brincar. Ou porque tinha repetições e eles tinham que repetir, ou porque tinha as vozes dos animais e eles tinham que fazer ou porque tinham movimentos e eles tinham que fazer gestos.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

Neste contexto, os entrevistados indicam três importantes dimensões que os livros assumem nos projectos de literacia emergente: uma dimensão social (a participação e a interacção do par com outros pares e com o animador, em jogos de imitação e repetição), uma dimensão afectiva (as relações afectivas do par, em situações de leitura partilhada) e uma dimensão cognitiva (o desenvolvimento da imaginação da criança).

Os dados da presente investigação indicam e a revisão de literatura confirma que o mediador da leitura assume uma importância fulcral na aprendizagem da criança, na medida em que deve gerar contextos de reflexão sobre a leitura (Teale & Sulzby, 1992; Vygotsky, 1995). Manipulando e experimentando as palavras, o mediador ajuda a criança a tomar consciência da palavra escrita influenciando-a, de forma positiva, para o processo de aprendizagem da linguagem. A resposta seguinte reflecte essa ideia:

“Como é que eu fiz aqui? As “Histórias”, era contar histórias. Era pegar num livro e contar uma história. Nós deixávamos os bebés pegarem nas histórias que quisessem e depois eu ia a cada um, e era individualmente e todos ficavam a ver os livros.” (entrevistado da Biblioteca A)

Também as sessões de histórias podem, de uma forma lúdica e informal, proporcionar várias oportunidades para a transmissão de conceitos, conhecimentos, regras e competências de literacia. Esta ideia emerge na resposta do entrevistado da biblioteca D:

“Nas “Histórias de colo e embalo” o que é que nós fazíamos? Jogos, em que trabalhávamos a noção de espaço, a noção de tempo, onde havia pequenas narrações, onde eu contava histórias e trabalhava muito os livros. O livro aberto.

Tínhamos um momento ou era uma história, ou era um livro. Aquele momento era fulcral. Era ali o ponto mais importante.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

O que aqui se propõe é o envolvimento das crianças em idade pré-escolar no processo da leitura literária, recorrendo a uma metodologia que induza ao prazer de ler, solicitando expectativas e motivações positivas relativamente à leitura.

É consensual entre os investigadores (Mata, 1999; Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2004) a importância dos pais enquanto mediadores da leitura, desempenhando um papel activo e interventivo com práticas de leitura conjuntas, estimulando o prazer de escutar, de imaginar, de criar e, claro, de aprender em contexto familiar.

C) Domínio: Papel da biblioteca pública no suporte à literacia familiar

A literatura confirma (Sulzby, 1992; Mata 1999, 2004) que os programas dinamizados pela biblioteca, que incidam em práticas e competências literárias, terão muito mais sucesso se envolverem as famílias. A família exerce um papel decisivo, uma vez que os pais são considerados os modelos afectivos mais significativos para as crianças, cujos comportamentos elas imitam.

Em várias situações do dia-a-dia e em diferentes locais (em casa, na rua, na biblioteca) é possível desenvolver com a criança diversas práticas de literacia familiar, promovendo dessa forma a descoberta e a aprendizagem de aspectos conceptuais, convencionais e funcionais característicos da linguagem escrita (Viana & Teixeira, 2002; Fernandes, 2004).

Todas as bibliotecas entrevistadas partilham a mesma opinião quanto à importância de envolver as famílias em projectos de literacia emergente, dando continuidade ao trabalho iniciado na biblioteca em contexto familiar, com vista a enraizar os hábitos de leitura na criança.

Se na biblioteca as crianças desenvolverem o gosto por ouvir histórias pedirão aos pais que lhe leiam em casa, o que demonstra o papel importante que as

crianças desempenham no desenvolvimento e manutenção desta rotina em contexto familiar.

As bibliotecas A e D realizam um trabalho de formação e referência com os pais, aconselhando livros, de acordo com a faixa etária e o estágio de desenvolvimento da criança. Para além disso, a biblioteca A distribuiu a cada família uma brochura explicativa sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da criança.

Os entrevistados das bibliotecas A, B e D realçam a necessidade de existir um técnico em permanência na bebeteca para prestar um apoio personalizado de leitura e oferecer-se como modelo de interacção, transmitindo ao adulto técnicas de exploração do livro, assim como formas para dinamizar a história com a criança. Destaca-se ainda, a necessidade de estabelecer um vínculo privilegiado do mediador de leitura com os pares, fomentando a continuidade do projecto com o mesmo grupo, num processo de troca colectiva.

A importância de incitar os pais a explorarem os livros com a criança na bebeteca, para que o adulto se torne independente e assuma um papel activo e interventivo, com práticas de leitura conjuntas, emerge na resposta seguinte:

“Estão aqui famílias, estão aqui crianças, o que é que essa pessoa faz? Vem com um cesto, com uma oferta de materiais para manipular, que tem a ver com vários tipos de linguagem. O que é que essa pessoa vai fazer? Vai espicaçar os pais, vai mostrar como se deve trabalhar aquele material e depois devolver-lhes a responsabilidade. Primeiro começamos nós, para depois devolver essa responsabilidade... Eles também começam a sentir-se...”. (entrevistado 2 da Biblioteca D)

A investigação indicia e alguns estudos confirmam (Mata, 2004; Fernandes, 2005), que a família é um agente eficaz que influencia positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita e por conseguinte, o desenvolvimento linguístico e literário da criança.

Os pais apercebem-se das potencialidades da leitura de histórias, não apenas para potenciar o desenvolvimento de atitudes positivas na criança face à

leitura, mas também na aquisição de algumas competências que poderão ser importantes para os seus filhos.

O ambiente emocional e afectivo onde as actividades decorrem influencia o nível de interacção das crianças, fortalece os laços de afecto e cumplicidade com os pais, ao mesmo tempo que reforça atitudes positivas em relação à leitura. Os entrevistados das bibliotecas A e D exemplificam essa situação:

“Nós deixávamos os bebés pegarem nas histórias que quisessem e depois eu ia a cada um, e era individualmente e todos ficavam a ver os livros. E contava-lhes. Eram histórias de embalar. Mas sempre eles no colinho dos pais.” (entrevistado da Biblioteca A)

“Acima de tudo é partilhar um momento que, no fundo, ele não vai esquecer, porque é um momento tão íntimo. Está no colo, não está ao lado. Tem a protecção do colo da mãe ou do pai. É um momento único. Mesmo de prazer, de afecto. Acho que é muito, muito, muito importante.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

A biblioteca A comunga da importância da família na promoção da literacia emergente e no acesso aos livros realçando no entanto, que a maioria dos projectos desenvolvidos nas bibliotecas destinam-se a pais leitores e motivados para a leitura, menosprezando as famílias com baixos níveis de literacia.

Esta situação provoca um aumento do fosso das crianças letradas e das não letradas, pois em famílias com baixos ou inexistentes hábitos de leitura, o contacto da criança com o livro é quase inexistente ou nulo. A resposta seguinte ilustra esta situação:

“Este projecto é muito bonito, mas foi para pais que dão muita importância ao livro, porque eu acho que ele devia chegar era aos bairros, pronto, às pessoas que nós sabemos que tem pouco acesso ao livro, não é? (...) As bebetecas assim nestes moldes... nós devíamos era levá-las lá fora a quem não é, a quem não lê, a quem não dá leitura aos filhos, percebe. Isso é que era muito mais interessante.” (entrevistado da Biblioteca A)

Esta biblioteca sugere e a literatura confirma (Crown, 1998; Usherwood, 1999; Fernandes, 2005) que o acesso aos materiais de leitura em casa é fortemente

determinado pelo poder de compra, pela formação académica e pela categoria social das famílias, existindo muitas crianças que só contactam com a leitura, quando ingressam no ensino formal.

O entrevistado da biblioteca A reforça a ideia:

“Não tive nenhum caso de uma criança que fosse de uma zona carenciada. Isso é que eu acho que era uma verdadeira avaliação do projecto. Zonas onde a leitura não faz parte do quotidiano das pessoas.”

Em contraposição, o entrevistado da biblioteca B manifesta agrado na formação académica dos pais, pelo facto de estarem mais motivados e disponíveis para qualquer tipo de actividade na biblioteca:

“(...) são pessoas que têm formação. Uns são professores, outros educadores e têm outra relação, têm outra forma de ver a animação do livro e da leitura para a primeira infância. Já sabem à partida a importância que tem.”

D) Domínio: Obstáculos e constrangimentos à dinamização de projectos de promoção do livro e da leitura

Os dados resultantes deste estudo evidenciam que a implementação de projectos de promoção do livro e da leitura nas bibliotecas públicas estão muitas vezes votados ao fracasso pelos obstáculos e barreiras que frequentemente dificultam o desenvolvimento de boas práticas junto da comunidade.

Os recursos humanos são apontados como a principal dificuldade, seguindo-se a inadequação de recursos documentais, fruto de um mercado editorial nacional pouco especializado e, por último, as limitações orçamentais e financeiras das bibliotecas públicas.

A) RECURSOS HUMANOS

Os recursos humanos são apontados por todos os entrevistados como o maior constrangimento, com destaque para: o número reduzido de técnicos qualificados, com apetência e sensibilidade nesta área; a ausência de

formação específica e as competências necessárias que permitam desenvolver um trabalho personalizado e com qualidade.

- **Número reduzido de funcionários**

Todos os entrevistados são unânimes, quando se referem ao número diminuto de funcionários que dinamizam projectos de promoção do livro e da leitura, sendo os próprios entrevistados os responsáveis por esses projectos. Em nenhuma das bibliotecas, onde foram feitas as entrevistas, havia um técnico em permanência a desempenhar funções na bebeteca.

Tendo em conta a falta de funcionários, as bibliotecas C e E sublinham a necessidade de proceder à rotatividade da equipa pelos vários serviços. Muitos dos técnicos que fazem atendimento ao público no sector infantil não têm o perfil indicado e não reúnem conhecimento e experiência para a dinamização de projectos de leitura, não sendo possível garantir um trabalho de continuidade, com práticas sistemáticas, que mantenham um fio condutor. Esta situação é ilustrada na resposta seguinte:

“Não, nós achamos que é importante, mas ou porque não conseguimos ou porque estamos sempre a mudar de horários, ou porque depois é complicado serem sempre as mesmas pessoas. Houve uma altura em que eu não pude, não estava aqui e esta colega também não estava e éramos as duas que assegurávamos.” (entrevistado da Biblioteca E)

Uma das exigências da DGLB refere-se à correspondência do número de funcionários com a tipologia das bibliotecas. Mesmo existindo um número coincidente, a ausência de formação dos funcionários impede o desempenho eficaz e eficiente dos serviços.

Não admira assim, que os bibliotecários reclamem quanto à ausência de pessoal qualificado, em número suficiente, para garantir serviços de atendimento ao público, com qualidade e eficácia, e dar cobertura a todas as actividades que têm lugar nas bibliotecas públicas.

- **Formação**

No que se refere à formação académica dos técnicos, todos os entrevistados foram unânimes: não existe no quadro de pessoal das bibliotecas estudadas nenhum funcionário com formação específica nas áreas da psicologia, da literatura infantil e na gestão de projectos, à excepção do entrevistado 1, da biblioteca D, que é licenciado em psicologia.

Os entrevistados das bibliotecas B e E demonstram grande preocupação e inquietude face à inexistência de uma educadora de infância ou de um animador sócio-cultural para a dinamização do espaço, permitindo dessa forma a realização de um trabalho eficiente de mediação directa de leitura.

Na entrevista à biblioteca B emerge essa necessidade:

“As condições ideais era de facto os recursos humanos. Se tivéssemos mais uma pessoa a funcionar era possível que esse espaço funcionasse como devia. Por exemplo: se uma criança chegasse com um pai à bebeteca trabalhar com ele, era só um, mas trabalhar com ele. E isso não é feito. “

O entrevistado da biblioteca E reforça a necessidade de existir pessoal técnico qualificado para o desenvolvimento dessas funções:

“Nós vamos trabalhando conforme a nossa sensibilidade, com aquilo que vamos aprendendo e agora, neste momento, não temos ninguém que seja animador, que tenha a experiência de trabalhar com os miúdos, com estas faixas etárias e sentimos falta disso.”

Este tipo de necessidades é confirmado no documento *Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças* (IFLA, 2003, p. 5), no qual se destaca, para além das áreas supra indicadas, as seguintes: teorias de desenvolvimento e promoção da leitura e oportunidades artísticas e culturais.

O trabalho que o entrevistado da biblioteca D tem desenvolvido na área da promoção da leitura, nomeadamente em projectos destinados a pais e crianças em idade pré-escolar, não se deve à sua formação académica, mas à sua experiência, à reciclagem e actualização de conhecimentos, assim como à frequência de acções de formação, proporcionadas pela autarquia, nas áreas

da literatura infantil e promoção da leitura. A resposta seguinte ilustra a ausência de formação nas áreas indicadas, no decorrer do curso técnico profissional de biblioteca e documentação:

“No meu caso, eu sou técnica de biblioteca, não tenho formação nenhuma em termos de educação, educadora de infância. Durante o curso nunca tive, rigorosamente, nada, nem que tenha a ver com animação.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

Nos cursos profissionais, nas licenciaturas, nas pós-graduações e nos mestrados em Ciências Documentais, raramente são leccionadas disciplinas que permitam aos formandos o conhecimento, o estudo e a análise da literatura infantil, ao nível dos processos e das estratégias da aprendizagem leitora, assim como a aquisição de conhecimentos no domínio da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Há uma desadequação entre os conteúdos programáticos dos cursos e os projectos de animação e promoção da leitura desenvolvidos nas bibliotecas, reflectindo a não articulação entre os programas de formação inicial dos técnicos e a missão das bibliotecas públicas. A cooperação com bibliotecas públicas europeias que têm desenvolvido projectos de promoção da literacia emergente, referidas na introdução, poderia ser uma prática a considerar, incentivando a permuta de conhecimentos e de experiências, a um nível internacional.

Com vista a desenvolver um trabalho com qualidade, os entrevistados das bibliotecas A e D referem que a auto-formação foi o ponto de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, colmatando a ausência de formação académica e de experiência qualificada, no âmbito de projectos de leitura para bebés.

O entrevistado 2, da biblioteca D demonstra rigor na forma como planificam e dinamizam as actividades, tendo a preocupação de se documentar previamente, de forma a ajustar as actividades ao estágio de desenvolvimento da criança:

“Tem a ver com muito esforço, muita transpiração. (...) Muita pesquisa. Fui obrigada a ler alguns livros por causa da criança, por causa do desenvolvimento da criança, não tanto o que eu gostaria de ler. (...) Levar livros para casa, pesquisar, até que actividades se pode fazer com as crianças (...) [que sejam] adequadas para aquela faixa etária. Por causa do desenvolvimento da criança.”
(entrevistado 2 da Biblioteca D)

- **Competências**

Os inquiridos deste estudo expressam uma variedade de opiniões sobre a necessidade dos mediadores da leitura aprenderem novas competências e desenvolverem atitudes pessoais, de modo a evitar a desactualização profissional e pessoal.

Com vista a superar os obstáculos e dar resposta às exigências da comunidade, os entrevistados referem que são colocados, nos sectores infantis das bibliotecas públicas, técnicos com “mais jeito”, “que gostam de trabalhar com crianças”, “que têm alguma paciência”, “que são flexíveis”, “informais”, “com sensibilidade” e “intuição” ignorando-se as exigências de formação de quem vai fazer o trabalho estratégico de uma biblioteca: a formação de futuros leitores.

Os entrevistados identificam três elementos para ultrapassar os obstáculos ao nível dos recursos humanos: a necessidade de apostar em mediadores da leitura qualificados, o trabalho em equipa e a cooperação com outros profissionais.

A formação dos mediadores de leitura é essencial para uma política de formação de novos leitores, exigindo para isso competências específicas mínimas para fazer deles agentes de promoção da leitura. Saliente-se a importância da flexibilidade de espírito para iniciar a mudança de actuação e a importância das competências de comunicação para captar a atenção do público-alvo.

No que se refere ao trabalho em equipa considera-se que a colaboração com especialistas de outras áreas (nomeadamente educadores de infância e

psicólogos) é uma opção que não deve ser descurada, implicando uma atitude flexível dos técnicos, perante novas realidades. Duas das bibliotecas (B e D) realçam a importância da cooperação, como forma de ultrapassar o isolamento, procurando a troca de ideias e experiências com outros profissionais.

A cooperação com os serviços internos da autarquia foi igualmente destacada, pelo entrevistado da biblioteca C que refere a colaboração da Divisão de Higiene e Segurança no Trabalho, na limpeza e esterilização dos materiais existentes na bebeteca. O entrevistado da biblioteca B salienta a prestação do Gabinete de Comunicação na concepção dos materiais promocionais.

B) RECURSOS DOCUMENTAIS

No que se refere aos recursos documentais, os entrevistados são unânimes. No mercado editorial não existe grande variedade de livros, com qualidade de texto e de ilustrações adequados a esta faixa etária (do nascimento aos três anos de idade).

Os entrevistados realçam ainda, a necessidade de ter em atenção as características específicas dos utilizadores para promover a interacção, não só das crianças com os novos materiais, mas também dos pais com os bebés, tendo por base o livro.

É fundamental contar com pessoal qualificado que tenha conhecimento das necessidades físicas e psicológicas das crianças, seleccionando as histórias, de acordo com as expectativas, os interesses e a motivação dos mais pequenos. Além disso, é necessário seleccionar obras de qualidade literária (no que respeita à narrativa escrita e à narrativa pictórica) adequadas ao desenvolvimento cognitivo e à maturação leitora da criança, que nem sempre aparece associado à idade.

Os documentos *Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças* (IFLA, 2003) e *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (IFLA, 2007) sugerem o tipo de materiais e os critérios de selecção para a constituição de colecções nos sectores infantis das bibliotecas públicas.

Os livros disponíveis nos sectores infantis deverão ser adequados à idade da criança, ter diferentes formatos, texturas, incluindo sons e movimento, para que a criança interaja com o par, ao mesmo tempo que estimula os sentidos. Destaca-se ainda, a qualidade das ilustrações, ao nível da forma e dos materiais e o conteúdo dos textos. A resposta seguinte é muito ilustrativa:

“Olhe por exemplo. *Tou* a brincar. “É o telefone, está a tocar. *Trim, trim, trim*. Vamos atender o telefone?” Este gesto a criança já viu, vai repetir. Não é? “Olha o que vamos ver aqui. Vamos descobrir?” Um livro destes tem mil e uma coisas para explorar. Cria a expectativa, a surpresa, e isso tudo é o que encanta as crianças.” (entrevistado 2 da Biblioteca D)

Todos os entrevistados referem a utilização de critérios na selecção dos livros para bebés. A maioria das bibliotecas disponibiliza álbuns de imagens e livros cartonados com pequenas narrativas, existindo um número muito reduzido de livros de argolas, de pano e plástico, por se tratar de um material que põe em causa a segurança e higiene do bebé.

Todos os entrevistados referiram que junto à bebeteca, existe um fundo documental específico, composto por livros e revistas de distintas áreas (pediatria, puericultura, educação, leitura e psicologia do desenvolvimento e aprendizagem), com o objectivo de manter informados os pais e os educadores.

C) RECURSOS FINANCEIROS

As limitações financeiras, ou nalguns casos a ausência de orçamento para a biblioteca são apontados como factores impeditivos para melhorar e actualizar os recursos documentais, os materiais e os projectos de promoção do livro e da leitura destinados às famílias.

3.4 SUMÁRIO

Este capítulo incidiu na análise e discussão dos resultados e no confronto com as teorias revistas e apresentadas no capítulo 1.

Partindo do tratamento e análise de conteúdo, foram identificados quatro domínios que incidiram em: “Criação de bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas”; “Papel da biblioteca pública no suporte à literacia emergente”; “Papel da biblioteca pública no suporte à literacia familiar” e “Obstáculos e constrangimentos à dinamização de projectos de promoção do livro e da leitura”.

Considerando a importância de implementar bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas, por se tratar de uma forma efectiva de promover a literacia emergente, todas as bibliotecas referem que a ausência de linhas orientadoras da DGLB para a gestão, estrutura e dinamização das bebetecas, o desconhecimento dos objectivos e das funções reais do espaço e os recursos efectivamente necessários para estimular o desenvolvimento das crianças, dificultam o trabalho com o público-alvo (pais e bebés até aos 3 anos de idade).

Todas as bibliotecas reconhecem a necessidade de dinamizar actividades em torno do livro e da leitura para pais e filhos, como forma de estimular o desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio-afectivo da criança. Apesar de reconhecerem a importância da leitura em idade precoce, a maioria das bibliotecas dinamiza, esporadicamente, sessões de histórias e, na maioria das vezes, promove actividades lúdicas como por exemplo: peças de teatro, actividades plásticas, sessões de música, de dança e de ioga para bebés. Excepcionalmente são promovidos projectos de mediação directa de leitura, sistemáticos e continuados, com um grupo de pais e crianças, com características idênticas, ao nível da faixa etária e do estágio de desenvolvimento.

Este tipo de projectos têm como objectivo sensibilizar os pais para a importância de familiarizar a criança com o livro, muito antes da aprendizagem formal da leitura, fomentando a aquisição de comportamentos emergentes de

leitura. Com estes projectos pretende-se dar continuidade em casa, ao trabalho iniciado na biblioteca, envolvendo os pais e as crianças no processo de aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que se estimulam as relações de afecto e de cumplicidade.

O envolvimento da família nos projectos da biblioteca é reforçado, uma vez que os efeitos resultantes dessa intervenção tendem a desaparecer, se os estímulos não forem continuados em ambiente familiar. É, por isso, necessário apostar na formação dos pais enquanto mediadores de leitura, de forma a motivá-los para a importância da leitura em idade pré-escolar, promovendo a aquisição de competências adequadas para a prática de actividades de leitura conjunta, em ambiente familiar.

A família é, assim, considerada como um forte agente educativo que motiva, positivamente, a criança para a aprendizagem da leitura, pelo que a concretização de projectos de leitura com esta entidade assume um valor acrescido na sustentação do desenvolvimento da criança.

Os dados recolhidos neste estudo sugerem a necessidade de as bibliotecas públicas alargarem o seu campo de actuação, intervindo junto de comunidades com níveis de literacia baixos e com fracos hábitos de leitura, de forma a proporcionar às crianças, cujas famílias têm reduzidos recursos financeiros, culturais e educativos, o contacto com a leitura antes do ensino formal.

Vários são os factores que originam constrangimentos à dinamização de projectos de promoção do livro e da leitura nas bibliotecas públicas portuguesas: a falta de pessoal, a ausência de formação especializada, os recursos documentais diminutos e os recursos financeiros reduzidos.

A falta de pessoal qualificado, com formação em psicologia, literatura infantil e gestão de projectos dificulta o planeamento, a dinamização e a avaliação de projectos no âmbito da literacia emergente.

A escassez de pessoal técnico impulsiona a rotatividade das equipas, o que provoca a desmotivação e a angústia, uma vez que os funcionários não têm competências e aptidão pessoal para prestarem um atendimento eficiente no

sector infantil e ainda menos, no planeamento e na dinamização de projectos de promoção da leitura.

Os recursos documentais publicados em Portugal, destinados a crianças até aos 3 anos, são escassos e na maioria das vezes desadequados. Os livros infantis destinados a esta faixa etária deverão estimular o desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor da criança, pelo que é fundamental aperfeiçoar a qualidade literária dos textos e das ilustrações, assim como os formatos e as texturas.

A escassez dos recursos financeiros impede as bibliotecas públicas de actualizarem sistematicamente o fundo documental de acordo com as necessidades e os interesses dos utilizadores, assim como, dinamizarem acções de difusão do livro e de incentivo à leitura e incrementarem os serviços prestados ao público.

Na secção seguinte far-se-à a conclusão da investigação, propondo-se algumas recomendações, incluindo propostas para trabalho de investigação futura.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Com base no quadro teórico em que incidiu a presente investigação e após a apresentação e discussão dos dados, este capítulo apresenta as conclusões do estudo, assim como recomendações e sugestões para uma investigação futura.

Parece haver um consenso entre os técnicos das bibliotecas públicas portuguesas quanto à importância da criação de bebetecas. Estes espaços promovem a relação precoce da criança com o livro e a leitura e estimulam o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio-afectivo. Na interação com os materiais impressos, mediados e apoiados pelos adultos, as crianças adquirem um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

As bibliotecas públicas apontam diversas barreiras ou constrangimentos que dificultam o planeamento, a gestão e a dinamização eficaz e eficiente do espaço e dos projectos de literacia. Alguns destes constrangimentos estão associados à escassez de recursos humanos, documentais e financeiros e à ausência de linhas orientadoras publicadas em Portugal.

O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS PORTUGUESAS NO SUPORTE À LITERACIA EMERGENTE

O desenvolvimento da literacia das crianças é considerado neste estudo e confirmado pela literatura como um dos principais papéis da biblioteca pública. A biblioteca ocupa uma posição significativa no estímulo à leitura, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Butler, 1998).

Este estudo sugere que as bibliotecas públicas desempenham um papel significativo no suporte à educação e à cultura, contribuindo para o aumento dos hábitos de leitura dos indivíduos, desde a idade pré-escolar.

Na investigação emerge o que alguns estudos confirmam. As bebetecas, para além de serem espaços que disponibilizam recursos adequados ao

desenvolvimento do bebé (Escardó, 1999), são considerados lugares de formação para os pais, enquanto futuros mediadores de leitura (Mestre, 2003).

Na leitura de histórias, por exemplo, o adulto ocupa um lugar fulcral enquanto mediador entre o livro e a criança, uma vez que esta ainda não adquiriu as competências necessárias para agir sozinha. A partir de situações de interacção em torno do livro e da leitura, a criança adquire, gradualmente, comportamentos emergentes de leitura e de escrita (Teale & Sulzby, 1992; Snow & Ninio, 1992; Mason & Shobha, 2002).

A biblioteca e a família desempenham, assim, um papel muito significativo na aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas, sendo para isso fundamental a leitura continuada e sistemática de histórias (Marques, 1997; Mata, 1999; Viana & Teixeira, 2002). Embora existam diversas teorias sobre como a criança adquire a linguagem, observa-se que os adultos à medida que a criança progride, começam também a modificar a sua linguagem para estar um pouco à frente do nível linguístico actual da criança, apoiando-a e contribuindo para o desenvolvimento de uma nova compreensão tal como preconizado por Vygotsky (Woolfolk, 1996). Assim, o uso por parte de adultos de uma linguagem mais avançada pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Com base na investigação emergem três áreas de actuação das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente: implementar bebetecas, promover actividades de mediação directa de leitura e estimular a literacia familiar.

Implementar bebetecas

A implementação de bebetecas e a dinamização de actividades específicas para pais e bebés numa biblioteca pública contribuem para o contacto precoce das crianças com o livro.

Este estudo indica três factores que estão na génese da criação das bebetecas. O primeiro factor, de ordem funcional, relaciona-se com a



necessidade de apetrechar um espaço específico para os bebés, com recursos adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança.

A segunda razão, de ordem logística ou interna, prende-se com os dados estatísticos da biblioteca. Com a criação do espaço acresce o número de utilizadores (outros pais e bebés frequentam o espaço) e aumenta o número de empréstimo de documentos.

Por último, o terceiro factor refere-se a questões estruturais. A dinamização de projectos de leitura continuada, através de um trabalho sistemático, com um grupo restrito, durante um determinado período de tempo, vai produzir efeitos, a longo prazo, no contexto familiar.

A investigação indicia que os sujeitos consideram que o contacto precoce com o livro estimula a aprendizagem activa da criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências aos níveis: sócio-afectivo, cognitivo e motor. A partir da exploração dos livros, os pais e os mediadores de leitura solicitam a participação da criança, estimulando-a a apontar, a virar as páginas e a nomear. Tais concepções e práticas são consonantes com o que a literatura advoga (Teale & Sulzby, 1992; Viana & Teixeira, 2002; Mata, 2004).

A investigação revela que a génese das bebetecas nas bibliotecas públicas portuguesas resulta da aplicação de modelos utilizados em outras bibliotecas, o que explica a ausência de fundamentação teórica sobre a gestão, a estrutura e a dinamização de actividades de leitura que promovam práticas de aprendizagem literária.

Promover actividades de mediação directa de leitura

Muitos autores têm referido que a leitura continuada de histórias em voz alta e a exploração de livros com a criança estimula as funções do bebé, ao nível da concentração e da memória (Sulzby, 1992), ao mesmo tempo que aumenta a motivação da criança para a leitura (Morais, 1997; Viana & Teixeira, 2002).

Fernandes (2005) acrescenta ainda, que as actividades em torno da leitura fomentam as relações de afecto e de cumplicidade entre a criança e o adulto, ao mesmo tempo que reforçam atitudes positivas em relação à leitura.

Os serviços da biblioteca pública: Directrizes da IFLA/UNESCO (Gill, 2003) recomendam que as bibliotecas públicas desempenhem um papel activo no suporte à literacia emergente, através da dinamização de projectos de leitura partilhada, entre as crianças e um adulto significativo.

O amplo conceito de animação da leitura torna-se, cada vez mais, um conjunto de práticas pouco centradas no livro e na leitura, não permitindo a formação de leitores, uma vez que não há uma relação directa com o texto.

Em algumas bibliotecas são promovidas actividades culturais que substituem a relação directa da criança com a leitura. Tratam-se de actividades lúdicas e desenvolvimentais, nas quais se inclui: peças de teatro, actividades de expressão plástica, sessões de música, dança e ioga para bebés. Não significa que as bibliotecas não possam ou devam ter outras valências para além da leitura, pelo contrário, essas actividades promovem o desenvolvimento da criança a outros níveis. No entanto, a promoção da leitura deve ser uma prioridade estratégica das bibliotecas, assumindo um papel activo na criação e cimentação dos hábitos de leitura.

Ocasionalmente, essas bibliotecas realizam sessões de histórias, que pelas suas características apresentam algumas limitações já que estas actividades se destinam a grupos numerosos de crianças, com características muito distintas, ao nível do estágio de desenvolvimento e da classificação etária, não permitindo realizar um trabalho mais individualizado de mediação e interacção entre pares.

Nessas bibliotecas não há um trabalho muito efectivo de promoção de leitura, uma vez que as actividades são pouco centradas no livro. Não é o simples facto de haver livros que vai fazer a diferença, no entanto vai certamente proporcionar mais oportunidades de interacção com a linguagem escrita.

No delineamento dos projectos de promoção da leitura não há uma articulação profícua entre a teoria e a prática ancorada na investigação técnica e científica, descurando-se o planeamento estratégico e operacional e a definição de objectivos.

Contrariando esta tendência, um número muito reduzido de bibliotecas realiza projectos de mediação da leitura, onde o livro ocupa um lugar cimeiro. Estruturados de forma sólida, com objectivos pré-definidos e com metodologias adequadas ao estágio de desenvolvimento das crianças, os projectos realizam-se de forma regular e continuada com o mesmo grupo, durante um determinado período.

Com vista a fomentar os hábitos de leitura são adoptados um conjunto de iniciativas que estimulam a criança, em interacção com o adulto, a explorar livros e a ouvir histórias, contribuindo para o enriquecimento das suas estruturas cognitivas e linguísticas. Por um lado, o mediador estimula a interacção do par com outros pares, num processo de troca colectiva, e, por outro, apela à sua participação, através de jogos de imitação e repetição, induzindo expectativas e motivações positivas face à leitura.

Estimular a literacia familiar

Na revisão da literatura é referido que a família assume um papel primordial no desenvolvimento da criança, pelo que todos os programas dinamizados pela biblioteca, que incidam em práticas e competências literárias, terão muito mais sucesso se envolverem esta entidade (Sulzby, 1992; Mata 1999, 2004).

Esta investigação sugere que o apoio das bibliotecas públicas às famílias adquire várias formas: por um lado, o aconselhamento de livros e materiais didácticos para a dinamização em casa, e, por outro, a formação dos adultos ao nível da mediação leitora. Este apoio é percebido como uma forma efectiva das bibliotecas públicas potenciarem o desenvolvimento de atitudes positivas da criança face à leitura.

O envolvimento das famílias em actividades de leitura estimula a aprendizagem da criança, tendo em conta o ambiente emocional e afectivo em que decorre a interacção. Ao colo dos pais, as crianças sentem afecto, protecção e confiança, participando e interagindo com o mediador da leitura e com os outros elementos do grupo.

Os pais desempenham assim, um papel activo, interventivo e significativo na exploração de livros e na dinamização das histórias. É, por isso, fundamental existir pessoal técnico especializado que se ofereça como modelo de interacção e que auxilie na selecção de documentos adequados ao estágio de desenvolvimento das crianças.

A literatura também confirma essa necessidade (IFLA, 2003; IFLA 2007), mas o número reduzido de recursos humanos nas bibliotecas e a ausência de formação, em áreas fulcrais como a literatura infantil e a promoção da leitura, não permitem que se concretize profundamente, em nenhuma biblioteca, essa intenção.

A literatura sustenta (Benavente et al., 1996; Crown, 1998; Usherwood, 1999; Fernandes, 2005) que as bibliotecas públicas devem dar apoio a sectores vulneráveis da comunidade, por exemplo junto de famílias com baixos ou inexistentes hábitos culturais e educacionais. Considerando os baixos níveis de literacia, as bibliotecas podem estender o seu campo de actuação em comunidades desfavorecidas, nomeadamente junto de famílias que não têm hábitos de leitura e não proporcionam ambientes literários aos seus filhos.

O acesso à leitura pode estar intimamente associado à formação dos pais (Usherwood, 1999), à importância que atribuem à educação dos seus filhos e à diversidade de material impresso que têm em casa (Benavente et al., 1996; Whitehurst & Lonigan, 2001; Fernandes, 2005).

A frequência e a qualidade das interacções linguísticas em família e as actividades de leitura conjunta (Fernandes, 2005) são determinantes para o desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que promovem o alargamento do léxico e o conhecimento da sintaxe da narrativa (Sim-Sim, 2002).

OBSTÁCULOS E CONSTRANGIMENTOS COLOCADOS ÀS BIBLIOTECAS PÚBLICAS PORTUGUESAS NO SUPORTE À LITERACIA EMERGENTE

A presente investigação aponta vários obstáculos ou constrangimentos que impedem uma actuação dinâmica das bibliotecas públicas na implementação

de serviços para crianças e na dinamização de projectos de suporte à literacia emergente.

Um dos obstáculos refere-se à escassez de recursos humanos, documentais e financeiros que limita a qualidade e eficiência dos serviços. O outro factor está associado à ausência de legislação nacional, nomeadamente de linhas orientadoras emanadas pela DGLB, com recomendações e orientações para o planeamento, gestão e dinamização dos serviços das bibliotecas públicas portuguesas.

Limitação de recursos

As limitações de recursos são apontadas pelos inquiridos como um dos factores que circunscreve o campo de actuação das bibliotecas públicas no suporte à literacia emergente. O número reduzido de funcionários, a ausência de formação específica dos recursos humanos, a inadequação dos recursos documentais e as limitações financeiras são os factores referidos.

A) RECURSOS HUMANOS

O sucesso de uma biblioteca pública depende, entre outros factores, da qualidade, do empenhamento e do número de funcionários que constitui a equipa de trabalho.

O número limitado de funcionários que desempenham funções nas bibliotecas públicas portuguesas origina a rotatividade das equipas pelos serviços da biblioteca. A rotatividade compromete a qualidade dos serviços e das actividades, tendo em conta o reduzido conhecimento e a experiência limitada dos funcionários em determinadas áreas.

Sem um número adequado de técnicos, com formação especializada não é possível garantir a qualidade dos serviços infantis e dos projectos de incentivo à leitura. Nos sectores infantis das bibliotecas públicas são colocados, na maioria dos casos, profissionais com “mais sensibilidade”, “motivação” e “apetência”, ignorando-se o trabalho estratégico que está na base da formação de leitores. O processo de formação de um leitor não passa por um somatório

de experiências de animação da leitura, mas antes por dotar a criança de competências e de instrumentos que lhe permitam, mais tarde, a compreensão, a reflexão e a fruição do texto.

Com base nas orientações da DGLB, publicadas no *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (DGLB, 2007), o número de recursos humanos deve ser proporcional à tipologia das bibliotecas públicas (BM1, BM2, BM3). Tendo em conta que este documento não é vinculativo para as autarquias, cada edilidade define, de acordo com o seu orçamento, o quadro de pessoal das bibliotecas municipais, assim como a respectiva formação profissional.

Na maioria das bibliotecas públicas não há profissionais com formação específica nas áreas da psicologia, da literatura infantil e na gestão de projectos, podendo esta situação estar associada à inexistência de disciplinas de literatura infantil e de promoção do livro e da leitura nos cursos de biblioteconomia, ao contrário do que acontece em outros países.

A revisão da literatura (IFLA, 2003; IFLA, 2007) confirma e a investigação sugere que a cooperação nacional e internacional com bibliotecas e com profissionais de distintas áreas (educadores de infância, animadores sócio culturais e psicólogos), poderá promover a permuta de conhecimentos e experiências, permitindo transpor muitas das dificuldades existentes.

B) RECURSOS DOCUMENTAIS

Uma outra limitação refere-se à escassa publicação de obras de literatura infantil no mercado editorial português.

Na opinião dos entrevistados não há uma grande variedade de livros, com qualidade literária e iconográfica adequada a esta faixa etária (do nascimento aos três anos de idade).

Considerando que a idade indicada nos livros nem sempre corresponde ao estágio de desenvolvimento da criança, as bibliotecas públicas deveriam ter pessoal técnico qualificado, para auxiliar na selecção dos livros.

Esses técnicos poderão desenvolver um serviço de referência e de aconselhamento, para indicar quais os livros e as histórias que estimulam o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

C) RECURSOS FINANCEIROS

A investigação sugere que as bibliotecas públicas portuguesas deveriam ter maior autonomia financeira para implementar novos serviços e para garantir a qualidade dos existentes. O ideal seria que no organograma das câmaras municipais, as bibliotecas fossem uma divisão autónoma e não um sector dependente de outra unidade orgânica.

A vantagem das bibliotecas públicas serem uma divisão autónoma pretende-se com questões orçamentais, uma vez que sendo uma unidade orgânica teria um orçamento próprio, adequado à sua missão e ao cumprimento dos seus objectivos.

Ausência de linhas orientadoras nas bibliotecas públicas portuguesas

Se, durante anos, as crianças com menos de seis anos de idade não podiam frequentar as bibliotecas (Ameijeiras, 1994), a partir de 1987 as bibliotecas públicas espanholas começam a admitir crianças em idade pré-escolar, acompanhadas por um adulto (Ameijeiras, 1994; Chaos, 1994; Avilés, 1998; Escardó, 1999).

Em Portugal, a situação é muito distinta. A investigação indicia que as bebetecas nas bibliotecas públicas têm um passado muito recente. Com base nos dados quantitativos, referidos no capítulo 3, das 86 bibliotecas que responderam ao questionário, apenas 34 dispõem de bebeteca. A data de inauguração da primeira bebeteca remonta a 1991, verificando-se um crescimento acentuado a partir de 2001.

Nas cinco bibliotecas onde incidiu em profundidade o estudo verifica-se que a inauguração das bebetecas oscilou entre os anos 2000 e 2004, sendo que em 2001 foram inaugurados dois espaços.

Esta situação pode estar associada à ausência de linhas de orientação estratégica para as bibliotecas públicas, sendo que em Portugal, a DGLB é a entidade responsável pela produção e publicação desses documentos.

O único documento existente, o *Programa de Apoio às Bibliotecas Municipais* (DGLB, 2007), apenas serve de modelo para as câmaras municipais apresentarem candidaturas para a criação de uma biblioteca no município. Este documento não contempla linhas de orientação para a gestão, estrutura e dinamização dos serviços após a inauguração das bibliotecas, o que faz com que os bibliotecários actuem de acordo com a sua sensibilidade.

No que se refere aos serviços para crianças, há apenas um documento da IFLA, as *Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças* (IFLA, 2003), traduzido para língua portuguesa. Neste documento são definidas as linhas orientadoras para o planeamento e desenvolvimento dos serviços e actividades para crianças.

RECOMENDAÇÕES

Com base nas conclusões da presente investigação propõem-se algumas recomendações de carácter prático, que poderão ter algum impacto no papel das bibliotecas públicas no suporte à literacia emergente.

- Criação de uma política nacional de promoção do livro e da leitura, com linhas orientadoras a serem aplicadas em toda a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas.
- Definição no *Programa de apoio às bibliotecas municipais* (DGLB, 2007) de um espaço específico para a bebeteca, contíguo à sala infantil.
- Financiamento de projectos específicos de promoção da leitura destinados a crianças até aos 3 anos.
- Criação de um organismo nacional de produção e edição de recursos documentais, com qualidade literária e iconográfica, destinados a crianças até aos 3 anos.

- Tendo em conta a escassa bibliografia nesta área, considera-se relevante a tradução das *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (IFLA, 2007), para auxiliar as bibliotecas na implementação de serviços para bebés e para crianças em idade pré-escolar.
- Com vista a incrementar a qualificação dos técnicos seria importante promover cursos de formação para os funcionários das bibliotecas públicas, que desempenham funções nos sectores infantis, nomeadamente nas bebetecas, incidindo em áreas como a literatura infantil, a promoção do livro e da leitura e a gestão de projectos.
- As bibliotecas públicas devem estimular a colaboração e interacção com profissionais das áreas da psicologia e da educação de infância, fomentando a troca de ideias e de experiências, contribuindo dessa forma para a melhoria dos serviços para crianças.
- A cooperação com outras bibliotecas públicas a nível nacional e internacional, numa óptica de *benchmarking* e *benchlearning*, as parcerias com entidades locais e com profissionais de outras áreas devem ser consideradas, de forma a aumentar a visibilidade da biblioteca e estender o seu campo de actuação na comunidade.
- A biblioteca pública deverá estender o seu campo de actuação junto de comunidades desfavorecidas, com baixos níveis de literacia, realizando actividades de promoção do livro fora da biblioteca, junto de famílias sem hábitos de leitura.
- A biblioteca pública deve planificar, anualmente, projectos de promoção de leitura, definindo programas de monitorização e avaliação, evitando a implementação e dinamização de projectos intuitivos, afastados de metodologias e fundamentações teóricas sólidas.

INVESTIGAÇÃO FUTURA

A presente investigação teve como objectivo analisar o papel das bibliotecas públicas portuguesas no suporte à literacia emergente. Considerando as limitações que se colocam a um investigador individual, não foi possível efectuar um estudo exaustivo do estado em que se encontram todas bibliotecas públicas neste domínio.

A partir desta investigação surgem vários tópicos que poderão ser alvo de investigação futura e que são apresentados meramente a título ilustrativo.

- Realizar trabalhos de investigação que analisem os efeitos de projectos continuados de literacia emergente nos pais e nas crianças que participam em acções de mediação directa de leitura, promovidas pelas bibliotecas públicas.
- Efectuar estudos sobre as representações do livro e da leitura em idade pré-escolar em:
 - a) bibliotecários e técnicos profissionais de bibliotecas;
 - b) pais que frequentam as bebetecas e pais que não frequentam;
 - c) pais de estatuto sócio-económico e cultural diferenciado.

Este e outros estudos permitiram conhecer e compreender melhor o papel que a leitura, o livro e as bibliotecas desempenham ou podem vir a desempenhar no contexto nacional. Considerando as limitações que possam existir, o trabalho realizado pode constituir-se como um contributo para a análise da situação portuguesa no que concerne ao papel interventivo das bibliotecas públicas nas faixas etárias anteriores aos 3 anos de idade.

A implementação de bebetecas nas bibliotecas públicas contribui para o contacto precoce das crianças em idade pré-escolar com o livro e a leitura, estimulando o seu desenvolvimento ao nível cognitivo, linguístico e sócio-afectivo. O envolvimento das famílias em projectos de literacia emergente será um caminho para cultivar o interesse da criança pelo livro e pelo prazer da

leitura, proporcionando-lhes a oportunidade de se tornarem indivíduos críticos e activos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ameljeiras, C. (1994). Bibliotecas para niños de 0 a 6 años. *Educacion y Biblioteca*, 50, 18-19.

ATLAS.ti. Version 4.2 [Computer software] (1999) Berlin, Scientific Software.

Avilés, P. F. (1998). *Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes*. Gijón: Ediciones Trea.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (org); Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal : resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. [Lisboa]: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (Eds.), *Langage et communication à l'âge pré-scolaire* (pp. 13-26). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Butler, D. (1998). *Babies need books*. 2nd edition. London: Penguin Books.

Calloway, L. J.; Knapp, C. A. (s.d.). *Using Grounded Theory to Interpret Interviews*. Seidenberg School of Computer Science and information Systems, Pace University. Recuperado a 14 de Maio de 2007.

Disponível em: <http://csis.pace.edu/~knapp/AIS95.htm>

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chaos, C. (1994). Los bebés en las bibliotecas. *Educacion y Biblioteca*, 46, 48-50.

Clay, M. (1972). *Reading. The patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann.

Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Auckland: Heinemann.

Cohen, R. (1992). *L'apprentissage précoce de la lecture*. 5ª ed. Paris: PUF.

Crown, S. (1998). Early components to childhood literacy. *Information Analyses*, 70, 1-17.

DGLB. (2007). *Programa de apoio às bibliotecas municipais*. Lisboa: DGLB.

Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas [versão electrónica]. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 24 (2), 1-18. Recuperado a 20 de Março de 2007.
http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=27

Durkin, D. (1987). *Teaching young children to read*. Boston: Allyn & Bacon.

Elkin, J. (1998). Focus on the child: libraries, literature and learning. *Liberpolis: revista das bibliotecas públicas*, 1, 35-40.

Escardó i Bas, M. (1994). La bebeteca, o cuando la lectura es mirar y escuchar. *Educacion y Biblioteca*, 46, 53-54.

Escardó i Bas, M. (1999). Bebetecas. *Educacion y Biblioteca*, 100, 8-10.

Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In João Lopes; M. Gabriela Velásquez, Paulo P. Fernandes, Vítor N. Bárto, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.

Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 8-11.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1980/1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1992). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & Elisabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (5ª ed, pp. 15-49). Nordwood. N. J.: Ablex.

Figueiredo, F. & Calixto, J. A. (1998). Os serviços para crianças e jovens nas bibliotecas públicas portuguesas. *Liberpolis: revista das bibliotecas públicas*, 1, 51-70.

Goody, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

García, M. A. G. (2000). La bebeteca y la narración oral. *Educacion y Biblioteca*, 113, 14-17.

Garmendia, B. (1994). La bebeteca. *Educacion y Biblioteca*, 46, 51-52.

Gill, P. (2003). *Os serviços da biblioteca pública: Directrizes da IFLA/UNESCO*. Lisboa: Editorial Caminho.

Gómez, M. (2007). Making cities stronger: public library contributions to local economic development. *The Urban Libraries Council*, 1-27. Recuperado a 1 de Outubro de 2007.
Disponível em: http://www.urbanlibraries.org/files/making_cities_stronger.pdf

Goodman, Y. M. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, N. H: Heineman Educational.

Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & Elisabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. Nordwood (5ª ed, pp. 1- 14), N. J.: Ablex.

Gorman, G. E. & Clayton, P. (1997). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. Londres: Library Association Publishing.

Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

IFLA. (2003). *Directrizes para serviços de bibliotecas para crianças*. Recuperado a 11 Março de 2005.

Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines-pt.pdf>

IFLA. (2003a). *Guidelines for Children's Libraries Services*. Recuperado a 11 de Março de 2005.

Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines.pdf>

IFLA. (2007). *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*. The Hague, IFLA Headquarters, 2007. Recuperado a 2 de Outubro de 2007.

Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100.pdf>

Koren, M. (2004). *Empowering children: rights-based library services*. In 70 th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires, Argentina: IFLA. Recuperado a 11 de Março de 2005.

Disponível em: www.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm

Lopes, F. (1998). Animação de bibliotecas para crianças: uma abordagem iniciática. *Liberpolis: revista das bibliotecas públicas*, 1, 71-78.

Marques, R. (1985). *A criança na pré-escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. 7ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. A. & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (V), 45-65.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mason, J.; Shobha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Bernard Spodeck, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (1999). Literacia - o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77.

- Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.
- Mata, L. (2007). Literacia emergente: investigação e práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 80, 18-21.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986). Aspectos cognitivos e metalinguísticos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1 (V), 25-43.
- Mestre, J. (2003). Bebeteca: um lugar no coração dos pássaros. *Pé de página: Revista de Literatura para a Infância*, 1, 27.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: primeiro relatório nacional*. [Lisboa]: Gabinete de Avaliação Educacional.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nascuts per llegir. (2007). *Nascuts per llegir: dossier de prensa*. Recuperado a 14 de Outubro de 2007.
Disponível em: <http://www.nascutsperllegir.org/pdf.html>
- Ninio, A.; Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 587-590.
- Pandit, N. (1996, 4 de Dezembro). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2 (4). Recuperado a 14 de Maio de 2007.
Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª ed. Newbury Park, London: Sage Publications.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In Carmichael, *Manual of child psychology* (3ª ed., vo. 1, pp. 703-732). New York: John Wiley & Sons.
- Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal [versão electrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 95-123. Recuperado a 5 de Novembro de 2007.
Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415206.pdf>
- Prototipo de bibliotecas publicas*. (1995). [Madrid]: Ministério da Cultura.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rosário, L. (2003). Estórias de colo e embalo. *Pé de página: Revista de Literatura para a Infância*, 1, 28.

Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (002), 51-60.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura [versão electrónica]. In Inês Sim-Sim (org.); Inês Duarte; Maria Luísa Pereira, *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 51-64). Porto: Porto Editora. Recuperado a 5 de Novembro de 2007.

Disponível em:

http://195.23.38.178/casadaleitura/portaibeta/bo/documentos/forma_ensino.pdf

Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: os dados e os factos [versão electrónica]. In Inês Sim-Sim (org.); Inês Duarte; Maria Luísa Pereira, *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora. Recuperado a 5 de Novembro de 2007.

Disponível em:

<http://195.23.38.178/casadaleitura/portaibeta/bo/documentos/desempenhos.pdf>

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua [versão electrónica]. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora. Recuperado a 5 de Novembro de 2007.

Disponível em:

http://195.23.38.178/casadaleitura/portaibeta/bo/documentos/desenv_ling.PDF

Snow, C. E. & Ninio, A. (1992). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In W. H. Teale & Elisabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (5ª ed, pp. 116-138). Nordwood, N. J.: Ablex.

Sulzby, E. (1992). Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & Elisabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (5ª ed., pp. 50-89). Nordwood, N. J.: Ablex.

Taquelim, C. (s.d.). Livros andarilhos. *Casa da Leitura: Fundação Calouste Gulbenkian*, 1-12. Recuperado a 20 de Março de 2007.

Disponível em:

http://195.23.38.178/casadaleitura/portaibeta/bo/documentos/lab_livros_andarilhos_a_C.pdf

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teale, W. H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman; A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. London: Heinemann.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: writing and reading*. 5ª ed. Nordwood, N. J.: Ablex.

Teale, W. H. (1992a). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & Elisabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (5ª ed., pp. 173-205). Nordwood, N. J.: Ablex.

Torres, M. P. (1994). Acercamiento al libro y desarrollo psicológico en la primera infancia. *Educacion y Biblioteca*, 46, 44-47.

UNESCO. (1994). *Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas*. The Hague: IFLA. Recuperado a 11 de Março de 2005.

Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>

Usherwood, B. (1999). *A biblioteca pública como conhecimento público*. Lisboa: Editorial Caminho.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wade, B. & Moore, M. (1996). Children's early book behaviour. *Educational Review*, 48 (3), 283-288.

Wade, B. & Moore, M. (2000). *Baby power: maximise your baby's potential through books*. Great Britain: Egmont World Limited.

Wells, G. (1988). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning. The nature and consequence of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

Whitehurst, G., Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: development from pre-readers to readers. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). London: Guilford Press.

Woolfolk, A E. (1996), *Psicologia Educativa*. México: Prentice-Hall HispanoAmericana.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA PARA ENVIO DE QUESTIONÁRIO

SUSANA MARGARIDA DOS SANTOS SILVESTRE
RUA VENDA DO VALADOR, N.º 13, LOTE B, 3º ESQ.
VENDA DO VALADOR – 2665 MALVEIRA
TEL. 219 345 785 FAX. 219 345 784
TELM. 962 352 979
EMAIL: susana.silvestre@cm-odivelas.pt

Malveira, 3 de Maio de 2005

Exmo(a) Senhor(a)
Responsável pela Biblioteca

Estou neste momento a desenvolver um trabalho de investigação com vista à obtenção do grau de Mestre, na Universidade de Évora, com o Mestrado em Arquivos, Bibliotecas e Ciências da Informação.

Esta investigação tem como tema **“PARTILHAR LIVROS COM BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS: O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS PORTUGUESAS”** e visa obter conhecimentos sobre o papel das bibliotecas na criação de competências de leitura desde a idade pré-escolar.

O trabalho de campo desenvolve-se em duas fases: numa primeira fase pretendo obter informação factual junto de todas as bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, inauguradas até 2004, através do questionário que junto anexo. A sua colaboração é imprescindível, pelo que lhe solicito o favor do preenchimento do questionário e o seu envio, através do envelope-resposta fornecido, para a morada acima indicada até ao dia **20 DE MAIO DE 2005**. As respostas que lhe peço são tão simples que, para evitar esquecimentos, sugeria que respondesse já na volta do correio.

Numa segunda fase, e a partir dos dados obtidos, seleccionarei cinco bibliotecas onde ocorrerá uma investigação mais pormenorizada, através de uma entrevista a um técnico responsável pela promoção de serviços e projectos destinados a bebés dos 9 meses aos 3 anos. No caso da sua biblioteca ser a escolhida nesta fase, gostaria de saber da sua disponibilidade para me receber e ser entrevistado (a).

A selecção das bibliotecas terá como critérios a máxima variação: existência de um espaço e de iniciativas destinadas a bebés; área geográfica (zona Norte, Centro e Sul do país) e tipologia das bibliotecas (BM1, BM2, BM3).

Os dados fornecidos, em ambas as fases, serão estritamente confidenciais e destinam-se ao objectivo acima descrito.

Agradeço, antecipadamente, toda a colaboração prestada.

Com os meus melhores cumprimentos.

Susana Silvestre

QUESTIONÁRIO

O seguinte questionário divide-se em 4 grupos, obtidos através de uma revisão da literatura, como sendo os tópicos fundamentais no âmbito da promoção de serviços e projectos para bebés dos 9 meses aos 3 anos.

Por favor responda, assinalando as opções que melhor correspondem à situação da sua biblioteca.

1. INFORMAÇÃO GENÉRICA

1.1 A biblioteca dispõe de um espaço para bebés até aos 3 anos?

Sim ☐ Não ☐ [Em caso negativo passe para o grupo 4]

1.2 Localização: Sala Única ☐ Integra outra Sala ☐ Qual? _____

1.3 Ano de inauguração do espaço para bebés: _____

2. RECURSOS HUMANOS

2.1 Quantas pessoas, funcionários e outros colaboradores, estão agregados exclusivamente a este espaço?

Nenhuma ☐ 1 a 2 ☐ 3 a 5 ☐ Mais de 5 ☐

2.2 Dos funcionários agregados a este espaço, neste momento, quantos são os que:

Têm formação superior especializada na área das Ciências Documentais _____

Têm formação de nível técnico-profissional na área das Ciências Documentais _____

Têm formação superior na área da Psicologia _____

Têm formação superior na área de Educação de Infância _____

Outra formação. Qual? _____

3. INICIATIVAS DESTINADAS A BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS

3.1 Alguma vez realizaram iniciativas para bebés? [Em caso positivo passe para a pergunta 3.3]

Sim ☐ Não ☐

3.2 Em caso negativo, porque não realizam actividades?

Falta de Recursos Humanos ☐

Recursos Humanos sem Formação ☐

Inexistência de Recursos Financeiros ☐

Outra(s) _____

3.3 A partir de que ano começaram as iniciativas para bebés? _____

3.4 A biblioteca tem em curso alguma iniciativa destinada a bebés até aos 3 anos?

Sim ☐ Não ☐

3.5 Que tipo de iniciativas realizam?

Concertos para bebés ☐

APÊNDICE 3 – CARTA A SOLICITAR ENTREVISTA

SUSANA MARGARIDA DOS SANTOS SILVESTRE
RUA VENDA DO VALADOR, N.º 13, LOTE B, 3º ESQ.
VENDA DO VALADOR – 2665 MALVEIRA
TEL. 219 345 785 FAX. 219 345 784
TELM. 962 352 979
EMAIL: susana.silvestre@cm-odivelas.pt

Exmo(a) Senhor(a)
Responsável pela Biblioteca

Malveira, 22 de Setembro de 2005

Assunto: Confirmação de entrevista - 30 de Setembro de 2005 – 14 h

No seguimento da minha carta, datada de 3 de Maio de 2005, na qual anexava um inquérito referente à minha investigação sobre o tema “PARTILHAR LIVROS COM BEBÉS DOS 9 MESES AOS 3 ANOS: O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS PORTUGUESAS”, no âmbito do Mestrado em Arquivos, Bibliotecas e Ciências da Informação, da Universidade de Évora, venho por este meio agradecer a colaboração da Dr.ª..., ao conceder-me no dia 30 de Setembro de 2005, às 14 h, uma entrevista (com a duração provável de 60 minutos), no âmbito deste tema.

O trabalho de campo desenvolveu-se em duas fases distintas: numa primeira fase enviei um questionário a todas as bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, inauguradas até 2004. Numa segunda fase, e a partir dos dados obtidos, selecionei cinco bibliotecas tendo como base os seguintes critérios: existência de um espaço para bebés há um ano ou mais, realização de actividades no âmbito do livro e da leitura e zona de localização da biblioteca (Região Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), tendo sido a V. biblioteca uma das seleccionadas.

Caso seja possível, gostaria que V. Ex.ª me disponibilizasse a seguinte informação no dia da entrevista.

A) DADOS ESTATÍSTICOS

- n.º total de sessões por actividade realizadas desde o início do projecto (2004), destinadas a pais e bebés;

- n.º total de participantes (bebés até aos 3 anos e adultos) desde o início do projecto até à presente data;

B) MATERIAL PROMOCIONAL (cedência de um exemplar de cada material concebido, caso exista)

C) PROJECTO ESPACO PARA BEBÉS (cedência de uma cópia do projecto escrito e da planificação das sessões/actividades, caso exista)

Agradeço, antecipadamente, toda a colaboração prestada.

Com os meus melhores cumprimentos.

Susana Silvestre

GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome do entrevistado.....
Função que desempenha.....
Biblioteca Municipal de.....
Data da entrevista/...../ 2005

INTRODUÇÃO

Gostaria de começar por agradecer a sua amável colaboração, tanto por ter respondido ao questionário como por aceder em receber-me e dar-me esta entrevista.

Como mencionei na minha carta, a finalidade desta entrevista é obter conhecimentos sobre o papel das bibliotecas na criação de competências de leitura desde a idade pré-escolar.

Gostaria de sublinhar que este estudo tem, exclusivamente, propósitos académicos, e asseguro-lhe que todas as respostas serão confidenciais. Embora possa citar algumas das suas palavras na minha dissertação, não haverá nenhuma possibilidade de identificação de indivíduos ou bibliotecas.

Tal como havíamos combinado, a entrevista será gravada de forma a que a informação não seja adulterada. No entanto, se houver alguma resposta a que prefira não responder tem total liberdade para o fazer.

I. PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO PARA BEBÉS

1. Na sua opinião, o que é um espaço para bebés inserido numa biblioteca?
2. Para si, qual a importância de um espaço deste tipo? Porquê?
3. Quais os objectivos subjacentes ao espaço?

II. PLANEAMENTO E CONCEPÇÃO DO ESPAÇO

4. O que levou à criação deste espaço?
5. O espaço existe desde —. Alguma vez foi reestruturado? Que alterações foram feitas?

6. O espaço destina-se a bebés a partir de que idade? Porquê?

7. Como está, actualmente, organizado o espaço? Porquê?

[mobiliário; material lúdico; conforto, decoração...]

8. Para si, quais são os pontos fortes e fracos deste espaço?

[Segurança, Higiene, Decoração/ Conforto, Área disponível]

No caso dos pontos fracos, o que pode ser feito para os ultrapassar?

9. Na sua opinião, quais seriam as condições ideais do espaço?

III. PERCEPÇÃO DOS RECURSOS (DOCUMENTAIS/ HUMANOS)
--

10. Qual (quais) as principais preocupações na selecção dos recursos documentais aqui disponibilizados?

[Formato (livros com abas, com pop-ups); Conteúdo (livros rimas, números, poesia, lenga-lengas); Material (livros de plástico, de tecido, de cartão); Segurança (livros que não contenham elementos cortantes, de metal e com peças destacáveis)]

11. Como foram seleccionados os funcionários que trabalham neste espaço?

[não foram definidos critérios; foram auscultados os interesses dos funcionários; foram avaliadas as suas habilitações académicas]

12. Qual (quais) a(s) competência(s) que considera necessária(s) para trabalhar neste espaço?

13. Considera importante que os funcionários afectos ao serviço frequentem acções de formação? Porquê?

13.1 Em que área(s)?

IV. PROMOÇÃO/ DIVULGAÇÃO DO ESPAÇO

14. Foi delineada uma estratégia de marketing para promoção e difusão do espaço? Qual? De que forma?

[Em caso negativo] Qual (quais) a(s) razão(ões) subjacentes a essa decisão?

15. Realizaram acções de sensibilização para divulgação do espaço? Porquê?

SUGESTÕES:

Tipo de acções;
Destinatários;
Local das acções.

16. A biblioteca, através do espaço para bebés, coopera com organismos exteriores à Câmara Municipal? Porquê?

16.1 Pode dizer-me qual (quais)?

[Hospital - Serviço de Pediatria; Centro de Saúde; Centros de Preparação para o Parto; Jardins de Infância/Creches]

16.2 Em que consiste essa colaboração?

17. Que tipo de actividades realizam no âmbito do livro e da leitura? Pode descrever-me as actividades?

17.1 Qual o(s) objectivo(s) dessas actividades?

[Promover o desenvolvimento linguístico, cognitivo e motor da criança; Criar laços de afectividade entre pais e filhos; Proporcionar o contacto com os livros; Transmitir aos pais técnicas de contar histórias]

17.2 Fazem uma planificação das actividades? De que forma?

17.3 Como está estruturado o projecto?

[sessões isoladas, várias sessões destinadas ao mesmo grupo, durante um período cronológico]

18. Que participação é solicitada a cada criança/ adulto no decorrer das actividades?

19. Quem acompanha os bebés no decorrer das actividades?

20. Procedem à selecção dos participantes? Porquê?

20.1 Quais os critérios de selecção dos participantes?

[Idade; Residentes no concelho; Novos participantes (evitar a participação das mesmas crianças, nas mesmas actividades)]

21. Fazem, periodicamente, uma avaliação do projecto? Porquê?

[Aumento do número de inscrições (bebés até aos 3 anos); Aumento do número de empréstimos (livros para bebés e pais); Aumento da frequência de visitas ao espaço]

22. Para si qual a forma efectiva de partilhar livros com bebés? Quais seriam as condições Ideais para o fazer?

23. Qual é a sua antevisão do futuro deste serviço nas bibliotecas públicas portuguesas no período de 5 anos?

Há algum assunto que não tenha sido objecto desta entrevista, e que gostaria de ver abordado? Em caso afirmativo, quer falar sobre ele?

Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração.

Sei que é uma pessoa muito ocupada e foi muito amável em gastar algum do seu tempo respondendo a estas questões. As suas respostas foram muito importantes para o estudo que estou a realizar.

Foi para mim um grande prazer falar consigo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem sócio-cultural, 10, 26, 36
actividades de leitura, 9, 11, 31, 48, 50, 60, 81, 98, 102, 104, 105
afecto, v, 11, 17, 37, 43, 44, 77, 78, 89, 98, 102, 104
aprendizagem, 5, 6, 8, 9, 10, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 44, 45, 47, 49, 51, 81, 86, 87, 88, 93, 96, 97, 98, 102, 104, 112, 114, 115, 116, 117
assimilação e acomodação, 9, 23, 31

B

Bebetecas, 41, 113
Benavente, 2, 18, 19, 20, 44, 105, 112
bibliotecas públicas, i, ii, iii, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 17, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 64, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 83, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119, 121, 122, 127
Bruner, 8, 10, 17, 26, 32, 33, 34, 35, 112

C

Clay, 22, 23, 24, 28, 46
competências, 3, 5, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 31, 35, 36, 38, 44, 49, 50, 80, 81, 85, 86, 87, 89, 91, 94, 98, 101, 102, 104, 119, 123
competências de leitura, 20
comportamentos emergentes de leitura, 7, 10, 15, 17, 22, 23, 24, 34, 44, 45, 47, 98, 101
contacto precoce, 3, 8, 16, 17, 31, 37, 101, 102

D

desenvolvimento cognitivo, 9, 10, 29, 33, 34, 47, 95, 99, 108
desenvolvimento da criança, 3, 6, 10, 14, 15, 25, 33, 47, 49, 52, 80, 88, 93, 94, 98, 102, 104, 107
Durkin, 22

E

estádios de desenvolvimento, 9, 27, 30
estímulo, 100
exploração de livros, 102, 105

F

família, 1, 7, 10, 11, 12, 21, 37, 44, 47, 48, 50, 51, 52, 87, 88, 89, 98, 101, 104, 105, 114
Ferreiro, 8, 9, 24, 26, 27, 113

G

Goodman, 7, 24, 113, 114

H

hábitos de leitura, 4, 8, 12, 17, 18, 37, 38, 40, 41, 44, 48, 52, 60, 78, 84, 87, 89, 98, 100, 104, 105, 110
histórias, v, 7, 9, 11, 17, 21, 30, 32, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 75, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 121, 126

I

Interacção, 3, 7, 8, 9, 10, 12, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 49, 50, 51, 85, 86, 88, 89, 95, 101, 103, 104, 110
Interacções adulto-criança, 9, 30, 31, 34

J

jogo, 10, 17, 33, 34, 35, 81

L

leitura, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 68, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 123, 126
leitura conjunta, 8
leitura partilhada, 32
literacia, i, ii, iii, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 36, 37, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 70, 78, 83, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 116
literacia emergente, i, ii, iii, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 36, 52, 70, 78, 83, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 109, 111
literacia familiar, 3, 11, 12, 14, 17, 47, 52, 71, 87, 97, 101, 104

M

Martins, 5, 11, 20, 26, 28, 34, 81, 114, 115, 117
Mata, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 24, 31, 44, 47, 48, 49, 50, 85, 87, 88, 101, 102, 104, 114, 115
Mediação, 77
mediação leitora, 104
melo envolvente, 7, 25, 27, 31, 49

N

Ninio, 10, 34, 35, 45, 101, 116

P

país, 4, 5, 7, 8, 17, 18, 34, 37, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 60, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 105, 114, 122, 126

Plaget, 8, 9, 17, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 45
promoção do livro e da leitura, 4, 37

S

Snow, 10, 34, 35, 45, 82, 101, 116

Sulzby, 7, 8, 9, 10, 11, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 32, 44, 45, 46, 47, 82, 85, 86, 87, 101, 102, 104, 113, 114, 115, 116

T

Teale, 7, 8, 10, 11, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 44, 45, 46, 47, 82, 86, 101, 102, 113, 114, 116

Teberosky, 8, 9, 24, 26, 27

trocas comunicacionais, 11, 33, 50

V

Viana, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 34, 35, 37, 44, 45, 46, 50, 81, 82, 87, 101, 102, 117

Vygotsky, 5, 9, 11, 26, 29, 30, 31, 32, 45, 86, 117

W

Wells, 11, 47

Whitehurst, 7, 24, 117

Z

Zona de Desenvolvimento Potencial, 9, 30, 31