

# Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

## *Emergent Literacy Behaviors in the Context of Children with Autism Spectrum Disorders*

Ana Teresa Pereira, Universidade Atlântica (2010/2011)

### Resumo

Os eventos que promovem a emergência da literacia ocorrem especialmente em casa. Estes eventos são ricos em permutas comunicacionais que permitem à criança vivenciar e explorar os momentos/materiais e desenvolver novas competências linguístico-comunicacionais - características que estão frequentemente alteradas na Perturbação do Espectro do Autismo (P.E.A.). Assim, para a presente investigação traçaram-se os seguintes **objectivos**: 1) identificar os contextos funcionais dos eventos de literacia emergente com as crianças com P.E.A. no meio familiar; 2) descrever os comportamentos de literacia emergente que os cuidadores revelam perante as crianças com P.E.A. no meio familiar e 3) identificar as estratégias utilizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia. Como **metodologias**: foi efectuado um estudo não experimental, descritivo e transversal cuja amostra foi não probabilística por conveniência (n=12), sendo constituída por cuidadores de crianças com P.E.A. que têm até 7 anos e que não frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Para recolher informação foram elaborados 2 instrumentos, uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário. **Resultados/conclusões**: Apesar dos familiares não fornecerem com regularidade oportunidades de observação dos seus momentos de literacia, detectou-se que começam a ler cada vez mais cedo para as suas crianças e disponibilizam espaço, tempo e muitos materiais para a sua exploração. Nos momentos de emergência da literacia, os familiares não recorreram frequentemente a estratégias que potenciassessem estes momentos.

**Palavras-Chave**: *Contexto Familiar; Comportamentos de Literacia Emergente; Estratégias e P.E.A.*

### Abstract

The events that promote the emergence of literacy occur especially at home. These events are rich in communicative exchanges that allow child to experience and explore the moments/materials and to develop new linguistic-communicational skills – characteristics that are often changed in Autism Spectrum Disorder (A.S.D.). So, for this research were traced the following **objectives**: 1) identify functional contexts of emergent literacy events with children with A.S.D. in familiar context; 2) describe the emergent literacy behaviors that caregivers revealed towards children with A.S.D. in familiar context and 3) identify the strategies used by caregivers in literacy events in familiar context. As **methodologies**: it was made a non-experimental, descriptive and cross study which had a non-probability and convenience sample (n = 12), made by caregivers of children with A.S.D. with up to seven years and not attending the 1<sup>st</sup> cycle of basic education. To collect information were prepared two instruments, a sociodemographic's characterization form and a questionnaire. **Results/conclusions**: Although the family does not regularly provide opportunities for observing the moments of literacy, it was found

that began reading at an earlier age of their children and began providing space, time and many materials for their exploration. In these events of emergency literacy, family members often did not use strategies that potentiate these moments.

**Keywords:** *Familiar Context; Emergent Literacy Behaviors; Strategies and A.S.D..*

## **Introdução**

Em 1966 Clay citado em Teale e Sulzby (1986) descreveu pela primeira vez os comportamentos de pré-leitura/escrita das crianças. Desde aí, a compreensão da relação entre a leitura, escrita e linguagem oral preconizou o termo “literacia emergente”.

Esta designação diz respeito à aquisição das capacidades para a leitura e escrita (conhecimento, competências e atitudes) que as crianças desenvolvem sem ensino formal antes de começarem a ler convencionalmente (Commission Scolaire Marie Victorin, 2004).

Estes comportamentos, tanto de “pré-leitura” como “pré-escrita”, são desenvolvidos em interacção com os parceiros comunicacionais nas brincadeiras ou nos contextos sociais diários (Rabidoux, Kaderavek, 2010), especialmente em casa (Spedding, *et al*, 2007). Neste processo, para além da importância da interacção citam-se os processos cognitivos, sensoriais, perceptuais e motores da criança, bem como os sistemas de suporte familiar e comunitário positivos, como factores fundamentais para as novas explorações e aquisições (Smith, 2005).

Para melhor descrever este processo McGee e Richgels (1990) citados em Glennen e DeCoste (1997), descreveram os três níveis de emergência da literacia aplicáveis a qualquer criança, independentemente da presença ou ausência de patologia.

Segundo este autor num primeiro nível, os “leitores e escritores iniciantes” começam a compreender que os livros têm regras de manipulação, são prazerosos, envolvem interacção e que as suas imagens representam informação real.

Num segundo nível, os “leitores e escritores aprendizes” aprendem que os textos possuem mensagens e veiculam informação. Finalizando num terceiro nível, os “leitores e escritores experimentais” são indivíduos mais sensíveis ao esforço inerente à leitura e à escrita. Começam a ter conhecimento de muitas letras do alfabeto e iniciam a associação do nome das letras com os sons das mesmas (Glennen, DeCoste, 1997).

Face à importância destes eventos, várias investigações efectuadas até ao momento defendem que as crianças beneficiam exponencialmente da exposição a actividades de literacia uma vez que desenvolvem a linguagem oral; facilitam a aquisição da consciência fonológica; apoiam a aprendizagem de novos conceitos (Beukelman, Mirenda, 2005); influenciam a aprendizagem da escrita (ASHA, 2006), no que respeita ao conhecimento do material impresso, da respectiva utilidade e da correspondência grafema/fonema (Smith, Cabell, Justice, 2010); tornam as crianças melhores ouvintes

(Justice *et al*, 2005, citado em Monroe, 2009); desenvolvem as capacidades de pensamento lógico; promovem a compreensão das relações de causa-efeito e de sequência (Monroe, 2009) e por fim, estimulam intensamente a interacção e a comunicação (Kopenhaver, Pebly, 2001).

A interacção e a comunicação permitem a exploração de materiais escritos e a partilha de experiências entre parceiros comunicacionais (Kopenhaver, Pebly, 2001). Desta forma, Lanter (2009) defende que a interacção representa uma fonte de estruturação do conhecimento da criança pois os conceitos são inevitavelmente adquiridos através de outros sujeitos e o seu significado é definido, negociado, permutado e posteriormente partilhado com outros do seu meio (Centre for Community Child Health, 2004).

Nesta lógica conceptual, Weikle e Hadadien (2003) afirmam que os estudos de Durkin reportados em *Children Who Read Early* (1966), foram dos primeiros a demonstrar o papel marcante dos pais nas tarefas de emergência da literacia. Estes autores citam ainda outros investigadores dos anos 90 que por sua vez acrescentaram o argumento de que são os cuidadores quem melhor conhecem as suas crianças e as respectivas formas mais adequadas para estimular a emergência da literacia.

Nesta perspectiva, o empenho e a proximidade familiar tornam-se factores essenciais para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, oferecendo motivação e apoio para a criança iniciar esta nova etapa da sua vida (Olcott, Kluth, 2008).

Pela relevância que o envolvimento familiar precoce assume na adesão e gosto do educando pela linguagem escrita e conseqüentemente pela comunicação, surgiu o Modelo ORIM (Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interacção em actividades de literacia e Modelos de literacia) defendido por Hannon (1995, 1998) citado em Wasik (2004).

Este modelo defende que as influências dos familiares nas experiências de literacia dos educandos proporcionam oportunidades de aprendizagem através dos materiais escritos de casa ou do meio e possibilidades para a leitura de histórias, revistas, jornais etc... (Wasik, 2004). Como tal, é indispensável que os cuidadores percepcionem e constatem os avanços efectuados pelas crianças (Lanter, 2009).

A interacção entre cuidadores e crianças em torno da linguagem escrita em contextos diários é outro facto relevante mencionado neste modelo (Wasik, 2004). Os familiares podem ser modelos importantes para a criança saber como e quando usar a linguagem escrita, valorizar e tirar prazer das actividades de literacia e desfrutar da comunicação em si (Lanter, 2009). Assim sendo, torna-se evidente a importância do desenvolvimento

deste tipo de tarefas em família (Lanter, 2009) pois a literacia familiar, ou seja, a forma como os pais e outros elementos da família usam a literacia em casa e na comunidade diariamente auxilia, não só as crianças mas também os adultos a realizarem as suas próprias tarefas (Neuman, Dickinson, 2011).

Nestas condições os momentos de literacia familiar são vistos como constructos que interrelacionam todos os recursos existentes no meio, recursos esses que influenciam a linguagem oral e escrita (Schuit, *et al*, 2009). Como tal, a família é o principal meio social da criança e o propulsor da inclusão e participação na sociedade (World Health Organization, 2010).

Pela grande importância que a família assume, a *World Health Organization* (2010) defende que as capacidades das crianças para aprender são o reflexo das forças e fraquezas dos seus cuidadores e familiares.

No mesmo âmbito conceptual, Neuman e Dickinson (2011) afirmam que existem várias características do meio familiar relacionadas com os factores intervenientes na emergência da literacia, nomeadamente a acessibilidade aos livros, a existência de bastante material impresso para adultos, a regularidade na leitura para as crianças, a disponibilização de espaços/oportunidades, a adopção de comportamentos positivos face à leitura, o envolvimento entre criança/adulto em conversações frequentes e finalizando, as saídas constantes dos familiares com as crianças.

São portanto, as particularidades do meio familiar que estão associadas à *performance* de qualquer criança na literacia. Essas características estão igualmente interligadas a aspectos preferenciais, afectivos, sociais, económicos, culturais e académicos (Mullis *et al*, 2004). Como exemplo, refere-se o tipo de intervenção dos cuidadores nos eventos de literacia que pode ser não mediado (através de apoios, questões, comentários, inferências, predições etc...) ou mediado (limitadas à informação do texto e imagem) (Mata, 1999).

Apesar da pertinência deste fenómeno, Mata (2006) profere que geralmente os familiares começam a ler para as crianças quando estas têm em média doze meses. Porém, Weikle e Hadadien (2003) defendem que os pais de crianças com patologia acreditam que devem ler para os seus filhos quando estes têm três anos. É ainda curioso referir que é a mãe quem acompanha frequentemente as crianças nestes momentos lúdicos e de interacção familiar (Glennen, DeCoste, 1997).

De acordo com Beukelman e Mirenda (2005), todas as situações que oferecem a oportunidade de observar os momentos de literacia de outros indivíduos são designadas

por contextos. Desta forma, todos os contextos funcionais que envolvem leitura e escrita parecem ser uma base indispensável para a emergência da literacia, pois as crianças quando rodeadas por qualquer actividade de literacia dos seus familiares, começam a utilizar a escrita de forma inventiva e com algum significado (ASHA, 2006). Particularizando o que foi abordado anteriormente, Koppenhaver e Erickson (2003) referem que as oportunidades de aprendizagem em contexto natural, para além de concretizarem e contextualizarem a literacia no quotidiano do sujeito, potenciam as capacidades úteis à emergência da literacia.

O meio familiar torna-se então um contexto privilegiado para a emergência da literacia, onde os comportamentos adoptados pelos cuidadores influenciam todas as competências das crianças (Hanser, Erickson, 2007).

Foi nesta ordem de concepções que Mata (2006) afirmou que as várias práticas de literacia que as crianças podem assistir aglomeram-se em várias categorias, sendo elas: da vida diária (actividades necessárias na organização do quotidiano familiar); de entretenimento (actividades para ocupar o tempo agradável e construtivamente); de actividades do tipo escolar (com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais); de informação geral (contemplava uma variedade de tipos de informação escrita); de trabalho (actividades relacionadas com a profissão); de técnica e perícia no domínio da literacia (a leitura e a escrita eram os únicos objectivos da actividade realizada, tendo em vista a aprendizagem); de comunicação interpessoal (formas de comunicação com outros como por exemplo cartas, *email's* etc) e finalizando, de leitura de histórias (actividades onde alguém lê para uma criança na família, não necessitando ser exactamente livros contendo um texto narrativo).

De modo a operacionalizar o que foi descrito, enunciam-se os seguintes contextos: a observação da leitura e escrita dos adultos (ex: o adulto a ler material relacionado com a sua profissão, contas, livros de instruções, receitas, ementas, jornais/revistas/livros; o adulto a escrever na agenda, *email's*, listas, recados, cheques e a assistir programas ou filmes com legendas etc...); o acompanhamento da criança em visitas às bibliotecas e requisitos de livros com regularidade com o cuidador (Neuman, Dickinson, 2011). Diversas investigações concluem que os cuidadores também assumem comportamentos de literacia emergente, ou seja, comportamentos que estimulam e encorajam a criança a desenvolver o gosto pela linguagem escrita e simultaneamente, o prazer pela comunicação (Alberto, Helfin, 2007). Comportamentos como disponibilizar material para leitura e escrita; permitir que a criança explore os materiais impressos

independentemente; ler histórias frequentemente em situações do quotidiano; ler com a criança quando ela pede; mostrar outros materiais escritos como algo prazeroso; incentivar a leitura e escrita conjunta; convidar a observar, folhear e escolher materiais escritos para levar para casa ou para oferecer; disponibilizar espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita (Ministério da Educação, 2007); estimular a criança a desenhar, a ler e a escrever com o cuidador; explicar à criança o que o adulto está a fazer enquanto lê e escreve e por fim, ler as informações escritas expostas no meio exterior, motiva as crianças a recorrerem com maior regularidade ao material impresso e posteriormente a utilizá-lo para comunicar (Koppenhaver *et al*, 1991).

De acordo com Schuit *et al* (2009) a leitura regular para as crianças desencadeia maior motivação, promove solicitação da repetição da leitura e aumenta o nível de empatia da criança com os outros. Deste modo, para que a literacia bem como o carácter comunicativo destes eventos emirjam, os cuidadores e outros familiares devem procurar integrar material escrito e oportunidades para escrever ou desenhar nas rotinas diárias das crianças (Alberto, Heflin, 2007).

Para além do que foi descrito, para apoiar o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, os cuidadores podem assistir a criança, partilhando experiências e utilizando várias estratégias que incentivem, facilitem e expandam a comunicação intra e interpessoal (Hanser, Erickson, 2007). Neste sentido Beukelman e Mirenda (2005) designaram por estratégias todos os meios utilizados para ajudar a executar uma determinada tarefa.

Schuit *et al* (2009) salvaguardam ainda que recorrer aos mesmos livros como estratégia, ajuda a familiarizar e apreender as características da linguagem escrita, bem como a planear e a antever os acontecimentos das histórias. Esta familiarização permite que as crianças reencenam o que foi lido e associem com a sua vida diária. Ademais, as pausas na leitura conduzem a um desenvolvimento do vocabulário e a um aumento dos turnos comunicativos nos contextos diários das crianças (Schuit *et al*, 2009).

Outros autores como Kaderavek e Justice (2002) mencionam ainda que os livros que encorajam a participação na actividade de emergência da literacia devem incluir guias para puxar ou abrir, imagens movíveis e papel com textura. Características básicas como o número limitado de letras, letras grandes, palavras que a criança contacta no seu dia-a-dia, imagens coloridas, imagens de acções nítidas (Ministério da Educação, 2007), percorrer sempre com o dedo quando o adulto lê, permitir que a criança vire as páginas, fazer incentivos/questões/comentários, brincar e interagir durante o evento e por fim,

relacionar o material impresso com as vivências da criança, motivam os educandos para as actividades de emergência da literacia (Mullis *et al*, 2004, Centre for Community Child Health, 2004, Centre for Community Child Health, 2011).

O *Centre for Community Child Health* (2011) afirma também que o suporte visual, a modelação, o *role-playing*, a expressão facial e actividades que envolvem a motricidade fina e grossa parecem ser accionadores formidáveis de literacia e de comunicação.

Pelo impacto e relevância que a literacia e os aspectos inerentes assumem, em 2007 o governo português criou o Plano Nacional de Leitura.

Esta iniciativa encarada como uma prioridade política procurou essencialmente elevar os níveis de literacia nacional (Alçada *et al*, 2006), pois de acordo com *Office for National Statistics* (2000) citado em Lopes (2007) “Portugal detém um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente, tendo em conta os atrasos históricos no processo de escolarização”. Esta realidade pode justificar o facto de ainda se averiguar pouca adesão a qualquer tarefa relacionada com a literacia e paralelamente, com a comunicação (Lopes, 2007).

Tendo em linha de pensamento o que já foi descrito sobre os contextos, comportamentos e estratégias que os cuidadores podem desempenhar para estimular a emergência da literacia, refere-se que estes mesmos aspectos são aplicáveis às crianças com Perturbações Globais do Desenvolvimento ou mais conhecidas por Perturbações do Espectro do Autismo (P.E.A.) (National Institute of Mental Health, 2008).

As P.E.A. são perturbações que surgem durante os três primeiros anos de vida e são mais comuns no sexo masculino do que no sexo feminino (Centre for Community Child Health, 2011). São caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, na socialização, na comunicação, nos comportamentos, nos interesses e nas actividades, as quais tendem a ser estereotipadas. Os défices qualitativos são nitidamente inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a sua idade mental (American Psychiatric Association, 2002). Como tal, as P.E.A. representam um contínuo de diferentes graus de severidade da perturbação (Autism Society Canada, 2009) típicos de: Perturbação Autística, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, Perturbação de Asperger e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (American Psychiatric Association, 2002). Apesar destes indivíduos apresentarem semelhanças, demonstram também diferenças individuais quanto ao número e tipo de sintomas; à severidade; à idade de detecção



(tendencialmente tardia) e aos níveis de funcionalidade (American Psychiatric Association, 2002).

Embora a linguagem oral seja a principal preocupação dos cuidadores, antes da fala surgir as crianças com P.E.A. apresentam grandes dificuldades na comunicação não-verbal (O'Neil, 2008). Geralmente revelam dificuldades ou até mesmo, ausência da capacidade em comunicar através da entoação vocal, de sinais não-verbais/gestos (antecipação do contacto e apontar ou conduzir a mão) (Colgan *et al*, 2006), de pistas faciais (sorriso e contacto ocular) e do uso do espaço interpessoal (Sally, 2008).

É também comum que o discurso destas crianças seja caracterizado por expressões estereotipadas com vários graus de ecolália (imediate ou retardada), quando as mesmas adquirem oralidade (National Institute of Mental Health, 2008).

Devido aos compromissos típicos desta patologia do desenvolvimento, a entrada no jardim-de-infância pode ser um obstáculo e conseqüentemente, o percurso e respectivo aproveitamento escolar poderão reflectir também algumas dificuldades (Peeters, 2009). Por estes motivos, a maioria dos casos beneficiam de adiamento do ingresso no 1º ciclo do ensino básico, ou seja, as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem em situações excepcionais devidamente fundamentadas, usufruir do adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória por um ano não renovável (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

Acrescentando ao referido, as crianças com P.E.A. são frequentemente excluídas da vivência e ensino da literacia pois são encaradas como incapazes de beneficiar dessa instrução. Noutros casos, são igualmente excluídas devido à sua comunicação ou aos seus comportamentos, percebidos como disruptivos em relação aos seus pares (Olcott, Kluth, 2008). Mirenda (2003) procurou então justificar esse facto referindo que os comportamentos que são vistos como bizarros e as reacções atípicas ao material impresso, são maioritariamente comportamentos que tipificam os “pré-leitores” imaturos que se encontram numa fase inicial do desenvolvimento.

Em conformidade com as constatações de Mirenda (2003), Russell e Jarrold (1999) proferem que para promover a emergência da literacia com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo é necessário considerar as características típicas desta patologia, mais concretamente a preferência pela informação estática, as aptidões significativas no reconhecimento do tamanho da palavra e a excelente memória visual. Tais particularidades, se forem devidamente canalizadas, poderão repercutir-se em

ganhos comunicacionais acentuados e numa maior facilidade em todas as aquisições posteriores.

Ressalta-se ainda que a criança com P.E.A. após dominar o princípio alfabético e após usar sequências de grafemas como símbolos ou letras do alfabeto, transmite frequentemente o desejo de comunicar através de símbolos escritos e tende a aprimorar a sua comunicação (Siégel, 2008). Nos sujeitos com perturbações da fala graves, promove maior controlo no uso das tecnologias para a comunicação e educação, o que previsivelmente melhora o controlo do meio e dos outros que nele se encontram (Alberto, Heflin, 2007).

Apesar da relevância que a emergência da literacia assume como preditor de desenvolvimento, os estudos demográficos e a experiência clínica indicam que existem poucos estudos sobre a emergência da literacia no contexto familiar das crianças com patologia (Peeters, 2009).

Embora Koppenhaver e Erickson (2003) confirmem tal, acrescentam ainda que as experiências de literacia familiar com crianças com perturbações são menos frequentes, com menos oportunidades de literacia (“leitura”, “escrita” e desenho) e são qualitativamente distintas.

De acordo com o estudo de Hood *et al* (2008), 75% das crianças pré-escolares com dificuldades desenvolvimentais possuem muito material escrito em casa (por volta de 31 a 40 livros), contudo as oportunidades de contacto com livros e material impresso é pouco frequente (2 a 3 vezes por semana) e de natureza distinta (podem ouvir, olhar e apontar para as imagens mas não comunicam interactivamente durante os eventos de literacia) (Light, Smith, 1993).

Hood *et al* (2008) referem também que a maioria dos cuidadores lê para a criança pelo menos uma vez por semana (58,4%) e desta forma Smith (2005) afirma que estas crianças podem receber quantitativa e qualitativamente menos estimulação/instrução para a literacia, sendo utilizado mais tempo para a leitura do que para a escrita.

Apesar dos compromissos inerentes às patologias desenvolvimentais e da pouca estimulação das crianças, o interesse e envolvimento (ex: orientação de imagens, apontar para as figuras/letras/palavras, fazer perguntas ou comentários etc) das mesmas nos eventos de literacia, são consideravelmente elevados nestes momentos (67,8%) (Hood *et al*, 2008). Esta situação reflecte a hierarquia de prioridades dos cuidadores em relação às suas crianças. Estes autores reportaram que para os cuidadores de crianças com dificuldades desenvolvimentais, comunicar efectivamente é encarado como “a

prioridade primordial”, pondo de parte de alguma forma, os momentos de literacia (Hood *et al*, 2008).

Esta priorização de aspectos dos seus educandos, está igualmente relacionada com o frequente sentimento de angústia e rejeição pela criança que apresenta vários compromissos com repercussões para o resto da vida (Randall, Parker, 1995).

São estes sentimentos e emoções menos positivos que não possibilitam a aproximação entre cuidadores/crianças. Como consequência, os cuidadores não propiciam momentos de interesse, prazer e recreatividade na emergência de literacia e na comunicação com qualidade entre ambos (Randall, Parker, 1995). Aliás, Weikle e Hadadien (2003) afirmam que as principais barreiras que os cuidadores sentem em relação às suas crianças devem-se às dificuldades comunicacionais (36,1%); aos níveis motivacionais e problemas comportamentais (14,8%) e aos aspectos específicos da patologia (10,7%). Esta condição explica o facto de os pais não preverem o nível de literacia futuro da sua criança (69%), ou no caso de terem algumas expectativas, geralmente são muito baixas, consoante o estudo de Schuit *et al* (2009).

Recentemente Smith, Cabell e Justice (2010), mencionaram que por outro lado a presença de patologia pode influenciar positivamente as oportunidades para a emergência da literacia que os pais oferecem em casa. Aponta ainda que se os pais reconhecerem as limitações das suas crianças e souberem que possivelmente terão dificuldades no futuro, conseguirão fornecer um maior número de oportunidades no seu contexto familiar, promovendo assim o gosto pelas actividades de literacia e adjacientemente, o prazer pela comunicação nestes eventos.

Estes autores e Mullis *et al*, (2004) defendem esta perspectiva visto que as crenças e assunções dos familiares quer sejam positivas ou negativas, condicionam fortemente a emergência da literacia e por conseguinte, a comunicação - competência que de acordo com ASHA (2005) é “... *the essence of human life...all people have the right to communicate to the fullest possible.*” (pp.1).

Tendo em consideração as aptidões típicas desta população, acredita-se que a literacia apoiada na Comunicação Aumentativa e Alternativa (C.A.A.) pode ser utilizada como estratégia para a criança explorar quantitativa e qualitativamente o meio e para que interaja de uma forma fluida com os outros (Binger, Kent-Walsh, 2010).

Estes autores consideram que é através da C.A.A. que se promove tanto a comunicação expressiva como a compreensiva; auxilia a organização do mundo da criança; aumenta a

participação social (Binger, Kent-Walsh, 2010) e que se desenvolve novas competências (Cook, Polgar, 2008).

Pelas peculiaridades desta patologia, pode então surgir a necessidade de adaptar os vários materiais de literacia através das estratégias já descritas (Rabidoux, Kaderavek, 2010). Mirenda (2003) acrescenta ainda que estas crianças beneficiam mais, se coexistirem diversas estratégias que incluam diferentes estímulos sensoriais, cuidadosamente seleccionados consoante a fase desenvolvimental de cada criança.

Cook e Polgar (2008) relatam igualmente que a C.A.A. representa também um utensílio fundamental ao desenvolvimento da literacia, pois permite um melhor acesso à informação e uma participação mais activa no decorrer dos eventos (pedir, comentar, responder, perguntar etc), não só comunicando e interagindo, como produzindo e interpretando a linguagem escrita (Mullis *et al*, 2004).

É nesta perspectiva que a C.A.A assume um carácter preponderante na medida em que pode ser utilizada para auxiliar estas crianças na transição de “leitura de imagens”, para a sensibilidade ao material impresso. Com estes conhecimentos, as crianças com P.E.A. estarão bem preparadas e deste modo, progredirão positivamente quer linguística, quer comunicacionalmente (Mirenda, 2003).

Esta autora defende também que com as crianças com P.E.A. é imperativo direccionar os seus interesses e preferências para actividades que os capacitem a ler, desenhar/escrever e a comunicar futuramente com os outros. Porém, Weikle e Hadadien (2003) reportam que os pais recorrem pouco à C.A.A. por desconhecerem que esta estratégia facilita a emergência da literacia e conseqüentemente, a comunicação (11,1%).

É por todos os aspectos relatados que é imperativa a exploração e o conhecimento dos contextos funcionais, comportamentos e estratégias que devem estar envolvidos na emergência da literacia das crianças com P.E.A., pois esta realidade representa uma situação que merece maior divulgação e saliência no exercício clínico do Terapeuta da Fala.

É por tudo o que já foi exposto que esta investigação revela ser pertinente para o Terapeuta da Fala pois este “é o profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e das perturbações associadas”. Neste contexto, “a comunicação engloba todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, bem como todas as formas apropriadas de comunicação não-verbal” (CPLOL, 2003). Assim sendo, o estudo assume uma

importância considerável, pois segundo ASHA (2006) identificar as características deste fenómeno, evidenciar as lacunas verificadas ao nível familiar, divulgar e promover a implementação de estratégias que solucionem o problema, são aspectos que necessitam de compreensão e projecção por parte dos clínicos para alertar e despertar interesse na intervenção precoce neste âmbito. Ademais, actualmente carece-se da acumulação de evidências para identificar potenciais diferenças nas actividades de emergência da literacia em casa de crianças com dificuldades desenvolvimentais, como é exemplo a Perturbação do Espectro do Autismo (Smith, Cabell e Justice, 2010).

Perante o que já foi constatado, surge a questão que orientou o presente estudo: “Quais os Comportamentos de Literacia Emergente revelados pelos Cuidadores das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?”

De forma a responder à questão colocada foram definidos os seguintes objectivos: 1) identificar os contextos funcionais dos eventos de literacia emergente com as crianças com P.E.A. no meio familiar; 2) descrever os comportamentos de literacia emergente que os cuidadores revelam perante as crianças com P.E.A. no meio familiar e por fim, 3) identificar as estratégias utilizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia.

## **Metodologias**

### **Tipo de estudo**

A investigação baseou-se num estudo não experimental, descritivo e transversal. Considera-se não experimental visto que foi efectuada a recolha dos dados dos cuidadores sobre os contextos, comportamentos e respectivas estratégias desenvolvidas no seu meio familiar para a emergência da literacia das suas crianças. É descritivo pois procurou identificar e descrever essa mesma realidade e por fim, *transversal* visto que foi efectuada num momento pontual.

### **Amostra**

Para o presente estudo constituiu-se uma amostra não probabilística por conveniência. A amostra é não probabilística visto que nem todos os elementos da população tiveram a probabilidade de pertencer à amostra e é por conveniência, pois a selecção das unidades amostrais esteve ao cargo da aluna investigadora. Como tal, a selecção dos inquiridos foi efectuada de acordo com três variáveis de inclusão, sendo a amostra

constituída por cuidadores de crianças que têm até sete anos, são diagnosticadas com P.E.A. e que não frequentam o 1º ciclo do ensino básico.

Para obter a amostra de cuidadores, foram entregues 37 questionários e foi possível receber 12, o que revela que a taxa de adesão ao estudo foi de 32%.

Dos doze cuidadores inquiridos, onze são mães e um é pai. Estes elementos estão compreendidos entre os 22 e os 45 anos, tendo em média 36 anos de idade. Relativamente às habilitações literárias da amostra, refere-se que os inquiridos apresentam níveis de escolaridade entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino superior, mais concretamente a Licenciatura. Metade dos elementos da amostra frequentou uma Licenciatura (n=6).

De acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, descreve-se que a maioria dos elementos amostrais detém profissões de nível intermédio ou baixo, mais concretamente seis inquiridos. Os quatro restantes desempenham profissões intelectuais científicas.

No que diz respeito ao hábito dos cuidadores lerem para as suas crianças, cita-se que grande parte dos inquiridos (n=8) fá-lo com a frequência de três vezes ou menos por semana (n=4) e apenas três cuidadores o fazem uma vez por dia.

A maior parte dos familiares começaram a ler para os seus filhos antes dos mesmos terem 3 anos (n=7) (Consultar Tabela 1 na página seguinte).

Descrevendo as crianças dos elementos amostrais, menciona-se que apenas duas crianças são do sexo feminino e dez são do sexo masculino. Os educandos estão compreendidos entre os 2 e os 7 anos, tendo em média 5 anos de idade.

Estas crianças foram diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo entre o primeiro e o quarto ano de vida, porém ressalva-se que em média, este diagnóstico foi efectuado quando os educandos tinham 3 anos de idade. Este procedimento foi concretizado maioritariamente pelo Pediatra (n=6).

Reportando a forma de comunicar destas crianças, menciona-se que a maioria comunica através do não-verbal [olhar (n=5); expressões faciais (n=4); movimentos corporais (n=3); gestos (n=4) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (n=1)] e os restantes por meio da fala (n=3) e de vocalizações (n=6).

Relativamente à execução de movimentos finos, refere-se que onze crianças efectuam este tipo de movimentos e apenas uma criança não os executa.

**Tabela 1.** Caracterização dos Cuidadores

|  | Frequência (%)   | Média (dp) | Min-Máx | Moda          |
|--|------------------|------------|---------|---------------|
| <b>Sexo</b>  |                  |            |         |               |
| Masculino  | 1 (8,3)          |            |         |               |
| Feminino   | 11 (91,7)        |            |         |               |
| <b>Idade</b>   | <b>36 (6,22)</b> |            | 22 - 45 | 34,38, 39, 45 |
| <b>Grau de parentesco</b>  |                  |            |         |               |
| Mãe  | 11 (91,7)        |            |         |               |
| Pai  | 1 (8,3)          |            |         |               |
| <b>Habilitações literárias</b>   |                  |            |         |               |
| 3º Ciclo do Ensino Básico  | 4 (33,3)         |            |         |               |
| Ensino Secundário  | 2 (16,7)         |            |         |               |
| Licenciatura   | 6 (50)           |            |         |               |
| <b>Licenciaturas (n = 6)</b>   |                  |            |         |               |
| Ciências da Educação   | 2 (16,7)         |            |         |               |
| Ciências Sociais   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| Engenharia Mecânica  | 1 (8,3)          |            |         |               |
| Contabilidade  | 1 (8,3)          |            |         |               |
| Enfermagem   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| <b>Profissões (n = 11)</b>   |                  |            |         |               |
| (2) Especialistas das actividades intelectuais e científicas               | 5 (41,7)         |            |         |               |
| (3) Técnicos e profissões de nível intermédio                              | 1 (8,3)          |            |         |               |
| (5) Pessoal dos serviços pessoais, de protecção, segurança e vendedores    | 1 (8,3)          |            |         |               |
| (7) Operários artífices e trabalhadores similares                          | 1 (8,3)          |            |         |               |
| (8) Operários de instalação e maquinaria e trabalhadores de montagem       | 1 (8,3)          |            |         |               |
| (9) Trabalhadores não qualificados   | 2 (16,7)         |            |         |               |
| <b>Hábito de ler para a criança</b>  |                  |            |         |               |
| Sim  | 8 (66,7)         |            |         |               |
| Não  | 4 (33,3)         |            |         |               |
| <b>Frequência da leitura para a criança (n = 8)</b>                        |                  |            |         |               |
| 1 vez/semana   | 2 (16,7)         |            |         |               |
| 2 vezes/semana   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| 3 vezes/semana   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| 1 vez/dia  | 3 (25)           |            |         |               |
| Sempre que há oportunidade   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| <b>Idade das crianças quando os pais começaram a ler para elas (n = 9)</b> |                  |            |         |               |
| Menos de 1 ano   | 2 (16,7)         |            |         |               |
| 1 ano  | 2 (16,7)         |            |         |               |
| 2 anos   | 3 (25)           |            |         |               |
| 3 anos   | 1 (8,3)          |            |         |               |
| 4 anos   | 1 (8,3)          |            |         |               |

Profere-se ainda que a maior parte das crianças frequenta o jardim-de-infância (n=7) e dos inquiridos que responderam (n=8), apenas dois educandos se encontrariam em idade de possível benefício de adiamento escolar. Porém, só uma criança usufrui deste procedimento escolar (Consultar a Tabela 2 na página seguinte).

**Tabela 2.** Caracterização das Crianças – Dados Gerais

|  | <b>Frequência (%)</b> | <b>Média (dp)</b> | <b>Min - Máx</b> | <b>Moda</b> |
|--|-----------------------|-------------------|------------------|-------------|
| <b>Sexo</b>                                      |                       |                   |                  |             |
| Masculino  | <b>10</b> (83,3)      |                   |                  |             |
| Feminino   | 2 (16,7)              |                   |                  |             |
| <b>Idade das crianças</b>                        |                       | <b>5</b> (1,44)   | 2 - 7            | 5           |
| <b>Idade das crianças no diagnóstico</b>         |                       | <b>3</b> (1,08)   | 1 - 4            | 2           |
| <b>Quem diagnosticou a P.E.A (n = 7)</b>         |                       |                   |                  |             |
| Pediatra   | <b>6</b> (50)         |                   |                  |             |
| Vários profissionais                             | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| <b>Frequência no jardim-de-infância (n = 10)</b> |                       |                   |                  |             |
| Sim  | <b>7</b> (58,3)       |                   |                  |             |
| Não  | 3 (25)                |                   |                  |             |
| <b>Benefício de adiamento escolar (n = 8)</b>    |                       |                   |                  |             |
| Sim  | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| Não  | <b>7</b> (58,3)       |                   |                  |             |
| <b>Forma de comunicar da criança</b>             |                       |                   |                  |             |
| Olhar  | 5 (41,7)              |                   |                  |             |
| Expressões faciais                               | 4 (33,3)              |                   |                  |             |
| Movimentos corporais                             | 3 (25)                |                   |                  |             |
| Gestos   | 4 (33,3)              |                   |                  |             |
| Vocalizações                                     | 6 (50)                |                   |                  |             |
| Fala   | 3 (25)                |                   |                  |             |
| Comunicação Aumentativa e Alternativa            | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| <b>Execução de movimentos finos</b>              |                       |                   |                  |             |
| Sim  | <b>11</b> (91,7)      |                   |                  |             |
| Não  | 1 (8,3)               |                   |                  |             |

Ainda descrevendo os educandos da amostra, menciona-se que a maioria das crianças não revelam interesse nas tarefas que envolvem a leitura (n=9) e a escrita, (n=10). Detectou-se que as crianças não têm por hábito procurar momentos lúdicos que incluam a leitura (n=8) e a escrita (n=10).

Destaca-se igualmente o facto de os educandos não terem o hábito de usar materiais que envolvam a leitura (n=9) e a escrita/desenho (n=8).

Mesmo obtendo tais resultados, de acordo com o que foi reportado pelos pais, a maioria destas crianças foca a atenção no material impresso frequentemente (n=7).

Tomou-se também conhecimento de que estas crianças quando estão envolvidas num evento de literacia são acompanhadas frequentemente (n=7) (Consultar Tabela 3 na página seguinte).



**Tabela 3.** Caracterização das Crianças nos Eventos de Literacia

|   | <b>N</b><br>F(%) | <b>R</b><br>F(%) | <b>PV</b><br>F(%) | <b>F</b><br>F(%) | <b>S</b><br>F(%) |
|---|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Mostra interesse em tarefas que envolvam a leitura. | 1 (8,3)          | 3 (25)           | 5 (41,7)          | 3 (25)           |                  |
| Mostra interesse em tarefas que envolvam a escrita. | 5 (41,7)         | 3 (25)           | 2 (16,7)          | 2 (16,7)         |                  |
| Procura momentos lúdicos que envolvam a leitura.    | 1 (8,3)          | 2 (16,7)         | 5 (41,7)          | 4 (33,3)         |                  |
| Procura momentos lúdicos que envolvam a escrita.    | 4 (33,3)         | 3 (25)           | 3 (25)            | 2 (16,7)         |                  |
| Utiliza materiais que envolvam a leitura.           | 1 (8,3)          | 4 (33,3)         | 4 (33,3)          | 3 (25)           |                  |
| Utiliza materiais para escrever e desenhar.         |                  | 7 (58,3)         | 1 (8,3)           | 4 (3,3)          |                  |
| Foca a atenção no material impresso.                | 2 (16,7)         |                  | 3 (25)            | 7 (58,3)         |                  |
| A criança é acompanhada no evento de literacia.     | 1 (8,3)          | 2 (16,7)         | 2 (16,7)          | 6 (50)           | 1 (8,3)          |

**Legenda:** N – Nunca; R – Raramente; PV – Por Vezes; F – Frequentemente; S – Sempre

Dos dados recolhidos, quem acompanha os educandos maioritariamente são os inquiridos (n=9), porém é relevante expor que dois cuidadores referem ser outros indivíduos fora do meio familiar a acompanhar as crianças nestes eventos (Consultar Tabela 4).

**Tabela 4.** Acompanhamento nos Eventos de Literacia

|                                     | <b>Frequência (%)</b> | <b>Média (dp)</b> | <b>Mín - Máx</b> | <b>Moda</b> |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------|-------------|
| Quem acompanha                      |                       |                   |                  |             |
| Inquirido                           | 7 (58,3)              |                   |                  |             |
| Cônjuge do inquirido                | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| Inquirido e seu cônjuge             | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| Inquirido, professores e terapeutas | 1 (8,3)               |                   |                  |             |
| Terapeutas                          | 1 (8,3)               |                   |                  |             |

### Instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados sobre a amostra em estudo, foi necessário elaborar uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário (Pereira, Ramos, 2011).

A ficha de caracterização sociodemográfica procurou obter os dados individuais (sexo, idade, habilitações literárias e profissão) e os hábitos de leitura que os cuidadores assumem perante as suas crianças. Para além dos dados dos familiares, este instrumento procurou igualmente deter conhecimento sobre as características individuais da criança (sexo, idade, data do diagnóstico, situação escolar, forma de comunicação e execução de movimentos finos) e os comportamentos que a criança preconiza face ao material escrito nos eventos de emergência da literacia.

Relativamente ao questionário, o mesmo possui uma breve apresentação onde se encontram descritos o tema, os objectivos da investigação, o método de

entrega/devolução dos instrumentos (distinto de instituição para instituição) e por fim, a garantia de anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos.

Este instrumento destinou-se essencialmente a obter informação sobre: os contextos funcionais onde decorrem os eventos de literacia; os comportamentos de literacia emergente e as estratégias utilizadas pelos cuidadores para promover a emergência da literacia nas crianças com P.E.A..

Para responder às questões descritas constituiu-se uma Escala de *Likert* que contempla cinco itens assinaláveis, nomeadamente: “Nunca”, “Raramente”, “Por Vezes”, “Frequentemente” e “Sempre” (Consultar instrumentos de recolha de dados no Apêndice I).

Os dois instrumentos de recolha de dados demoram aproximadamente 15 a 20 minutos a serem preenchidos.

### **Procedimentos**

Para a elaboração de instrumentos de recolha de dados devidamente constituídos, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica aprofundada, na medida em que a fundamentação teórica representa um alicerce significativo para a construção de instrumentos concisos e com relevância científica.

Após a elaboração dos instrumentos, os mesmos foram sujeitos a dois pré-testes. Um primeiro pré-teste realizado no dia 31 de Março de 2011 com a turma de vinte e oito discentes do 4º ano de Terapia da Fala e um segundo pré-teste com o corpo docente, mais precisamente com seis professores Terapeutas da Fala da Universidade Atlântica. Os discentes sugeriram essencialmente a rectificação e melhoramentos dos aspectos formais. Foram efectuadas as alterações consideradas pertinentes e posteriormente, os instrumentos foram submetidos ao pré-teste com o corpo docente. Neste segundo pré-teste os docentes sugeriram fundamentalmente mais contextos funcionais; comportamentos e estratégias; maior detalhe nas possíveis habilitações literárias da população alvo e por fim, sugeriram que constasse no questionário, uma breve definição do conceito de literacia emergente para facilitar o preenchimento do instrumento. Durante a execução do pré-teste com o corpo docente, efectuou-se o primeiro contacto telefónico com as quatro instituições, três de carácter associativo e uma de carácter escolar privado, para apresentar o estudo e solicitar as respectivas colaborações neste processo.

Para efectivar o estudo foram enviados via *e-mail* os instrumentos de recolha de dados, a declaração de aluna investigadora e o pedido de autorização para colaboração em estudo aos responsáveis de cada instituição. O pedido de autorização para colaboração em estudo encontra-se disponível para consulta no Apêndice II.

Posteriormente foi efectuado um novo contacto telefónico afim de obter a autorização de cada uma e decidir qual o melhor método de entrega e devolução dos questionários. Após a aceitação do estudo, a escola privada e uma das instituições associativas optaram por concretizar encontros pessoais para entregar as autorizações e os instrumentos. Ambas entidades encarregaram-se de distribuir e receber os instrumentos dos inquiridos para posteriormente devolver à aluna já preenchidos.

Outra instituição associativa preferiu enviar os instrumentos aos seus sócios via *e-mail*, encarregando-se de reenviar à aluna investigadora.

Apenas uma entidade optou por autorizar telefonicamente, por imprimir e entregar pessoalmente os instrumentos aos cuidadores das crianças com P.E.A.. Após a recepção dos instrumentos preenchidos, esta instituição enviou-os através de correio registado. A aluna investigadora acarretou todos os custos envolvidos nestes procedimentos.

A recolha de dados investigacionais ocorreu durante quatro semanas.

Durante a entrega e devolução dos questionários construiu-se uma base de dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences 18* para executar a estatística da investigação. Para a concretização desta análise, recorreu-se ao cálculo de frequências, médias, desvios padrão, máximos, mínimos e modas. Os resultados obtidos foram analisados, avaliados e explanados tomando sempre como linha orientadora a imparcialidade, objectividade e respeito pela confidencialidade neste processo.

## **Resultados**

Antes da reflexão e explanação dos resultados obtidos, foi efectuada a análise da consistência interna da escala dos instrumentos de recolha de dados através do coeficiente *Alpha de Cronbach*.

O cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* foi efectuado por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences 18* (SPSS 18) e o resultado obtido foi um *Alpha de Cronbach* de 0,938, o que infere uma fiabilidade elevada.

Antes da exposição dos resultados é necessário ressaltar que para apresentar os resultados investigacionais formaram-se dois grandes grupos, um constituído pelos itens do questionário “Nunca”, “Raramente” e “Por Vezes” e outro com

“Frequentemente” e “Sempre”.

Após a recolha e análise dos dados verificou-se que as crianças dos elementos da amostra são expostas com pouca frequência aos momentos de literacia no seu contexto familiar. Tais factos foram averiguados tanto nas tarefas que envolvem a leitura como nas que envolvem a escrita dos cuidadores.

Relativamente às tarefas que envolvem a leitura, salienta-se que as crianças habitualmente não têm a possibilidade de observar o seu cuidador a ler material relacionado com a sua profissão (n=11); a ler contas de electricidade, luz e água (n=11); a ler ementas num restaurante (n=11); a ver programas ou filmes com legendas (n=9) e a ler jornais, revistas ou livros (n=7).

Refere-se ainda que nenhum elemento amostral oferece a oportunidade da sua criança o observar a ler um livro de instruções para montar um objecto (n=12) nem a consultar ou requisitar livros na biblioteca (n=11).

No que concerne às tarefas que compreendem a escrita, as crianças não costumam ter a possibilidade de assistir os seus familiares a escrever listas de compras (n=10) e a escrever na agenda (n=10). Refere-se também que nenhum dos elementos da amostra fornece a oportunidade da sua criança o observar a escrever recados para outra pessoa (n=12) ou a escrever cheques (n=12) (Consultar Tabela 5).

**Tabela 5.** Contextos Funcionais que as Crianças Têm a Oportunidade de Observar

|  | <b>N</b><br>F(%) | <b>R</b><br>F(%) | <b>PV</b><br>F(%) | <b>F</b><br>F(%) | <b>S</b><br>F(%) |
|--|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Ler material relacionado com a profissão.              | 5 (41,7)         | 1 (8,3)          | 5 (41,7)          | 1 (8,3)          |                  |
| Ler as contas de electricidade, luz e água.            | 1 (8,3)          | 4 (33,3)         | 6 (50)            | 1 (8,3)          |                  |
| Ler um livro de instruções para montar um objecto.     | 2 (16,7)         | 6 (50)           | 4 (33,3)          |                  |                  |
| Ler ementas num restaurante.                           | 2 (16,7)         | 5 (41,7)         | 4 (33,3)          | 1 (8,3)          |                  |
| Ler jornais, revistas ou livros.                       | 1 (8,3)          | 2 (16,7)         | 4 (33,3)          | 5 (41,7)         |                  |
| Ler receitas para fazer bolos ou bolachas.             | 3 (25)           | 2 (16,7)         | 6 (50)            | 1 (8,3)          |                  |
| Ver programas ou filmes com legendas.                  | 2 (16,7)         | 4 (33,3)         | 3 (25)            | 3 (25)           |                  |
| Escrever <i>e-mails</i> no computador ou cartas.       | 3 (25)           | 2 (16,7)         | 2 (16,7)          | 5 (41,7)         |                  |
| Escrever recados para outra pessoa.                    | 2 (16,7)         | 3 (25)           | 7 (58,3)          |                  |                  |
| Escrever listas de compras.                            | 3 (25)           | 5 (41,7)         | 2 (16,7)          | 2 (16,7)         |                  |
| Escrever cheques.                                      | 5 (41,7)         | 5 (41,7)         | 2 (16,7)          |                  |                  |
| Escrever na agenda.                                    | 4 (33,3)         | 4 (33,3)         | 2 (16,7)          | 2 (16,7)         |                  |
| Consultar ou requisitar livros na biblioteca (n = 11). | 9 (75)           | 2 (16,7)         |                   |                  |                  |

**Legenda:** N – Nunca; R – Raramente; PV – Por Vezes; F – Frequentemente; S – Sempre

Por meio dos dados recolhidos foi igualmente possível compreender os comportamentos de literacia emergente que os cuidadores desempenham perante as suas

crianças. Deste modo, constata-se que metade da amostra não tem por hábito ler (n=6) e mais de metade não costuma escrever no seu quotidiano (n=6). Porém, salienta-se que os cuidadores quando lêem ou escrevem costumam explicar à criança o que estão a fazer (n=8).

A grande maioria dos familiares mesmo não tendo hábitos de literacia regulares, disponibiliza espaço/tempo (n=7) e materiais com abundância para a leitura (n=8) e para a escrita (n=8), permitindo igualmente que a criança os explore sem qualquer impedimento [leitura (n=9) e escrita (n=8)].

Embora os cuidadores efectuem este tipo de práticas, apenas metade da amostra lê com regularidade para as suas crianças (n=6) e lê quando elas pedem (n=7).

Quando estes momentos lúdicos ocorrem os familiares referem que o fazem de forma a ser prazeroso para ambos (n=8). Apesar de os cuidadores referirem tal, no que respeita aos apoios e incentivos salienta-se que este tipo de intervenção decorre maioritariamente em torno da tarefa de desenhar (n=9), o que não se verifica quanto aos incentivos para a leitura (n=8) e escrita conjunta (n=7) (Consultar Tabela 6).

**Tabela 6.** Comportamentos de Literacia Emergente dos Cuidadores

|  | <b>N</b><br>F(%) | <b>R</b><br>F(%) | <b>PV</b><br>F(%) | <b>F</b><br>F(%) | <b>S</b><br>F(%) |
|--|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Costumo ler.   |                  | <b>1</b> (8,3)   | <b>5</b> (41,7)   | 4 (33,3)         | 2 (16,7)         |
| Costumo escrever.  |                  | <b>1</b> (8,3)   | <b>6</b> (50)     | 3 (25)           | 2 (16,7)         |
| Disponibilizo com abundância material para a leitura.  |                  | 3 (25)           | 1 (8,3)           | <b>7</b> (58,3)  | <b>1</b> (8,3)   |
| Disponibilizo com abundância material para a escrita.  |                  | 2 (16,7)         | 2 (16,7)          | <b>8</b> (66,7)  |                  |
| Permito que a criança explore os materiais de leitura (n = 11).  |                  | 1 (8,3)          | 1 (8,3)           | <b>6</b> (50)    | <b>3</b> (25)    |
| Permito que a criança explore os materiais de escrita (n =11).   |                  | 2 (16,7)         | 1 (8,3)           | <b>6</b> (50)    | <b>2</b> (16,7)  |
| Leio livros de histórias à criança.  |                  | 3 (25)           | 3 (25)            | 5 (41,7)         | 1 (8,3)          |
| Leio com a criança quando ela pede.  | 3 (25)           | 1 (8,3)          | 1 (8,3)           | <b>4</b> (33,3)  | <b>3</b> (25)    |
| Incentivo a criança a ler comigo.  | <b>1</b> (8,3)   | <b>5</b> (41,7)  | <b>2</b> (16,7)   | 4 (33,3)         |                  |
| Faço com que o momento de leitura/escrita seja prazeroso.  |                  | 1 (8,3)          | 3 (25)            | <b>3</b> (25)    | <b>5</b> (41,7)  |
| Convido a criança a observar, folhear e escolher materiais escritos para levar para casa ou para oferecer. |                  | 1 (8,3)          | 5 (41,7)          | 4 (33,3)         | 2 (16,7)         |
| Incentivo a criança a desenhar.  |                  | 2 (16,7)         | 1 (8,3)           | <b>8</b> (66,7)  | <b>1</b> (8,3)   |
| Incentivo a criança a escrever comigo.   | <b>2</b> (16,7)  | <b>3</b> (25)    | <b>2</b> (16,7)   | 4 (33,3)         | 1 (8,3)          |
| Costumo explicar à criança o que estou a fazer quando leio ou escrevo.                                     | 3 (25)           |                  | 3 (25)            | <b>5</b> (41,7)  | <b>3</b> (25)    |
| Disponibilizo espaço/tempo para tarefas de leitura e escrita.  | 1 (8,3)          | 3 (25)           | 1 (8,3)           | <b>7</b> (58,3)  |                  |
| Crio oportunidades para a leitura e escrita com a criança.   |                  | 5 (41,7)         | 1 (8,3)           | <b>6</b> (50)    |                  |

**Legenda:** **N** – Nunca; **R** – Raramente; **PV** – Por Vezes; **F** – Frequentemente; **S** – Sempre

Dos dados recolhidos foi também possível constatar que os pais não recorrem com regularidade a estratégias nos momentos que promovem a emergência da literacia, na medida em que na leitura de livros, os cuidadores raramente utilizam os mesmos livros

(n=9); percorrem com o dedo o texto, enquanto lêem para a criança (n=8) e raramente interrompem a leitura para que a criança adivinhe o que irá acontecer na história (n=10). Os resultados desta investigação apontam para uma baixa frequência no que respeita aos familiares relacionarem as características das histórias com as experiências da criança (n=9), encenarem as personagens do texto (n=11) e recortarem figuras de jornais/revistas para colar e construírem uma história (n=11) nos eventos de emergência de literacia.

Expõe-se também que os familiares não incentivam frequentemente as crianças a fazerem perguntas (n=8) e a comentarem o que foi lido (n=7).

No que respeita ao texto disponível no material a utilizar nestes eventos, assinala-se que a grande maioria dos cuidadores não recorre a materiais com letras grandes (n=8), com palavras que a criança conhece (n=9) ou com frases curtas (n=8).

O mesmo acontece com o suporte visual a fornecer no material didático para os eventos de emergência da literacia. Os cuidadores raramente procuram utilizar imagens para ajudar na compreensão da mensagem (n=10), imagens móveis (n=8), material impresso com guias para puxar ou abrir (n=8) e com texturas (n=8). Porém, é de relevar que os familiares recorrem essencialmente a imagens coloridas para estes momentos

lúdicos e interacionais (n=7) (Consultar Tabela 7 na página seguinte).

**Tabela 7.** Estratégias Utilizadas pelos Cuidadores nos Eventos de Literacia

|   | <b>N</b><br>F(%) | <b>R</b><br>F(%) | <b>PV</b><br>F(%) | <b>F</b><br>F(%) | <b>S</b><br>F(%) |
|---|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Faço-o com os mesmos livros.  |                  | <b>2</b> (16,7)  | <b>7</b> (58,3)   | 3 (25)           |                  |
| Percurso com o dedo, assinalando o texto, enquanto leio para a criança.                         | <b>1</b> (8,3)   | <b>6</b> (50)    | <b>1</b> (8,3)    | 3 (25)           | 1 (8,3)          |
| Peço-lhe e estimulo-a a falar sobre uma imagem/mensagem escrita.                                |                  | 3 (25)           | 3 (25)            | 6 (50)           |                  |
| Relaciono os eventos e as características das histórias com as experiências da própria criança. |                  | <b>4</b> (33,3)  | <b>5</b> (41,7)   | 3 (25)           |                  |
| Recorto figuras de jornais/revistas para colar e construir uma história.                        | <b>6</b> (50)    | <b>3</b> (25)    | <b>2</b> (16,7)   | 1 (8,3)          |                  |
| Faço questões.  |                  | 4 (33,3)         | 2 (16,7)          | <b>6</b> (50)    |                  |
| Faço comentários.   |                  | 4 (33,3)         | 2 (16,7)          | <b>6</b> (50)    |                  |
| Escolho material impresso com letras grandes.   | <b>2</b> (16,7)  | <b>2</b> (16,7)  | <b>4</b> (33,3)   | 4 (33,3)         |                  |
| Utilizo material impresso com frases curtas.  | <b>3</b> (25)    | <b>2</b> (16,7)  | <b>3</b> (25)     | 3 (25)           | 1 (8,3)          |
| Escolho material impresso com palavras do seu conhecimento (n = 11).                            | <b>3</b> (25)    | <b>2</b> (16,7)  | <b>4</b> (33,3)   | 2 (16,7)         | 1 (8,3)          |
| Escolho livros com imagens coloridas.   |                  | 1 (8,3)          | 4 (33,3)          | <b>4</b> (33,3)  | <b>3</b> (25)    |
| Escolho livros com imagens de acções nítidas.   |                  | 3 (25)           | 4 (33,3)          | 4 (33,3)         | 1 (8,3)          |
| Uso livros com imagens móveis.  | <b>1</b> (8,3)   | <b>3</b> (25)    | <b>4</b> (33,3)   | 4 (33,3)         |                  |
| Uso livros com texturas.  |                  | <b>6</b> (50)    | <b>2</b> (16,7)   | 4 (33,3)         |                  |
| Escolho livros com guias para puxar ou abrir.   | <b>1</b> (8,3)   | <b>4</b> (33,3)  | <b>3</b> (25)     | 4 (33,3)         |                  |
| Recorro aos gestos para transmitir informação.  | 2 (16,7)         | 3 (25)           | 1 (8,3)           | 6 (50)           |                  |
| Uso expressões faciais para enfatizar a informação.   | 1 (8,3)          | 3 (25)           | 2 (16,7)          | 6 (50)           |                  |
| Utilizo suporte visual para ajudar na compreensão da mensagem.                                  | <b>3</b> (25)    | <b>4</b> (33,3)  | <b>3</b> (25)     | 2 (16,7)         |                  |
| Enceno as personagens do texto.   | <b>3</b> (25)    | <b>4</b> (33,3)  | <b>4</b> (33,3)   | 1 (8,3)          |                  |
| Permito à criança que vire as páginas do livro.   |                  | 1 (8,3)          | 1 (8,3)           | 4 (33,3)         | 6 (50)           |
| Incentivo-a a fazer perguntas (n = 11).   | <b>1</b> (8,3)   | <b>3</b> (25)    | <b>4</b> (33,3)   | 3 (25)           | 1 (8,3)          |
| Interrompo a leitura para que ela adivinhe o que irá acontecer na história (n = 11).            | <b>2</b> (16,7)  | <b>4</b> (33,3)  | <b>4</b> (33,3)   | 1 (8,3)          | 1 (8,3)          |
| Incentivo a comentar o que foi lido (n = 11).   | <b>1</b> (8,3)   | <b>4</b> (33,3)  | <b>2</b> (16,7)   | 4 (33,3)         |                  |

**Legenda:** N – Nunca; R – Raramente; PV – Por Vezes; F – Frequentemente; S – Sempre

## Discussão dos Resultados

Para discutir os resultados da presente investigação foi necessário ter em linha de conta os objectivos delineados no início deste processo, a revisão bibliográfica e os resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos.

De acordo com os objectivos traçados, refere-se que os contextos funcionais que envolvem os momentos de literacia em casa, raramente ocorrem. Os familiares não fornecem com regularidade oportunidades de observação dos seus momentos de literacia. Este facto pôde ser constatado quando na verdade quase todos os pais inquiridos não ofereceram a possibilidade das suas crianças os observarem, por exemplo, a ler material profissional (n=11), facturas (n=11), ementas num restaurante (n=11), a escrever listas de compras (n=10) ou a escrever na agenda (n=10).

Contextos como “ler um livro de instruções para montar um objecto” e “consultar ou requisitar livros na biblioteca” representam realidades que nem constam no quotidiano dos cuidadores participantes na investigação.

É então possível expor que apesar de se averiguarem poucos contextos que envolvam a literacia, “ler jornais, revistas ou livros” (n=7) e “ver programas ou filmes com legendas” (n=9) são os contextos mais frequentes no quotidiano dos elementos desta amostra. Assim, remetendo para as categorias de contextos estabelecidas por Mata (2006), constata-se que os mesmos surgem como entretenimento e como uma forma de adquirir informação geral.

Visto que se averigua uma maior adesão a contextos familiares como por exemplo “ver programas ou ver filmes com legendas”, para entretenimento e aquisição de informação geral, é possível ponderar que as crianças poderão ser mais motivadas para os recursos tecnológicos como a televisão, o telemóvel e o computador do que para os materiais de leitura e escrita tradicionais nas suas actividades de literacia.

Esta realidade poderia ter sido reflectida no instrumento de recolha de dados, pois o mesmo centrou-se essencialmente nas tarefas de literacia tradicionais acabando por de certo modo, excluir a crescente utilização de tecnologias e respectiva influência no quotidiano.

Acrescentando ainda ao que foi referido, os resultados apontam para uma maior frequência dos contextos supracitados, possivelmente devido às formações/profissões e respectivos hábitos de literacia desta amostra. Coloca-se esta possibilidade pois as profissões exercidas, tanto as de baixo como as de alto nível de qualificação, por vezes não permitem a disponibilização e vivência de outro tipo de oportunidades pelos encargos laborais exigidos diariamente.

Ademais, como nesta amostra os hábitos de literacia não são regulares verifica-se uma diminuição das oportunidades de exposição das crianças a modelos de literacia que poderiam despoletar o interesse e gosto por estas tarefas e por conseguinte, pela comunicação.

É igualmente necessário destacar que os contextos evidenciados centram-se essencialmente na leitura, sendo esta a tarefa que Hood *et al* (2008) referem ser a actividade com a qual os pais despendem mais tempo.

Embora na amostra estudada se verifique esta predilecção dos familiares, salienta-se que os cuidadores deveriam expor os seus momentos de escrita com maior frequência às suas crianças para que elas os possam observar e conseqüentemente, adquirir o gosto



pelas actividades de literacia. Defende-se tal, visto que as crianças dos elementos amostrais apresentam destreza motriz (n=11) e são mais incentivadas para a escrita/desenho (n=9).

Perantes estes resultados investigacionais, é possível ponderar que as poucas oportunidades de literacia não são diversificadas e como tal, não são totalmente adequadas à patologia aqui retratada. Face estes resultados e tal como retratado por Smith (2005), pode-se deduzir que estas crianças recebem estimulação inapropriada para a emergência da literacia e gosto pela comunicação adjacente a este processo.

No que diz respeito ao objectivo que contempla os comportamentos revelados pelos cuidadores para a emergência da literacia dos seus educandos, detectou-se que apesar de relevarem hábitos literários pouco assíduos, lêem para os seus educandos quando eles pedem (n=7), explicam-lhes o que estão a fazer quando lêem ou escrevem (n=8) e disponibilizam espaço/tempo (n=7) e muitos materiais para as actividades de literacia (n=8). Permitem ainda que as suas crianças explorem esses mesmos materiais de leitura (n=9) e escrita (n=8) livre e independentemente e referem promover o prazer e divertimento nestas actividades (n=8).

Este aumento de disponibilização de tempo, espaço e materiais é uma clara vantagem para o conhecimento da linguagem escrita e paralelamente, para a emergência da comunicação, tal como Beukelman e Mirenda (2005) e Koppenhaver e Pebly (2001) defendem. Contudo, esta realidade nos estudos de Light e Smith (1993) revelou-se contraditória, pois as crianças possuíam muito material impresso em casa, mas haviam poucas oportunidades para explorá-lo.

Esta reflexão entre o estudo de Light e Smith (1993) e a presente investigação (2010/2011) aponta para resultados díspares, nomeadamente no que diz respeito à frequência da permissão concedida aos educandos para explorar o material impresso livremente.

Hood *et al* (2008) detectaram também que os cuidadores liam para as suas crianças pelo menos uma vez por semana, enquanto que no estudo da aluna investigadora verificou-se que dos elementos da amostra que responderam (n=8), metade lê para os seus filhos três vezes por semana ou menos. Tal facto reafirma, em parte, o descrito por Koppenhaver e Erickson (2003) quando afirmam que: as experiências de literacia familiar com crianças com perturbações são menos frequentes.

Embora seja uma distinção notável, é de realçar que os resultados obtidos na presente investigação poderão ser consequência de um importante trabalho desempenhado pelas

equipas de profissionais que acompanham o desenvolvimento destas crianças, uma vez que os familiares também referem os “terapeutas” como elementos participativos nos eventos de literacia. Esse trabalho procura promover precocemente a prática familiar deste tipo de tarefas perante e com as crianças com problemas desenvolvimentais. Pode então ser por este motivo, que os pais começam a ler para as suas crianças cada vez mais cedo, disponibilizando cada vez mais materiais impressos e permitindo com maior frequência a exploração dos mesmos pelas crianças.

Apesar dos avanços marcantes das equipas de saúde perante esta situação, os resultados recolhidos vieram confirmar as constatações de Hood *et al* (2008), visto que os elementos do meio familiar ao não exercerem com regularidade a comunicação em torno das actividades que envolvem a literacia, com ou na presença das crianças, as mesmas não revelarão interesse por actividades de leitura (n=9) e escrita (n=10). Assim, a falta de procura de envolvimento nestas actividades [leitura (n=8) e escrita (n=10)] poderá dever-se aos ambientes e modelos de literacia pouco frequentes nos meios familiares [hábito de ler (n=6) e escrever (n=7)] - pois de acordo com Lanter (2009) os cuidadores são modelos importantes de como utilizar a linguagem escrita e retirar benefícios comunicacionais da mesma.

Tal como Lopes (2007) relata no Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura, em Portugal ainda não se averiguam melhorias acentuadas quanto ao interesse e motivação pela leitura e escrita, daí ser um possível contributo de justificação para a obtenção destes resultados na presente amostra de cuidadores.

Acrescentando ao que já foi apresentado, menciona-se que as tarefas que são frequentemente desempenhadas assumem um carácter pouco envolvente, interactivo, um tanto contíguo do ensino e representativas de um momento de passividade sócio-comunicacional por parte da criança. Refere-se tal, pois os cuidadores revelam maior aderência a tarefas que incluem a leitura e também por não se detectarem muitos incentivos ou convites que promovam a aderência e interacção nestes momentos didáticos – as actividades seleccionadas centram-se essencialmente na actuação do cuidador como agente de acção.

Embora esta constatação seja um facto e tendo presente que as crianças da amostra recolhida não revelam oralidade, os pais provavelmente não recorreram aos incentivos

que promovem a fala visto que julgam que as suas crianças não são capazes ou não estão direccionadas para tal competência. Este sentimento menos positivo é frequentemente vivido pelos pais em relação às suas crianças com P.E.A., segundo Olcott e Kluth (2008). Tal facto faz com que estes momentos sejam mais privados de estratégias promotoras de comunicação oral.

Relativamente ao terceiro objectivo, o qual abrange a identificação das estratégias utilizadas pelos cuidadores nos momentos de literacia, concluiu-se que os familiares não recorrem frequentemente a estratégias nos eventos de emergência da literacia. Menciona-se tal, visto que as poucas estratégias desempenhadas pelos cuidadores são restritas em relação à quantidade e diversidade de estratégias incluídas no questionário. Este cenário pode significar um forte indício de pouco apoio e desenvolvimento da criança quanto ao incentivo, facilitação e expansão da comunicação intra e interpessoal. Pelos resultados obtidos, pôde-se constatar que ao utilizar pouco ou não utilizar estratégias como por exemplo: recorrer aos mesmos livros (n=9); percorrer com o dedo o texto, enquanto lê para a criança (n=8); interromper a leitura para que o educando adivinhe o que irá acontecer (n=10); relacionar as características das histórias com as experiências das crianças (n=9); escolher material impresso com frases curtas (n=8), com letras grandes (n=8) e com texturas (n=8); usar imagens evidentes para ajudar a compreender uma mensagem (n=10); recortar figuras de jornais/revistas para formar uma história (n=11) e encenar as personagens do texto (n=12), negligencia-se a promoção de momentos ricos em interacção e permutas comunicacionais.

Tais adaptações estratégicas dos materiais poderiam ser altamente produtivas se fossem aplicadas no meio familiar, pois tendo em atenção a forte preferência dos sujeitos com P.E.A. pela informação estática e visual descrita por Russell e Jarrold (1999), poder-se-iam verificar melhorias na interacção destas crianças que comunicam essencialmente através do não-verbal e deste modo, canalisar os interesses das mesmas para actividades que envolvam a emergência da literacia, tal como estes autores apoiam.

Para além desses benefícios Mullis *et al* (2004) afirmam que despelotar-se-ia maior participação como por exemplo, pedidos, comentários ou perguntas, nos momentos que envolvem a literacia. Nesta amostra não pareceram promover e desencadear estas vantagens linguístico-comunicacionais.

Apoia-se esta perspectiva, pois as estratégias que envolvem a Comunicação Aumentativa e Alternativa (C.A.A.) estimulam o desejo comunicacional e possivelmente o surgimento da fala, de acordo com Siégel (2008). Através dos

resultados averiguados, apenas um educando utiliza C.A.A. para comunicar e conseqüentemente para os eventos de emergência da literacia, o que pode igualmente remeter para o desconhecimento por parte dos pais sobre estes utensílios fundamentais para as tarefas de literacia com os seus filhos. Esta constatação vai ao encontro do que foi descrito por Weikle e Hadadien (2003), os quais referem que os cuidadores não recorrem à C.A.A. porque desconhecem o seu carácter facilitador da comunicação nos momentos de emergência da literacia.

É por meio de todas as ocorrências já descritas que é possível concluir que consoante a classificação de Mata (2006), o tipo de intervenção que os familiares praticam é mediado, pois costumam recorrer ao material impresso para direccionar o evento. Esta realidade pode ser o resultado da actual actuação das equipas de profissionais, pois mesmo se verificando estes avanços significativos quanto à promoção e ao aumento da divulgação dos benefícios das tarefas de emergência da literacia com as famílias, salienta-se que na presente investigação os pais revelaram não saber como utilizar e explorar o material da forma mais adequada e apropriada para os seus filhos. Este motivo pode levar à conclusão de que os pais apresentam poucos contextos, comportamentos e estratégias para a emergência da literacia visto que ainda desconhecem o modo de os executar da melhor forma perante os seus educandos. Acrescentando ainda ao que foi discutido, todos os factos que caracterizam o desempenho dos familiares com as suas crianças, podem também ser resultado dos frequentes sentimentos de angústia e de rejeição vivenciados pela criança, como Randall e Parker (1995) apoiam. Pois de acordo com a *World Health Organization* (2010) as capacidades da criança são o reflexo das forças e fraquezas dos seus familiares.

Sendo os cuidadores os indivíduos que melhor conhecem os seus filhos (Weikle, Hadadian, 2003), são os mesmos que poderão desenvolver as competências de leitura e escrita e que poderão oferecer motivação e apoio para iniciar esta nova etapa. Se tal não surgir não se proporcionarão momentos dinâmicos, prazerosos e repletos de oportunidades para comunicar eficazmente, o que poderá ter acontecido na amostra em estudo.

Estes momentos desprovidos de interesse e envolvimento possivelmente induzem à conclusão de que estas práticas podem não ser prioritárias para os familiares, tal como Hood *et al* (2008) mencionam.

Perante toda a situação evidenciada nesta investigação, é imperativo que o Terapeuta da Fala como profissional responsável pela comunicação humana e patologias associadas,

aplique algumas práticas necessárias para colmatar as problemáticas detectadas junto das famílias com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

## **Conclusão**

Com o presente estudo foi possível concluir que o meio familiar influencia fortemente a aquisição e desenvolvimento das competências das crianças, pois são as idiossincrasias dos familiares que modelam o percurso, tanto em avanços como em retrocessos, no acontecer da vida da criança.

A constatação supracitada vem de encontro à, ainda deficitária literacia da sociedade portuguesa, em que os contextos, comportamentos e estratégias utilizados pelos familiares para promover a emergência da literacia e adjacientemente, o desencadear do interesse pela comunicação - principal problemática das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo - são pouco otimizados.

Embora tenham sido estas as conclusões, é necessário ressaltar que a amostra adquirida não é de modo algum representativa da sociedade, o que não permite uma generalização plena a toda a população portuguesa com quadro de P.E.A..

Para além dessa limitação acrescenta-se ainda, a pouca informação focada e específica no tema abordado na população portuguesa. Descreve-se também que foi desnecessário que todos os pais de crianças com P.E.A. preenchessem a questão sobre o benefício de adiamento escolar, pois nem todas as crianças tinham seis anos, idade de possível usufruto de tal procedimento. Por fim, ainda como limitação, refere-se que se deveria ter feito uma maior exploração dos resultados obtidos em paralelo com as características das crianças dos elementos da amostra.

Embora a amostra tenha sido reduzida, penso sugerir/contribuir para outros estudos os temas: a visão dos pais sobre a pertinência das actividades de emergência da literacia com as crianças com P.E.A.; as diferenças entre os comportamentos de literacia emergente dos diferentes elementos do seio familiar das crianças com P.E.A.; relação entre a emergência da literacia e a utilização de Comunicação Aumentativa e Alternativa e igualmente interessante, o mesmo estudo na população portuguesa sem patologia.

Para finalizar, constata-se que o Terapeuta da Fala é um profissional de saúde imprescindível na diminuição das taxas de insucesso literário e comunicacional.

Este profissional deverá promover a divulgação e reflexão dos resultados obtidos em investigações neste âmbito e desta forma, despertar o interesse de outros clínicos para

esta área de intervenção. Fornecer estratégias simples e objectivas que procurem extinguir o problema em evidência é de igual modo pertinente. Concretizando, este profissional de saúde na presença de crianças com P.E.A. deverá explicar a importância que os familiares assumem nos momentos de emergência da literacia em casa, explicitar o que poderão efectuar para a facilitação da emergência da literacia e conseqüentemente, a comunicação com o seu filho em contextos do quotidiano. Ao terminar esta investigação sinto-me enriquecida com todo o procedimento realizado na reflexão teórico-prática e relacional. Aprendi com as dificuldades e especialmente, a resolver as situações adversas e reiterar o meu desejo de ser uma Terapeuta da Fala, potenciadora de recursos na minha área de intervenção.

## Referências Bibliográficas

- Alberto, P., Heflin, J. (2007). “Literacy: Introduction to the Special Series”. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 4, 204-205;
- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação,
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (4ªed.). Lisboa: Climepsi;
- Beukelman, D., Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. (3ªed.). Baltimor: Brookespublishing;
- Binger, C., Kent-Walsh, J. (2010). *What Every Speech-Language Pathologist/Audiologist Should Know About Augmentative and Alternative Communication*. USA: Pearson Education;
- Centre for Community Child Health (2011). “Autism Spectrum Disorders”. *Childcare and Children’s Health*, 14, 1;
- Colgan, S., Lanter, E., McComish, C., Watson, L., Crais, E. e Baranek, G. (2006). “Analysis of Social Interaction Gestures in Infants with Autism”. *Child Neuropsychology*. 12, 4, 307-319;
- Commission Scolaire Marie Victorin (2004). *Emergent Literacy Training*. Montréal: Ministère de l’Éducation;
- Cook, A., Polgar, J. (2008). *Assistive Technologies – Principles and Practice*. (3ªed.). Filadélfia: Mosby Elsevier;

Glennen, S., DeCoste, D. (1997). *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. USA: Delmar Cengage Learning;

Hanser, G., Erickson, K. (2007). “Integrated Word Identification and Communication Instruction for Students With Complex - Communication Needs: Preliminary Results”. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22: 4; 268-278;

Hood, M., Conlon, E. e Andrews, G. (2008). “Preschool Home Literacy Practices and Children’s Literacy Development: A Longitudinal Analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 100, 2, 252-271;

Kaderavek, J., Justice, L.M. (2002). “Shared Storybook Reading as an Intervention Context: Practices and Potential Pitfalls”. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 395-406;

Koppenhaver, D. Coleman, P., Kalman, S. e Yoder, D. (1991). *The Implications of Emergent Literacy Research for Children With Developmental Disabilities*. Chapel Hill: AJSLP;

Koppenhaver, D., Erickson, K. (2003). “Natural Emergent Literacy Supports for Preschoolers with Autism and Severe Communication Impairments”. *Topics in Language Disorders*, 23, 4, 283-292;

Koppenhaver, D., Peibly, M. (2001). “Emergent and Early Literacy Interventions for Students with Severe Communication Impairments”. *Seminars in Speech and Language*, 22, 3, 221-231;

Lanter, E. (2009). *A Dissertation: Emergent Literacy Development in Children with Autism Spectrum Disorders*. Chapel Hill: University of North Carolina;

Light, J., Smith, A. (1993). “Home Literacy Experiences of Preschoolers Who Use AAC Systems and of Their Nondisable Peers”, 9, 1, 10-25;



Mata, L. (1999). “Literacia – O Papel da Família na sua Aprecensão”. *Análise Psicológica*, 17, 65-77;

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora;

Mirenda, P. (2003). “He’s Not Really a Reader...: Perspectives on Supporting Literacy Development in Individuals with Autism”. *Topics in Language Disorders*, 23, 4, 271 - 282;

Monroe, D. (2009). *A Dissertation: Literacy and Autism - Case Studies of Two Kindergarten Children, Their Teachers and Their Parents*. Pensilvania: Indiana University of Pennsylvania;

Neuman, S., Dickinson, D. (2011). *Handbook of Early Literacy Research*. USA: The Guilford Press;

O’ Neil, S. (2008). “The Meaning of Autism: Beyond Disorder”. *Disability and Society*, 21, 7, 787 – 799;

Olcott, K., Kluth, P. (2008).”Mother's Voice Was the Main Source of Learning: Parents' Role in Supporting the Literacy Development of Students with Autism”. *Journal of Literacy Research*, 40, 4, 461-492;

Peeters, M. (2009). *A Dissertation: Emergent Literacy in Children with Cerebral Palsy*. Netherlands: Centre on Atypical Communication;

Rabidoux, P., Kaderavek, J. (2010). “Interactive to Independent Literacy: A Model for Designing Literacy Goals for Children With Atypical Communication”. *Reading and Writing*, 20, 3; 237-260;

Randall, P., Parker, J. (1995). “Autism: Working with Families”. *Practice*, 7, 4, 11-20;

Russell, J., Jarrold, C. (1999). "Memory for Actions in Children with Autism: Self versus Other". *Cognitive Neuropsychiatry*, 4, 4, 303-331;

Sally, O. (2008). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Actual*. São Paulo: Climepsi;

Schuit, M., Peeters, M., Segers, E., Van Balkom, H. e Verhoeven, L. (2009). "Home Literacy Environment of Pre-School Children with Intellectual Disabilities". *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 12, 1024-1037;

Siégel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e Tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora;

Smith, A., Cabell, S., Justice, L. (2010). "Home Literacy Experiences and Early Childhood Disability: A Descriptive Study Using the National Household Education Surveys (NHES) Program Database". *LSHSS*, 41, 96, 107;

Smith, M. (2005). *Literacy and Augmentative and Alternative Communication*. USA: Elsevier;

Spedding, S. et al (2007). *Investigating Children's Early Literacy Learning in Family and Community Contexts: Review of the Related Literature*. Australia: Department of Education and Children's Services;

Teale, W., Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. New Jersey: Ablex;

Wasik, H. (2004). *Handbook of Family Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates;

Weikle, B., Hadadien, A. (2003). "Emergent Literacy Practices Among Parents of Preschool Children with and Without Disabilities". *International Journal of Special Education*, 18, 1;

### **Informação Electrónica**

ASHA (2005). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Augmentative Communication [Position Statement]*. Disponível *on-line* em: <http://www.asha.org/policy>. Último acesso em 5-07-2011;

ASHA (2006). *Let's Talk For People With Special Communication Needs*. Disponível *on-line* em: <http://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy.htm>. Último acesso em 18-11-2010;

Autism Society Canada (2009). *What is Autism Spectrum Disorder?* Disponível *on-line*: <http://www.autismsocietycanada.ca>. Último acesso em 22-02-2011;

Centre for Community Child Health (2004). *Let's Read – Literature Review*. Disponível *on-line*: <http://www.rch.org.au/ccch/research>. Último acesso em 1-07-2011;

CPLOL (2003). *Speech and Language Therapy*. Disponível *on-line* em: <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm>. Último acesso em 19-03-2011;

Lopes, P. (2007). *Hábitos de Leitura em Portugal: Uma Abordagem Transversal – Estruturalista de Base Extensiva*. Disponível *on-line* em: <http://www.bocc.ubi.pt>. Último acesso em 17-07-2011;

Ministério da Educação (2007). *Sugestões para Reforçar o Interesse pelos Livros*. Disponível *on-line* em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisemfamilia/sugestoes.php?idSugestao=6>. Último acesso em 27-03-2011;

Mullis, R. *et al.* (2004). *Early Literacy Outcomes and Parent Involvement*. Disponível *on-line* em: <http://www.CHS.FSU.EDU/~FAMILYINSTITUTE/>. Último acesso em 2-07-2011;

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar de Crianças com P.E.A.

National Institute of Mental Health (2008). *Autism Spectrum Disorders - Pervasive Developmental Disorders*. Disponível *on-line*: <http://www.nimh.nih.gov>. Último acesso em 5-07-2011;

World Health Organization (2010). *Better Health, Better lives: Children and Young People with Intellectual Disabilities and Their Families*. Disponível *on-line* em: [http://www.euro.who.int/intellectual\\_disabilities](http://www.euro.who.int/intellectual_disabilities); Último acesso em 15-07-2011;

### **Legislação**

#### **DL 4: 2008 (1ª Série)**

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

# Apêndice I

Eu, Ana Teresa d'Oliveira Pereira, encontro-me a frequentar o 4º ano da Licenciatura em Terapia da Fala na Universidade Atlântica. Neste contexto estou a realizar um estudo que se intitula por “Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (P.E.A.)”, sob a orientação da Professora Catarina Ramos.

Este estudo tem como objectivos: identificar os contextos funcionais dos eventos de literacia emergente com as crianças com P.E.A. no meio familiar; descrever os comportamentos de literacia emergente dos cuidadores perante as crianças com P.E.A. no meio familiar e por fim, identificar as estratégias utilizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia emergente.

O questionário que a seguir se apresenta é constituído por duas partes, nomeadamente, uma primeira parte que diz respeito ao levantamento da informação sociodemográfica dos cuidadores e das crianças e uma segunda parte, constituída por questões cujas respostas são efectuadas através de uma escala de respostas assinaláveis.

Após o preenchimento do presente questionário (**forma de devolução dos questionários**).

A informação recolhida através deste instrumento garante a total confidencialidade e anonimato.

A escolha de participar nesta investigação é voluntária.

Agradeço a sua participação:

*Ana Teresa Pereira*

---

Contactos:

Ana Teresa Pereira - 91 91 95 778; [ana.teresa.pereir@gmail.com](mailto:ana.teresa.pereir@gmail.com)

Catarina Ramos - 21 43 98 285; [cramos@uatlantica.pt](mailto:cramos@uatlantica.pt)

A **literacia emergente** refere-se aos comportamentos de leitura e escrita que a crianças apresentam antes de aprenderem a ler e escrever formalmente. Estes comportamentos desenvolvem-se através da participação da criança em actividades que envolvam material escrito.

## Parte I

### Questões a serem preenchidas pelo familiar/cuidador que responde ao questionário.

1.Sexo: F  M

2.Idade: \_\_\_\_\_

3.Grau de parentesco com a criança: \_\_\_\_\_

4.Habilitações Literárias:

Ensino Básico 1ºCiclo (actual 4º ano/ antiga instrução primária/ 4ª classe)

Ensino Básico 2ºCiclo (actual 6º ano/ antigo ciclo preparatório)

Ensino Básico 3ºCiclo (actual 9º ano/ antigo 5º liceal)

Ensino Secundário (actual 12º ano/ antigo 7º liceal/ ano propedêutico)

Ensino Pós-Secundário (Cursos de especialização tecnológica, nível IV)

Bacharelato  (Inclui antigos cursos médios) Qual? \_\_\_\_\_

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

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

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

5.Profissão: \_\_\_\_\_

6.Costumo ler para a criança: Sim  Não

6.1.Em caso afirmativo:

1 vez/ semana

2 vezes/ semana

3 vezes/semana

4 vezes/semana

1 vez/dia

Outros: \_\_\_\_\_

6.2.A criança tinha \_\_\_\_\_ anos quando comecei a ler para ela.

**Questões a serem preenchidas pelo familiar/cuidador sobre a criança.**

1.Sexo: F  M

2.Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

3.O diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo:

3.a) Data \_\_\_\_\_

3.b) Profissional que diagnosticou \_\_\_\_\_

4.A criança frequenta o jardim-de-infância: Sim  Não

5.A criança beneficia de adiamento escolar: Sim  Não

**6.Assinale a(s) opção(ões) que melhor descreve(em) a forma como a criança comunica.**

Olhar  Expressões faciais  Movimentos corporais  Gestos  Vocalizações

Fala  Comunicação Aumentativa e Alternativa  Outros: \_\_\_\_\_

**7. A criança executa movimentos finos, como por exemplo, pintar ou fazer jogos de encaixe?**

Sim  Não

**8.Assinale a opção que melhor descreve os comportamentos da criança face ao material escrito.**

|   | Nunca | Raramente | Por vezes | Frequentemente | Sempre |
|---|-------|-----------|-----------|----------------|--------|
| 8.1.Mostra interesse em tarefas que envolvam a leitura. |       |           |           |                |        |
| 8.2.Mostra interesse em tarefas que envolvam a escrita. |       |           |           |                |        |
| 8.3.Procura momentos lúdicos que envolvam a leitura.    |       |           |           |                |        |
| 8.4.Procura momentos lúdicos que envolvam a escrita.    |       |           |           |                |        |
| 8.5.Utiliza materiais para escrever e desenhar.         |       |           |           |                |        |
| 8.6.Utiliza materiais que envolvam a leitura.           |       |           |           |                |        |
| 8.7.Foca a atenção no material impresso.                |       |           |           |                |        |

**9. Quando está envolvida num evento de literacia é acompanhada por alguém?**

Nunca  Raramente  Por vezes  Frequentemente  Sempre

Se respondeu **nunca**, por favor, passe para a **Parte II**. Se respondeu **outra opção**, por favor, passe para a questão **10**.

**10.Assinale a opção que melhor indica quem acompanha a criança nos eventos de literacia.**

Quem preenche o questionário  Cônjuge de quem preenche o questionário  Irmão(s)

Amigo(s)  Outros: \_\_\_\_\_



## Parte II

Para cada afirmação assinale aquela que considera ser a melhor opção.

|  | Nunca | Raramente | Por vezes | Frequentemente | Sempre |
|--|-------|-----------|-----------|----------------|--------|
| <b>A criança tem a oportunidade de me observar:</b>  |       |           |           |                |        |
| 1.a escrever <i>e-mails</i> no computador ou cartas.   |       |           |           |                |        |
| 2.a ler material relacionado com a minha profissão.  |       |           |           |                |        |
| 3.a ler as contas de electricidade, luz e água.  |       |           |           |                |        |
| 4.a escrever recados para outra pessoa.  |       |           |           |                |        |
| 5.a ler um livro de instruções para montar um objecto.   |       |           |           |                |        |
| 6.a ler ementas num restaurante.   |       |           |           |                |        |
| 7.a escrever listas de compras.  |       |           |           |                |        |
| 8.a ler jornais, revistas ou livros.   |       |           |           |                |        |
| 9.a escrever cheques.  |       |           |           |                |        |
| 10.a ler receitas para fazer bolos ou bolachas.  |       |           |           |                |        |
| 11.a escrever na agenda.   |       |           |           |                |        |
| 12.a ver programas ou filmes com legendas.   |       |           |           |                |        |
| 13.a consultar ou requisitar livros na biblioteca.   |       |           |           |                |        |
| <b>No meu quotidiano:</b>  |       |           |           |                |        |
| 14.costumo ler.  |       |           |           |                |        |
| 15.costumo escrever.   |       |           |           |                |        |
| 16.disponibilizo com abundância material para a leitura.   |       |           |           |                |        |
| 17.disponibilizo com abundância material para a escrita.   |       |           |           |                |        |
| 18.permito que a criança explore os materiais de leitura.  |       |           |           |                |        |
| 19.permito que a criança explore os materiais de escrita.  |       |           |           |                |        |
| 20.leio livros de histórias à criança,   |       |           |           |                |        |
| 21.leio com a criança quando ela pede.   |       |           |           |                |        |
| 22.incentivo a criança a ler comigo (ex: listas, receitas, instruções, publicidade, sinais de trânsito).       |       |           |           |                |        |
| 23.façó com que o momento de leitura/escrita seja prazeroso.   |       |           |           |                |        |
| 24.convindo a criança a observar, folhear e escolher materiais escritos para levar para casa ou para oferecer. |       |           |           |                |        |
| 25.incentivo a criança a desenhar.   |       |           |           |                |        |

|  | Nunca | Raramente | Por vezes | Frequentemente | Sempre |
|--|-------|-----------|-----------|----------------|--------|
| <b>No meu quotidiano:</b>  |       |           |           |                |        |
| 26.incentivo a criança a escrever comigo.  |       |           |           |                |        |
| 27.costumo explicar à criança o que estou a fazer quando leio ou escrevo (ex:”estou a ler o jornal para saber as notícias”). |       |           |           |                |        |
| 28.disponibilizo espaço/tempo para tarefas de leitura e escrita.   |       |           |           |                |        |
| 29.crio oportunidades para a leitura e escrita com a criança.  |       |           |           |                |        |
| <b>Nos momentos em que leio e escrevo com a criança:</b>   |       |           |           |                |        |
| 30.fáço-o com os mesmos livros.  |       |           |           |                |        |
| 31.percorro com o dedo, assinalando o texto, enquanto leio para a criança.   |       |           |           |                |        |
| 32.peço-lhe e estimo-a a falar sobre uma imagem/mensagem escrita.  |       |           |           |                |        |
| 33.relaciono os eventos e as características das histórias com as experiências da própria criança.                           |       |           |           |                |        |
| 34.recorto figuras de jornais e revistas para colar de modo a construir uma história.  |       |           |           |                |        |
| 35.fáço questões.  |       |           |           |                |        |
| 36.fáço comentários.   |       |           |           |                |        |
| 37.escolho material impresso com letras grandes.   |       |           |           |                |        |
| 38.utilizo material impresso com frases curtas.  |       |           |           |                |        |
| 39.escolho material impresso com palavras do seu conhecimento.   |       |           |           |                |        |
| 40.escolho livros com imagens coloridas.   |       |           |           |                |        |
| 41.escolho livros com imagens de acções nítidas (ex: dormir, comer...).  |       |           |           |                |        |
| 42.uso livros com imagens móveis.  |       |           |           |                |        |
| 43.uso livros com texturas.  |       |           |           |                |        |
| 44.escolho livros com guias para puxar ou abrir.   |       |           |           |                |        |
| 45.recorro aos gestos para transmitir informação.  |       |           |           |                |        |
| 46.uso expressões faciais para enfatizar a informação.   |       |           |           |                |        |
| 47.utilizo suporte visual (imagens) para ajudar na compreensão da mensagem.  |       |           |           |                |        |
| 48.enceno as personagens do texto (teatro, uso de máscaras).   |       |           |           |                |        |
| 49.permito à criança que vire as páginas do livro.   |       |           |           |                |        |
| 50.incentivo-a a fazer perguntas.  |       |           |           |                |        |
| 51.interrompo a leitura para que ela adivinhe o que vai acontecer na história.   |       |           |           |                |        |
| 52.incentivo-a a comentar o que foi lido.  |       |           |           |                |        |

# Apêndice II

Ana Teresa d'Oliveira Pereira  
Rua Infancia 16, nº 52 R/C  
1350 – 167 Lisboa

Exmo(a). Sr(a). Director(a)  
Nome da Instituição  
Morada

**Lisboa, 25 de Maio de 2011**

**Assunto: Pedido de Autorização para Colaboração em Estudo.**

Exmo(a). Sr(a) Director(a):

Eu, Ana Teresa d'Oliveira Pereira estou a realizar a monografia de conclusão da Licenciatura em Terapia da Fala na Universidade Atlântica, a qual se intitula por “Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (P.E.A.)” sob a orientação da Professora Catarina Ramos.

Este estudo, tem como objectivos: identificar os contextos funcionais dos eventos de literacia emergente com as crianças com P.E.A. no meio familiar; descrever os comportamentos de literacia emergente que os cuidadores revelam perante as crianças com P.E.A. no meio familiar, e por fim, identificar as estratégias utilizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia emergente.

Para que o estudo seja concretizado foi construído um questionário que se dirige aos cuidadores de crianças P.E.A. até aos 7 anos de idade, que se encontra em anexo.

Coloco ao seu critério a forma de entrega e devolução dos questionários preenchidos.

É fulcral salientar que toda a informação obtida destina-se única e exclusivamente a fins de investigação, pelo que se garante a sua total privacidade e confidencialidade.

Desta forma, venho por este meio solicitar a autorização de V. Exa. para aceder aos cuidadores de crianças até aos 7 anos e com o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Encontro-me disponível para qualquer informação, agradecendo desde já a sua atenção.

**Com os Melhores Cumprimentos:**

*Ana Teresa Pereira*

*ana.teresa.pereir@gmail.com; 91 91 95 778*

*Catarina Ramos*

*cramos@uatlantica.com; 21 43 98 285*