



Licenciatura em
Terapia da Fala

Típo de Trabalho
Projeto Final de Licenciatura

Título do Trabalho

Comportamentos de Literacia Emergente Revelados pelos Cuidadores de Crianças, do Distrito de Lisboa, no seu Contexto Familiar

Elaborado por
Mariana Carapinha

Nº de estudante
200691133

Orientado por
Professora Catarina Ramos

Barcarena, Setembro (mês) 2012 (ano)

Comportamentos de Literacia Emergente Revelados pelos Cuidadores de Crianças, do Distrito de Lisboa, no seu Contexto Familiar

“Emergent Literacy Behavior Revealed by Caregivers of Children, in the District of Lisbon, in their Family environment”

Mariana Carapinha, aluna n.º 200691133
Universidade Atlântica (2011/2012)

RESUMO

A literacia emergente caracteriza-se pela aquisição da leitura e da escrita antes da sua aprendizagem formal. É por isso importante que os cuidadores estimulem as crianças nesse sentido, de forma a haver um desenvolvimento natural nesta área, pois é no meio familiar e de forma espontânea durante as rotinas diárias, que esta se expande. **Objetivos:** identificar contextos, descrever comportamentos, e identificar atividades e estratégias dos eventos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças (do distrito de Lisboa) no seu contexto familiar. **Metodologia:** Foi realizada uma investigação não experimental de carácter descritivo e transversal, cuja amostra foi não probabilística por conveniência, sendo constituída por 27 cuidadores de crianças até aos 7 anos, que não frequentem o 1º ciclo do ensino básico e que frequentem o jardim-de-infância, de carácter privado do distrito de Lisboa. Para recolher esta informação foi utilizada uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário de autopreenchimento. Na análise estatística foi utilizado o programa SPSS. **Resultados:** Nos resultados obtidos os cuidadores revelam que: (1) não dão muitas oportunidades às crianças de os verem a realizar tarefas de literacia (ex: consultar ou requisitar livros na biblioteca; fazer sopa de letras ou palavras cruzadas); (2) não realizam com frequência atividades com as crianças (ex: explorar livros durante o banho; pedir para organizar imagens e contar a história); e, por fim, (3) utilizam poucas estratégias (ex: pedir para a criança dramatizar a história; pedir para desenhar imagens significativas da história). No entanto, verificou-se que os cuidadores no seu dia-a-dia disponibilizam oportunidades às crianças, ou seja, revelam ter comportamentos de literacia (ex: ler com e para a criança quando ela pede; escrever ou rabiscar com a criança quando ela pede). **Discussão / Conclusão:** Os contextos familiares e as atividades centram-se sobretudo nas práticas de entretenimento, características de uma população com um nível económico e de literacia mais baixo que o apresentado na amostra. Ao nível dos comportamentos foi onde se registou mais frequência de resposta por parte dos inquiridos, em que as famílias proporcionam oportunidades de contacto com o material

impresso e interação em atividades formais e informais de leitura e escrita. Já nas estratégias, os cuidadores demonstram que as utilizam pouco, sendo importante que a criança observe o cuidador, como modelagem, para o desenvolvimento da literacia.

Palavras-chave: Literacia emergente, Crianças em idade pré-escolar, Contexto familiar, Contextos de eventos de literacia emergente, Comportamentos de literacia emergente, Atividades de literacia emergente, Estratégias de literacia emergente.

ABSTRACT

The emergent literacy is characterized by the reading and writing acquisition before the formal learning. Therefore it's important that caregivers encourage children in order to have a natural development in this area, since it expands through the family environment and spontaneously during the daily routines. **Objectives:** identify contexts, describe behaviors, and identify activities and strategies of emergent literacy events expressed by caregivers of children (district of Lisbon) in their family environment. **Methods/Methodology:** It was performed a non-experimental descriptive and transversal investigation with a non-probabilistic and convenience sample, composed by 27 caregivers of children up to 7 years old, who didn't attend the 1st cycle of basic education and attended private kindergarten in Lisbon district. This information was gathered by using a socio-demographic form and a self-report questionnaire. Statistical analysis was performed using the SPSS software. **Results:** The results achieved showed that caregivers: (1) don't provide children many opportunities to observe perform and fulfill their tasks of literacy (e.g. consult or request books in the library, make word search or crossword puzzle), (2) don't perform activities with frequency with their children (e.g. explore books during bath; ask for organizing pictures and therefore tell the story); and finally, (3) use few strategies (e.g., ask the child to dramatize the story, ask to draw meaningful images of the story). However, it was found that caregivers in their daily day provide opportunities for children revealing literacy behaviors (e.g., read with and to the children when they ask, write or scribble with the children when they call). **Discussion/Conclusion:** The family environment and activities focused mainly on entertainment practices that are characteristics of a population with a lower economic and a literacy level as presented in this sample. Regarding the behaviors, there was more response frequency by the interviewed, since families had the opportunity, not only to contact and interact with printed but also, contact with formal and informal activities of reading and writing. Finally, and regarding the strategies, caregivers demonstrated that

they don't use them very often, and it's important that the child observes the caregivers through modeling, so that development of literacy can occur.

Keywords: Emergent literacy, Preschool children, Family environment, Contexts of emergent literacy events, Emergent literacy behaviors, Emergent literacy activities, Emergent literacy strategies.

1. Introdução

Literacia emergente é um termo usado para descrever a interação das crianças com material impresso, quando leem e escrevem, mesmo não sabendo ler ou escrever no verdadeiro sentido da palavra. Segundo Sousa (2010, p.18) a literacia emergente é «um processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, que a criança adquire ao explorar o meio em que está inserida».

A literacia emergente abrange, então, um conjunto de conhecimentos, competências e interesses das crianças relacionados com a leitura e a escrita, antes do início da aprendizagem das mesmas (Justice e Pullen, 2003). É um processo básico que promove o desenvolvimento da literacia que não constitui um processo formal de ensino-aprendizagem (Gomes e Santos, 2005). Pelo contrário, a literacia emergente destaca a aquisição natural de competências, conhecimentos e atitudes, estimulando as crianças para o interesse pela linguagem escrita e pela interação positiva com os adultos (Gomes e Santos, 2005).

Neste sentido é importante a necessidade de se proporcionarem e valorizarem as experiências precoces do contacto com o material escrito de uso corrente, em contextos relativamente informais com que a criança se vai deparando na sua vida quotidiana, de modo a estimular a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento da literacia (Mata, 1999; Gomes e Santos, 2005).

Esse desenvolvimento, mais propriamente da consciência linguística no que diz respeito á fonologia, ao léxico e á gramática, é facilitado se os familiares brincarem com as crianças, estimulando, assim, o desenvolvimento da literacia emergente (Delgado-Martins *et al.*, 1991 citado por Villas-Boas, 2010).

Não se pode desvalorizar o papel do contexto social e da família no processo de desenvolvimento da literacia da criança, sendo crucial o envolvimento da família, quando se considera que o desenvolvimento da literacia começa muito antes de a criança entrar na escola (Villas-Boas, 2010), tendo que ser, esse envolvimento, bastante precoce, necessariamente antes do início da escolaridade básica (Hannon, 1996 citado por Mata, 2006).

A literacia familiar, segundo Mata (2006), envolve múltiplas vertentes, tornando-se um conceito complexo. Por este motivo, a Comissão para a Literacia Familiar, da *International Reading Association* (Morrow, Paratore e Tracey, 1994 citado por Mata, 2006), considera que a forma mais explícita e correta de o fazer é através do

levantamento de alguns princípios básicos inerentes à literacia familiar, identificando sete princípios: (1) A literacia familiar inclui a forma como os pais, as crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade; (2) A literacia familiar surge espontaneamente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a “fazerem as coisas”; (3) Alguns exemplos de literacia familiar podem incluir a utilização de desenhos ou escrita para a troca de ideias, produzir recados ou cartas para transmitir mensagens, fazer listas, ler e seguir instruções, ou partilhar histórias e ideias através de conversa, leitura ou escrita; (4) Os eventos de literacia familiar podem ser iniciadas propositadamente por um dos pais ou podem ocorrer espontaneamente enquanto pais e crianças desenvolvem as atividades diárias; (5) As atividades de literacia familiar podem refletir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas; (6) As atividades de literacia familiar podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas, e têm frequentemente o objetivo de estimular a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar por pais, crianças e famílias; (7) Atividades de literacia iniciadas por entidades externas podem incluir leitura de histórias, realização de trabalhos de casa ou a escrita de composições ou relatórios.

Deste modo, as necessidades e vivências da família, refletidas nas práticas e atividades diárias, são essenciais na definição de literacia familiar (Unwin, 1995 citado por Mata, 2006), em que cada criança adquire as suas competências ao seu ritmo e mediante a estimulação que recebe no seu contexto familiar, dependendo das experiências vividas, da cultura, dos valores transmitidos, do tipo, diversidade e frequência de estímulos proporcionados, variando de família para família, conforme o meio em que se inserem (Mata, 1999).

Segundo Sulzby e Teale (1996 citado por Teixeira e Alves, 2011, p. 4026), «as experiências das crianças pequenas em diversas atividades de leitura e escrita, em interação com os adultos, reforçam a influência do lar e da comunidade na literacia».

Para além do material escrito à disposição, o papel do adulto, o tempo que esse adulto dispõe e as condições contextuais em que se desenvolve a interação, são decisivos na mediação entre o escrito e o desenvolvimento da literacia da criança (Villas-Boas, 2010). Deste modo, Azevedo (2011) considera que se houver um conjunto de práticas de literacia (realizadas muitas vezes de modo intuitivo e não intencional) em ambiente familiar, é importante valorizar a qualidade dessas interações, através da criação de rotinas, como hábitos associados ao livro e à leitura, que tornem os pais conscientes relativamente a essas práticas.

É relevante na aquisição da literacia, o contacto precoce e sistemático com materiais escritos, sendo importantes os modelos adultos e a relevância de atividades como o ouvir e o recontar histórias na consolidação da motivação das crianças mais jovens para as práticas de literacia (Azevedo, 2011).

Deste modo, para que o envolvimento familiar possa ser um fator determinante no desenvolvimento da literacia é necessário que as famílias tenham conhecimento da forma como as práticas contribuem para esse desenvolvimento (Bales *et al.*, 2006 citado por Villas-Boas, 2010), e que aumentem o seu capital cultural (Lin, 2006 citado por Villas-Boas, 2010).

Para clarificar a influência dos pais nas conceções e conhecimentos de literacia das crianças, foi desenvolvido, por Hannon (1995, 1996, 1997 citado por Mata 2006), um modelo teórico de referência designado de **Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos (ORIM)**, que considera a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita.

Hannon (1995, 1996, 1997 citado por Mata, 2006) considera que as influências dos pais nas experiências de literacia dos filhos, proporcionam: (1) Oportunidades de contacto com a leitura, para aprendizagem através de materiais escritos que existem em casa ou no meio em que vivem e a ajuda para os interpretar; (2) Reconhecimento das aquisições e valorização dos avanços feitos pelas crianças; (3) Interação em atividades de literacia entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações diárias; (4) Modelos de literacia aos filhos, de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia.

As crianças cujo ambiente familiar não é propício ao desenvolvimento da literacia emergente são provenientes de famílias desfavorecidas a nível económico e social, com níveis educacionais baixos, imigrantes, pertencentes a minorias étnicas (Villas-Boas, 2010). As famílias mais desfavorecidas têm menos acesso a materiais de leitura e escrita, proporcionando menos experiências e, por vezes, condicionam as interações realizadas (Lynch, 2009).

Num estudo realizado por Purcell-Gates *et al.* (1995 citado por Mata, 2006) constatou-se que nas famílias de baixo nível sociocultural e de literacia, existiam livros para a prática de leitura de histórias, embora não fossem utilizados.

Sokal e Piotrowski (2011) realizaram um estudo com 134 famílias e constataram que 62,6% tinham dois filhos a viver em casa, 30,6% tinham três crianças a viver em casa,

5,2% tinham quatro filhos a viver em casa e 1,5% tinham cinco filhos a viver em a casa, sendo que nesta amostra, os irmãos mais velhos, em famílias de baixo nível socioeconómico e emigrantes, por frequentarem a escola e estarem mais familiarizados com a linguagem escolar, fazem a ligação e passagem de valores entre escola e casa/família, bem como a leitura com as crianças, em vez dos pais. Estudos como este salientam que os irmãos desempenham um papel importante no desenvolvimento da literacia das crianças em ambiente familiar, embora seja abordado com mais frequência a interação entre pais e filhos.

Ainda no mesmo estudo, Sokal e Piotrowski (2011) constataram que 51,5% dos entrevistados referiram que os seus filhos tinham lido em conjunto sem a presença dos pais, nas últimas 24 horas, 54,5% relatou que as crianças liam em conjunto com os irmãos regularmente e 74% indicaram que, nas interações entre irmãos, o mais velho lia para um ou dois irmãos mais novos.

As famílias maiores têm níveis de alfabetização mais reduzidos, podendo esta ser uma característica das famílias desfavorecidas ao nível socioeconómico ou um fator de risco; das 134 famílias referidas, somente uma pequena percentagem (5,2%) viviam na pobreza e 85% tinham rendimentos altos (Sokal e Piotrowski, 2011).

Os mesmos autores compararam as características demográficas (rendimentos, escolaridade dos pais, estado civil, herança da língua falada em casa, número de crianças) de famílias em que os irmãos liam juntos e famílias em que os irmãos não liam juntos, não tendo havido diferenças estatísticas significativas.

No entanto, é importante referir que, para além dos irmãos, segundo Glennen e DeCoste (1997), é a mãe quem está presente com maior frequência nos eventos de literacia.

As crianças em idade pré-escolar cujos pais possuem habilitações literárias mais elevadas, têm um melhor desempenho linguístico e de literacia (Weigel, Martin e Bennett, 2006) e os pais envolvem-se mais nas atividades de literacia (Dearing *et al.*, 2004).

Podemos considerar “literacia familiar” o termo utilizado para nos referirmos aos eventos de literacia, ou seja, as práticas e comportamentos que se desenvolvem através da participação da criança e/ou do adulto em atividades que envolvam material escrito, em contexto familiar. Assim, o conjunto de circunstâncias à volta de um acontecimento ou de uma situação, aquilo que envolve algo ou alguém, define-se como contexto. Deste modo, caracterizam-se como contextos os eventos de literacia realizados pelos

cuidadores que possibilitam à criança a observação das práticas, para que aprendam e posteriormente sigam o modelo, enquadrando-se nos “Modelos de Literacia” do modelo ORIM. Para Beukelman e Mirenda (2005), contextos são todas as situações que oferecem a oportunidade de observar os momentos de literacia de outros indivíduos.

Segundo o trabalho de Anderson e Stokes (1984 citado por Mata, 2006), as práticas de literacia que as crianças podem observar agrupam-se em várias categorias: vida diária (eventos de literacia necessários na organização das rotinas familiares, como a lista de compras ou pagamento de contas); entretenimento (eventos de literacia para ocupar o tempo de forma agradável, construtiva e interessante, como livros, palavras cruzadas, regras de jogos, programas de televisão ou legendas de filmes); atividades tipo escolar (com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais); religião (com a leitura de material religioso); informação geral (que contempla vários tipos de informação escrita); trabalho (eventos de literacia relacionados com a profissão); técnica e perícia no domínio da literacia (eventos de literacia com o objetivo de aprendizagem da leitura e da escrita); interpessoal (eventos de literacia como forma de comunicação com os outros, como cartas, e-mails ou mensagens escritas de telemóvel); e, por fim, a leitura de histórias (eventos de literacia onde alguém lê para a criança na família, não necessitando ser exatamente livros com textos narrativos).

Segundo o estudo do mesmo autor, as práticas da vida diária, entretenimento e técnicas e perícia de literacia são as que ocorrem com mais frequência, as que duram mais tempo são entretenimento, vida diária, religião e as práticas menos executadas são a literacia associada ao trabalho e a leitura de histórias, quer quanto à frequência quer à sua duração.

Verificou-se, em investigações realizadas, que quanto mais baixos os recursos económicos das famílias, mais se evidenciam as práticas de entretenimento como principal evento de literacia, e que os livros eram uma baixa fonte de literacia, nesses meios (Anderson e Stokes, 1984 citado por Mata, 2006). O material escrito a que as crianças em idade pré-escolar têm acesso, com mais frequência, são informações do jardim-de-infância e publicidade, recibos, cartas do banco, receitas de culinária, símbolos e rótulos, moradas, listas telefónicas, e dicionários (Cruz, 2011).

As crianças que vivem num meio rico em material impresso, interagem com esse material, organizam-no e analisam os significados, sendo a competência na leitura de material impresso em contexto (como em rótulos e marcas do dia-a-dia) adquirida por 60% das crianças de 3 anos e em 80 % das crianças com 4-5 anos (Viana, 2002).

Podemos definir comportamentos como, a maneira de se comportar, as atitudes e os procedimentos, sendo o que o modelo ORIM, de Hannon, qualifica como “Oportunidades para aprender”, ou seja, são as oportunidades que os cuidadores disponibilizam, através das ações/atitudes do próprio, às crianças, de forma a promover e estimular a literacia. Segundo Alberto e Helfin (2007 citado por Pereira, 2011), comportamentos são as “atitudes” que estimulam e encorajam a criança a desenvolver o gosto pela linguagem escrita e o prazer pela comunicação, em simultâneo.

Estes comportamentos podem ser: disponibilizar material; permitir que a criança explore, sozinha, material impresso; leitura de histórias frequente e em situações do quotidiano; leitura com a criança quando ela pede; mostrar outros materiais escritos como uma tarefa prazerosa; incentivar a leitura e a escrita conjunta; atrair a criança para observar, folhear e escolher material escrito para levar para casa ou para oferecer; disponibilizar espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita; estimular a criança para o desenho, a leitura e a escrita com o cuidador; explicar à criança o que o adulto está a fazer enquanto lê e escreve (Ministério da Educação, 2007); e a leitura de informações escritas expostas no meio exterior motiva as crianças a recorrerem ao material impresso com maior regularidade e a utilizá-lo posteriormente para comunicar (Koppenhaver *et al*, 1991).

Saracho (2002 citado por Cruz, 2011) concluiu com os seus estudos, que as famílias tendem a proporcionar às crianças oportunidades de contacto com o material impresso, interagem com elas em torno da linguagem escrita e envolvem-se na realização de atividades formais e informais de leitura e escrita.

A intencionalidade da literacia do educador observa-se em diversas situações, como expressar prazer na leitura de livros e no uso do impresso, reconhecer e valorizar as produções da criança, relacionar o que lê com situações do dia-a-dia ou com experiências passadas, entre outras (Fernandes, 2005).

Mata (2006) refere que geralmente os familiares começam a ler para as crianças, em média, por volta dos doze meses.

Teale (1989 citado por Mata, 2006), verificou que havia alguma diversidade de material escrito em casa de famílias de baixos recursos económicos, como livros infantis e material escrito para uso dos adultos (livros, jornais, revistas...), mas que este material nem sempre estava acessível à criança, verificando o uso frequente da literacia nas rotinas diárias e poucos eventos de literacia relacionados com o trabalho e de hábitos de leitura de histórias.

No estudo realizado por Mata (2006), já referido, com uma amostra de 421 pais, 100% referiu a presença de material para escrever (como lápis, papel, caneta, etc.) sendo que 98,6% afirmou que esse material estava acessível às crianças, tendo estas autonomia para utilizarem esse material sem necessitarem do adulto. O mesmo se sucedeu relativamente à existência e acessibilidade a livros infantis, havendo uma variação significativa no que respeita à quantidade.

No mesmo estudo, 85,8% referem frequentar locais de vendas de livros, com regularidade, acompanhados pelas crianças, e 1,4% não tem esse hábito. No que respeita ao acesso a livros infantis, 68,1% das famílias compra com regularidade; 11,8% afirmam que as crianças frequentam bibliotecas com regularidade e 61,7% referiu nunca o fazer (Mata, 2006).

Englobam-se na “Interação em atividades de literacia” do modelo ORIM, o que se designa por atividades, que podemos definir como a faculdade de exercer a ação, o exercício ou aplicação das capacidades ou o conjunto de atos relacionados para a realização de determinada tarefa, ou seja, são os eventos de literacia desempenhados em conjunto com cuidadores e crianças.

Mata (2006) identificou três padrões de atividades em que: o primeiro, realizado com bastante frequência, reunia a escrita do nome das crianças, de letras isoladas, de nomes de pessoas, e/ou de objetos e a leitura partilhada de histórias; o segundo tipo, realizado com uma frequência variável, encaminhava para situações de leitura e escrita utilitária e informativa, como a leitura de rótulos e receitas; por fim, existiam raramente interações relacionadas com atividades de leitura e de escrita. Villas-Boas (2010) refere ainda que as atividades a serem desenvolvidas com as crianças podem ser através de jogos de palavras, adivinhas, lengalengas, rimas, palavras com dois sentidos e histórias confusas.

A criança ao ver e ouvir um adulto a ler a história de um livro, compreende que existe relação entre o oral e o escrito, e tentando imitar o adulto, a criança pega no livro e conta a história, que nem sempre corresponde ao que está escrito, mas podem ter relação com a imagem (Franco, 2009).

Noutro estudo, realizado por Purcell-Gates *et al.* (1995 citado por Mata, 2006), com famílias de estatuto sociocultural baixo e com níveis de literacia diferentes, verificou-se que estas variam não só na quantidade como no tipo de práticas realizadas. Os mesmos autores constataram também que os eventos de literacia surgiam nas práticas de entretenimento e no desenrolar de rotinas diárias, nas famílias de baixo nível de

literacia, no entanto para as de alto nível, além do entretenimento surgiam também a leitura de histórias e a aprendizagem.

Sénéchal (2006, citado por Franco, 2009), ao estudar a associação entre práticas de leitura de histórias e conhecimentos emergentes de literacia, concluiu que a leitura partilhada melhora o vocabulário oral da criança e a compreensão da escrita.

Mata (1999), através dum estudo com 24 pais de crianças em idade pré escolar (e 24 de crianças a frequentar o 1º ciclo do ensino básico pela primeira vez), confirmou que 33,3% dos pais de crianças em idade pré-escolar não refere nenhuma atividade específica, e 75% valoriza a leitura de histórias. No que respeita à escrita, 41,7% dos cuidadores não referem outras atividades funcionais para a explorar, e 16,7% refere não desenvolver nenhuma atividade de literacia com as crianças (Mata, 1999).

Lopes (1996 citado por Mata, 1999) verificou que 75% dos pais de um meio sociocultural alto fazia leitura partilhada de histórias com regularidade, diariamente ou semanalmente e Pesão (1997 citado Mata, 1999) apurou que 64% dos pais de meio sociocultural médio-baixo, havia leitura de histórias diária ou semanal. No entanto a mesma autora refere que 12,5% (no primeiro estudo) e 20% (no segundo estudo) dos pais dessas crianças indicaram que leem histórias aos filhos raramente ou nunca.

Consideram-se estratégias, os meios utilizados para atingir determinado fim, ou seja, são o que Beukelman e Mirenda (2005) designam como todos os meios utilizados para ajudar a executar uma determinada tarefa. Direcionado ao tema em estudo, estratégias são as formas que os cuidadores utilizam para ajudar a criança a realizar as tarefas de literacia.

Schuit *et al.* (2009) consideram, como estratégia, recorrer aos mesmos livros, uma vez que ajuda a familiarizar e apreender as características da linguagem escrita, e a planear e antever os acontecimentos das histórias, o que permite que as crianças recriem o que foi lido e associem à vida diária. O mesmo autor considera que as pausas na leitura levam a um desenvolvimento do léxico e ao aumento da comunicação nos contextos diários da criança.

Fernandes (2005), refere que «a manipulação eficaz do material impresso exige a compreensão de um conjunto de regras ou convenções acerca do impresso» (p. 3).

A criança deverá observar o cuidador em diversas situações, como apontar com o dedo as palavras que vai lendo e pensar alto sobre o que lê e colocar questões, e perceber que existem regras de direccionalidade para a leitura de material impresso: lê-se da esquerda

para a direita, traduz-se palavra por palavra, e volta-se ao início da linha seguinte quando se atinge o extremo direito da linha que está a ser lido, sendo este comportamento assimilado pelas crianças por modelagem de comportamentos de leitura dos adultos (Fernandes, 2005). Quando se lê, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo da leitura, permitimos que a criança observe e siga o modelo, pois a observação deste comportamento permite a descoberta de outras regras da língua impressa e a consecutiva exposição a situações em que estas regras são claras e funcionais, permite que a criança as apreenda e construa bases de conhecimento de literacia, avançando para experiências de maior complexidade (Fernandes, 2005).

Outros autores mencionam que os livros que estimulam a participação na atividade de literacia emergente devem incluir guias para puxar ou abrir, imagens movíveis e papel com texturas (Kaderavek e Justice, 2002) e que o número de letras (limitado), o tamanho (grandes), as palavras que a criança contacta diariamente, imagens coloridas, imagens de ações nítidas (Ministério da Educação, 2007), percorrer com o dedo quando o adulto lê, deixar que a criança vire as páginas, incentivar, questionar e fazer comentários, brincar e interagir durante o evento e relacionar o material impresso com as vivências da criança, são características que motivam as crianças para as atividades de literacia emergente (Mullis *et al*, 2004, Centre for Community Child Health, 2004, Centre for Community Child Health, 2011, citados por Pereira 2011). São, também, boas estratégias utilizadas nas tarefas que promovem a literacia e a comunicação, o suporte visual, a modelação, o *role-playing*, a expressão facial e atividades que envolvem a motricidade fina e grossa (Centre for Community Child Health, 2011 citado por Pereira 2011).

Crianças em idade pré-escolar, com alterações na comunicação, na fala e na linguagem, têm muitas vezes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, quando entram na escola, e essas alterações devem-se a fatores físicos ou médicos, distúrbios do desenvolvimento, pobreza, meio ambiente e história familiar de alterações da linguagem ou alterações na alfabetização (ASHA, 2001). Assim, a aquisição da literacia emergente, tal como a entrada na escola, em crianças com patologia, pode ser tardia relativamente a crianças com um desenvolvimento normal.

Os pais de crianças com patologia acreditam que devem ler para os seus filhos a partir dos três anos (Weickle e Hadadien, 2003 citado por Pereira, 2011) e geralmente é a mãe quem acompanha as crianças nestes momentos lúdicos e de interação familiar (Glennen e DeCoste, 1997).

Peeters (2009) refere que apesar da literacia emergente ser relevante no desenvolvimento, os estudos demográficos e a experiência clínica indicam que existem poucos estudos sobre a literacia emergente no contexto familiar de crianças com patologia. No entanto, as experiências de literacia familiar com crianças com perturbações são menos frequentes, com menos oportunidades de literacia (“leitura”, “escrita” e desenho) e são qualitativamente diferentes (Koppenhaver e Erickson, 2003 citado por Pereira, 2011).

Estudos de Hood *et al* (2008) revelam que grande parte das crianças pré-escolares com dificuldades no desenvolvimento têm muito material escrito em casa, mas as oportunidades de contacto com livros e material impresso é pouco frequente e de natureza variada (podem ouvir, olhar e apontar para as imagens mas não comunicam interactivamente durante os eventos de literacia).

Para os cuidadores de crianças com dificuldades no desenvolvimento, comunicar efetivamente é considerada “a prioridade primordial”, excluindo, de certa forma, os momentos de literacia (Hood *et al*, 2008). Os mesmos não proporcionam momentos de interesse, prazer e recreatividade na literacia emergente e na comunicação com qualidade entre ambos (Randall e Parker, 1995 citado por Pereira, 2011).

As principais barreiras, consideradas por Weikle e Hadadien (2003 citado por Pereira, 2011), sentidas pelos cuidadores em relação às suas crianças devem-se a dificuldades na comunicação, motivacionais e comportamentais, e aspetos específicos da patologia.

De acordo com as limitações comunicativas inerentes a cada patologia, a literacia sustentada na comunicação Aumentativa e Alternativa, pode ser utilizada como estratégia para a criança explorar o meio e para que interaja de forma fluida com os outros (Binger e Kent-Walsh, 2010).

Tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, pode considerar-se que a pertinência deste estudo é a identificação dos comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores no seu contexto familiar, contribuindo assim para uma melhor perceção das falhas a serem colmatadas quando, por exemplo as crianças desenvolvem problemas ao nível da leitura e da escrita ou dificuldades na aprendizagem das mesmas.

O terapeuta da fala, «profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e das perturbações associadas» (CPLOL, 2003) deverá ter um papel ativo na intervenção ao nível da literacia emergente, visto

que a comunicação engloba, para além da comunicação não-verbal, «todas as funções associadas à compreensão e produção da linguagem oral e escrita», (CPLOL, 2003) e a literacia emergente é um processo de aquisição de competências específicas da linguagem escrita (Sousa, 2010).

O terapeuta da fala desempenha, segundo ASHA (2001), um papel direto no desenvolvimento da alfabetização das crianças. As crianças com dificuldades na leitura e na escrita podem ter, também, dificuldades em usar a linguagem para comunicar pensar e aprender, exigindo intervenção terapêutica (ASHA, 2001).

O conhecimento e atuação do terapeuta da fala na aquisição e desenvolvimento da linguagem, faz com que desempenhe funções e tenha responsabilidades como: prevenir problemas da linguagem escrita promovendo a aquisição da linguagem e a literacia emergente; identificar crianças em risco de problemas de leitura e escrita; avaliar a leitura e a escrita; intervir e instruir na leitura e na escrita; entre outras (ASHA, 2001).

Assim, o terapeuta da fala pode intervir diretamente com as crianças no desenvolvimento da leitura e da escrita antes da sua aprendizagem formal, ou de forma indireta, com os pais, auxiliando com informações e estratégias para o desenvolvimento da literacia emergente no contexto familiar.

Como já foi verificado, o contexto familiar possui uma grande importância no desenvolvimento da literacia emergente, surgindo, então, a questão orientadora do presente estudo: “Quais os comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças, do Distrito de Lisboa, no seu contexto familiar?”.

De forma a responder à questão que orienta o estudo, foram delimitados os seguintes objetivos: identificar os contextos dos eventos, descrever os comportamentos, identificar as atividades e identificar as estratégias dos eventos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças, do Distrito de Lisboa, no seu contexto familiar.

2. Metodologia

2.1. Tipo de Estudo

No âmbito metodológico a investigação realizada enquadra-se num estudo não experimental, de carácter descritivo e transversal. Considera-se não experimental uma vez que foi realizada a recolha de dados através dos cuidadores de crianças, sobre os contextos, comportamentos, atividades e estratégias executadas para desenvolver a literacia emergente no contexto familiar. Este estudo é descritivo pois tem como finalidade caracterizar os objetivos referidos e é transversal, pois foi realizado num único momento, o de preenchimento do instrumento de recolha de dados.

2.2. Amostra

Para este estudo foi considerada uma amostra não probabilística por conveniência, uma vez que nem todos os elementos da população tiveram a possibilidade de participar, tendo havido uma seleção prévia realizada pela aluna investigadora, quer das características da população a ter em conta quer das instituições, tendo a amostra sido recolhida em instituições privadas do distrito de Lisboa, concelho de Oeiras e de Lisboa, que possuíssem jardim-de-infância.

Deste modo, a seleção foi realizada tendo em conta variáveis de inclusão, de controlo e de exclusão. Como variáveis de inclusão consideraram-se cuidadores de crianças até aos 7 anos, que não frequentem o 1º ciclo do ensino básico e que frequentem o jardim-de-infância, de instituições de carácter privado do distrito de Lisboa; como variáveis de controlo, consideraram-se crianças que frequentem ou tenham frequentado Terapia da Fala e/ou com patologia; e como variáveis de exclusão consideraram-se cuidadores analfabetos.

Para obter a amostra, foram entregues 45 questionários, dos quais foram recolhidos 27, sendo a taxa de adesão de 60%, não tendo sido excluído nenhum questionário do estudo.

Desta forma, a amostra é constituída por 27 cuidadores, como mostra a tabela 1 (n=26), dos quais 92,3% (n=24) são do género feminino, correspondendo ao grau de parentesco de mãe, e 7,7% (n=2) são do género masculino, correspondendo ao grau de parentesco de pai.

Os cuidadores apresentam em média 37 (DP=3,533) anos, apresentando idades compreendidas entre os 30 e os 44 anos (como mostra a tabela 1).

A tabela 1 apresenta ainda as habilitações literárias dos cuidadores, que apresentam os seguintes níveis de escolaridade: 1º ciclo do ensino básico (3,8%), ensino secundário (15,4%), bacharelato (3,8%), licenciatura (73,1%) e mestrado (3,8%). Relativamente às profissões, de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (2010), 56% dos cuidadores pertence ao grupo dos especialistas das atividades intelectuais e científicas, 12% ao grupo dos técnicos e profissões de nível intermédio, 8% dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, 8% dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, 8% não especificado, 4% de pessoal administrativo e 4% de trabalhadores não qualificados, tal como indica a tabela 1.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos cuidadores

	Frequência F(%)	Média Dp	Mín- Máx
Sexo (n=26)			
Masculino	2 (7,7)		
Feminino	24 (92,3)		
Idade (n=26)		36,61(3,533)	30 - 44
Grau de Parentesco (n=26)	24 (92,3)		
Mãe			
Pai	2 (7,7)		
Habilitações Literárias (n=26)			
1º Ciclo Ensino Básico	1 (3,8)		
Ensino Secundário	4 (15,4)		
Bacharelato	1 (3,8)		
Licenciatura	19 (73,1)		
Mestrado	1 (3,8)		
Profissões (n=25)			
(3) Especialistas das atividades intelectuais e específicas	14 (56,0)		
(8) Técnicos e profissões de nível intermédio	3 (12,0)		
(1) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	2 (8,0)		
(4) Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	2 (8,0)		
(9) Não especificado	2 (8,0)		
(2) Pessoal administrativo	1 (4,0)		
(6) Trabalhadores não qualificados	1 (4,0)		

A tabela anterior (tabela 1) apresenta apenas a caracterização global da amostra quanto às habilitações literárias. Em apêndice (ver apêndice I) encontra-se a tabela completa.

O agregado familiar é constituído, como indica a tabela 2, em 81,5% dos casos pelo inquirido, o cônjuge e os filhos e 18,5% pelo inquirido e os filhos. A mesma tabela apresenta o número de pessoas que constituem o agregado, que varia entre 2 a 5 pessoas, dos quais 48,1% por 4 pessoas e 29,6% por 3 pessoas.

Os inquiridos têm entre 1 a 3 filhos, sendo que 25,9% têm 1 filho, 63% têm 2 filhos e 11,1% têm 3 filhos. Das 20 crianças (74,1%) que têm irmãos, 7 (35%) têm irmãos mais velhos. Destes (n=7), 71,4% tem 1 irmão e 28,6% 2 irmãos. A média de idades para o irmão mais velho mais próximo é de 11 (DP=4,58) anos, entre 5 e 20 anos, e para o irmão mais velho seguinte é de 14 (DP= 1,41) anos, entre 13 e 15 anos, como se pode constatar na tabela 2.

Tabela 2. Constituição do agregado familiar

	Frequência F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
Constituição do agregado familiar			
Inquirido + Cônjuge + Filhos	22 (81,5)		
Inquirido + Filhos	5 (18,5)		
Número de pessoas do agregado familiar			
2 pessoas	3 (11,1)		
3 pessoas	8 (29,6)		
4 pessoas	13 (48,1)		
5 pessoas	3 (11,1)		
Número de filhos			
1 filho	7 (25,9)		
2 filhos	17 (63,0)		
3 filhos	3 (11,1)		
Irmãos da criança			
Sim	20 (74,1)		
Não	7 (25,9)		
Irmãos mais velhos da criança (n=20)			
Sim	7 (35,0)		
Não	13 (65,0)		
Número de irmãos mais velhos (n=7)			
1 Irmão	5 (71,4)		
2 Irmãos	2 (28,6)		
Idades irmãos mais velhos (n=7)			
Idade irmão mais velho 1 (anos) (n=7)		11,43 (4,58)	5 - 20
Idade irmão mais velho 2 (anos) (n=2)		14,0 (1,41)	13 - 15

Na tabela 3 está apresentada a frequência de leitura, em que 100% dos inquiridos referem que costumam ler com a criança: 25,9 % lê uma vez por dia, 18,5% lê uma e quatro vezes por semana, 14,8% lê três vezes por semana e 11,1% lê duas e 5 vezes por semana. Os inquiridos começaram a ler para as crianças quando estas tinham, em média, 13 (DP=7,91) meses.

Tabela 3. Frequência da idade de início da leitura para a criança

	Frequência F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
Hábito de ler para a criança			
Sim	27 (100)		
Não	0 (0)		
Frequência de leitura para a criança			
1 vez por semana	5 (18,5)		
2 vezes por semana	3 (11,1)		
3 vezes por semana	4 (14,8)		
4 vezes por semana	5 (18,5)		
5 vezes por semana	3 (11,1)		
1 vez por dia	7 (25,9)		
Idade das crianças quando os pais começaram a ler para elas (meses) (n=25)			
		12,52 (7,91)	0,02 - 24

Quanto às crianças, como está referido na tabela 4, 37% são do género masculino e 63% do género feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 76 meses (ou seja, entre os 2 anos e 9 meses e os 6 anos e 4 meses) sendo a média de 54 meses (4 anos e 6 meses, DP=10,2). A média de idades na entrada para o jardim-de-infância é de 21 meses (1 ano e 9 meses, DP= 13,8), no entanto, os inquiridos relataram a entrada dos seus filhos entre os 3 e os 39 meses (3 anos e 3 meses), como se pode observar na tabela.

Tabela 4. Caracterização sociodemográfica das crianças

	Frequência F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
Gênero da criança			
Masculino	17 (37,0)		
Feminino	10 (63,0)		
Idade das crianças (meses)		54,1 (10,2)	33 – 76
Idade do início do jardim-de-infância (meses)		21,3 (13,8)	0,03 – 39

No que respeita aos comportamentos da criança face aos eventos de literacia, podemos considerar que: 96,3% costuma interessar-se por atividades que envolvam a leitura e 66,6% por atividades que envolvam a escrita; 44,4% procuram momentos lúdicos que envolvam a escrita e 77,8% que envolvam a leitura; 96,3% utiliza materiais para escrever e desenhar e 88,9% materiais que envolvam a leitura; e, por último, 88,9% das crianças foca atenção no material impresso, como mostra a tabela 5.

Tabela 5. Caracterização das crianças em relação aos eventos de literacia

	N F (%)	R F (%)	PV F (%)	MV F (%)	S F (%)	Média (DP)	Mín – Máx
Mostra interesse em atividades que envolvam a leitura	0 (0)	0 (0)	1 (3,7)	14 (51,9)	12 (44,4)	4,41 (0,57)	3 – 5
Mostra interesse em atividades que envolvam a escrita.	1 (3,7)	0 (0)	8 (29,6)	13 (48,1)	5 (18,5)	3,78 (0,89)	1 – 5
Procura momentos lúdicos que envolvam a escrita	1 (3,7)	2 (7,4)	12 (44,4)	9 (33,3)	3 (11,1)	3,41 (0,93)	1 – 5
Procura momentos lúdicos que envolvam a leitura	0 (0)	0 (0)	6 (22,2)	17 (63,0)	4 (14,8)	3,93 (0,62)	3 – 5
Utiliza materiais para escrever e desenhar.	0 (0)	0 (0)	1 (3,7)	16 (59,3)	10 (37,0)	4,33 (0,6)	3 – 5
Utiliza materiais que envolvam a leitura	0 (0)	1 (3,7)	2 (7,4)	19 (70,4)	5 (18,5)	4,04 (0,65)	2 – 5
Foca atenção no material impresso (por exemplo: imagens, palavras, frases...)	0 (0)	1 (3,7)	2 (7,4)	16 (59,3)	8 (29,6)	4,15 (0,72)	2 – 5

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; PV – Por vezes; MV – Muitas vezes; S – Sempre

Como indicado na tabela 6, 77,8% das crianças estão acompanhadas quando envolvidas nos eventos de literacia. Quem as acompanha é maioritariamente o inquirido (92%) e o seu cônjuge (60%), mas é também relevante a presença dos irmãos e dos avós (28%).

Tabela 6. Acompanhamento da criança nos eventos de literacia

	Frequência F(%)	Média (DP)	Min- Máx
A criança é acompanhada no evento de literacia			
Por vezes	6 (22,2)		
Muitas vezes	15 (55,6)	4,00 (0,68)	3-5
Sempre	6 (22,2)		
Quem acompanha a criança nos eventos de literacia (n=25)			
Inquirido	23 (92,0)		
Cônjuge	15 (60,0)		
Irmãos	7 (28,0)		
Avós	7 (28,0)		
Tios	2 (8,0)		
Educadora	1 (4,0)		
Babysitter	1 (4,0)		

Em apêndice (ver apêndice II) encontra-se a tabela 6 completa, com as respostas agrupadas relativas a quem acompanha nos eventos de literacia.

Verificou-se que 2 crianças das 27 frequentam ou frequentaram terapia da fala, como indicado na tabela 7. A análise de conteúdo da questão aberta relativamente ao motivo pelo qual a criança frequenta ou frequentou sessões de terapia da fala foi realizada considerando as indicações teóricas das patologias/áreas de intervenção da mesma, considerando-se que, em todos os casos, é devido a perturbação articulatória.

As 2 crianças iniciaram a terapia da fala em média com 54 meses (4 anos e 6 meses, DP=8,5), sendo as idades compreendidas entre os 48 meses (4 anos) e os 60 meses (5 anos), e ambas continuam a ser acompanhadas.

Tabela 7. Acompanhamento em Terapia da Fala

	Frequência F(%)	Média (DP)	Min- Máx
Frequência de Terapia da Fala			
Sim	2 (7,4)		
Não	25 (92,6)		
Motivo pela qual frequentou a Terapia da Fala (n=2)			
Perturbação Articulatória	2 (100)		
Idade do início da Terapia da Fala (meses) (n=2)		54 (8,49)	48 – 60
Deixaram de frequentar Terapia da Fala (n=2)			
Sim	0 (0)		
Não	2 (100)		

Das 27 crianças em estudo, 2 apresentam patologias diagnosticadas/sinalizadas: uma com patologia visual, já corrigida e outra com patologia auditiva, diagnosticada há 6 meses e que não está corrigida. No entanto, nenhuma beneficia de adiamento escolar e ambas executam movimentos finos, como mostra a tabela 8.

Tabela 8. Caracterização das crianças que apresentam patologia diagnosticada/sinalizada

	Frequência F(%)	Média (DP)
Patologia Visual (n=1)		
Correção	1 (3,7)	
Sim	1 (100)	
Patologia Auditiva (n=1)		
Tempo de diagnóstico (meses)	1 (3,7)	0,06 (0)
Correção		
Não	1 (100)	
Benefício de adiamento escolar (n=2)		
Não	2 (100)	
Execução de movimentos finos (n=2)		
Sim	2 (100)	

Das 2 crianças com patologia, os cuidadores revelaram que estas utilizam diferentes formas de comunicação, referidas na tabela 9. As 2 crianças comunicam através da fala e 1 nunca comunica e a outra comunica sempre através do gesto. Em relação às outras formas de comunicação, apenas 1 cuidador respondeu. Assim, a criança comunica:

sempre através de vocalizações e meios de comunicação aumentativa e alternativa e por vezes através do olhar, de expressões faciais e movimentos corporais (tabela 9).

Tabela 9. Modo de comunicação das crianças que apresentam patologia diagnosticada/sinalizada

	N F (%)	R F (%)	PV F (%)	MV F (%)	S F (%)	Média (DP)	Min – Máx
Olhar (n=1)	0 (0)	0 (0)	1 (100)	0 (0)	0 (0)	3	3 – 3
Expressões faciais (n=1)	0 (0)	0 (0)	1(100)	0 (0)	0 (0)	3	3 – 3
Movimentos corporais (n=1)	0 (0)	0 (0)	1 (100)	0 (0)	0 (0)	3	3 – 3
Gestos (n=2)	1 (50,0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (50,0)	3 (2,8)	1 – 5
Fala (n=2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (100)	5 (0)	5 – 5
Vocalizações (n=1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (100)	5	5 – 5
CAA (n=1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (100)	5	5 – 5

2.3. Instrumento de Recolha de Dados

Para a recolha de dados foi utilizada uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário de autopreenchimento (Pedro, Rodrigues, Serra e Ramos 2012, adaptado de Pereira e Ramos 2011) (que se encontra no anexoI).

A ficha de caracterização sociodemográfica teve como objetivo obter dados individuais do adulto (tais como género, idade, grau de parentesco com a criança, habilitações literárias, profissão e agregado familiar) e hábitos de leitura do cuidador com a criança, bem como dados individuais da criança (tais como, género, idade, início de frequência do jardim de infância), comportamentos da criança face ao material escrito e se frequenta ou frequentou Terapia da Fala, bem como o motivo e a idade em que iniciou e deixou de frequentar.

Esta caracterização contempla também uma parte destinada a crianças com patologia, de forma a saber qual a patologia, quando foi diagnosticada, se beneficia de adiamento escolar, a forma como comunica, entre outros.

O questionário utilizado é constituído por 68 afirmações, a serem assinaladas nos itens em escala tipo *Likert* (“Nunca”, “Raramente”, “Por vezes”, “Muitas vezes”, “Sempre” e “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”) de forma a responder aos objetivos estabelecidos sobre os comportamentos de literacia emergente em contexto familiar: contextos (afirmações 1-19), comportamentos (afirmações 20-34), atividades (afirmações 35-47) e estratégias (afirmações 48-68).

2.4. Procedimentos

A fase inicial do estudo de investigação é constituída pela pesquisa bibliográfica e elaboração do enquadramento teórico, sendo esta é uma fase contínua, e pela escolha do instrumento de recolha de dados. Após a escolha do instrumento, foram efetuados

contactos informais com as instituições via telefone, sendo dada uma explicação sucinta do estudo e dos procedimentos do mesmo. Foram realizados contactos informais com 6 instituições (entre 4 de Junho e 5 de Julho), em que 1 deu resposta negativa por não ter população da faixa etária pretendida pela aluna investigadora e apenas 2 deram resposta positiva, sendo que as restantes não deram qualquer resposta.

Foram entregues os pedidos de autorização, a cada instituição (que se encontra no apêndice III), dos quais se obteve resposta afirmativa, por escrito, para a realização do estudo.

De seguida a aluna investigadora deslocou-se às instituições que responderam positivamente, a pedido das mesmas, no dia 6 de Julho, em horário combinado, para entregar os questionários, e para dar uma explicação mais completa acerca do estudo. Os questionários foram entregues às educadoras ou à diretora pedagógica, dependendo de cada caso, e as mesmas encarregaram-se de entregar os questionários aos pais, em envelope fechado e com um envelope no interior para devolução, de forma a garantir que os aspetos éticos (no que respeita à confidencialidade e anonimato) eram cumpridos.

A recolha dos questionários foi feita pelas educadoras que posteriormente os entregaram à aluna investigadora (nos dias 16 e 20 de Julho).

Em paralelo com o processo descrito anteriormente, foi construída uma base de dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences 20* (SPSS) para executar a análise estatística do estudo. Recorreu-se à estatística descritiva através do cálculo de frequências das variáveis nominais e médias, desvios padrão, máximos, mínimos e modas para o cálculo das variáveis contínuas e escala tipo Likert.

Para a apresentação dos resultados, a análise de frequência foi realizada através da formação em três grupos: o primeiro grupo constituído pelos itens da escala tipo Likert “Nunca”, “Raramente” e “Por vezes”; o segundo grupo constituído pelos itens “Muitas vezes” e “Sempre”; e o terceiro grupo constituído pelo item “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”. Na análise da média e desvio padrão não foi considerado o terceiro grupo, ou seja, o item na escala de Likert referente a “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”.

Os resultados obtidos foram analisados, avaliados e explicados tendo sempre como linha orientadora a imparcialidade, objetividade e respeito pela confidencialidade neste processo.

3. Resultados

Antes da exposição dos resultados obtidos procedeu-se à análise da consistência interna da escala utilizada nos instrumentos de recolha de dados através do coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

O resultado global do *Alpha de Cronbach* foi de 0,955, o que traduz uma elevada consistência interna do instrumento de recolha de dados. Especificamente, obteve-se um *Alpha de Cronbach* para os contextos de 0,811; para os comportamentos de 0,809; para as atividades de 0,907 e para as estratégias de 0,926. Estes valores traduzem que, em cada grupo específico, a consistência interna é também elevada.

Ao analisar os contextos, podemos considerar que as crianças têm oportunidade de ver os seus cuidadores a: ler livros, revistas ou jornais (74,1%); pesquisar na Internet (59,2%) e ver um filme/programa com legendas (55,5%). Por outro lado, não têm ou têm pouca oportunidade de ver os seus cuidadores a: consultar ou requisitar livros na biblioteca (92,6%); a fazer sopa de letras ou palavras cruzadas (92,5%); escrever uma carta/postal (88,8%); escrever recados para outra pessoa e escrever na agenda (85,1%); ler/pagar fatura de luz, gás, água e ler material relacionado com a profissão do cuidador (77,7%); consultar livros para obter informação (77%); escrever mensagens no telemóvel (70,3%); ler rótulos de embalagens ou manuais de instruções e ler receitas de culinária (66,6%); ler folhetos de instituições (65,4%); escrever uma lista de compras (59,2%); ler/folhear material publicitário e escrever um e-mail (55,5%); e frequentar livrarias ou feiras do livro (51,8%), como está apresentado na tabela 10.

Tabela 10. Contextos Funcionais que as crianças têm oportunidade de observar

A criança tem oportunidade de me ver a...	N F(%)	R F (%)	PV F(%)	MV F(%)	S F(%)	NA F(%)	Média (DP)	Min- Máx
1. Ler livros, revistas ou jornais.	1 (3,7)	2 (7,4)	4 (14,8)	15 (55,6)	5 (18,5)	0 (0)	3,78 (0,97)	1-5
2. Ler/pagar faturas de luz, gás, água.	6 (22,2)	10 (37)	5 (18,5)	5 (18,5)	1 (3,7)	0 (0)	2,44 (1,16)	1-5
3. Ler rótulos de embalagens ou manuais de instruções.	0 (0)	6 (22,2)	12 (44,4)	8 (29,6)	1 (3,7)	0 (0)	3,15 (0,82)	2-5
4. Ler receitas de culinária.	3 (11,1)	4 (14,8)	11 (40,7)	7 (25,9)	1 (3,7)	1 (3,7)	2,96 (1,04)	1-5
5. Ler folhetos de instituições (clube recreativo, junta de freguesia, escola). (n=26)	0 (0)	6 (23,1)	11 (42,3)	9 (34,6)	0 (0)	0(0)	3,12 (0,77)	2-4
6. Ler/ folhear material publicitário (folhetos de supermercado).	0 (0)	3 (11,1)	12 (44,4)	10 (37)	2 (7,4)	0 (0)	3,41 (0,80)	2-5
7. Ler material relacionado com a minha profissão.	5 (18,5)	9 (33,3)	7 (25,9)	4 (14,8)	1 (3,7)	1 (3,7)	2,50 (1,11)	1-5
8. Escrever uma carta/postal.	7 (25,9)	11 (40,7)	6 (22,2)	1 (3,7)	1 (3,7)	1 (3,7)	2,15 (1,01)	1-5
9. Escrever uma lista de compras.	4 (14,8)	2 (7,4)	10 (37)	9 (33,3)	2 (7,4)	0 (0)	3,11 (1,16)	1-5
10. Escrever um e-mail.	1 (3,7)	6 (22,2)	8 (29,6)	11 (40,7)	1 (3,7)	0 (0)	3,19 (0,96)	1-5
11. Escrever mensagens no telemóvel.	3 (11,1)	3 (11,1)	13 (48,1)	6 (22,2)	2 (7,4)	0 (0)	3,04 (1,06)	1-5
12. Escrever recados para outra pessoa.	3 (11,1)	8 (29,6)	12 (44,4)	4 (14,8)	0 (0)	0 (0)	2,63 (0,88)	1-5
13. Escrever na agenda.	6 (22,2)	9 (33,3)	8 (29,6)	4 (14,8)	0 (0)	0 (0)	2,37 (1,01)	1-4
14. Pesquisar na Internet.	0 (0)	1 (3,7)	10 (37)	13 (48,1)	3 (11,1)	0 (0)	3,67 (0,73)	2-5
15. Ver um filme/programa com legendas.	0 (0)	4 (14,8)	8 (29,6)	12 (44,4)	3 (11,1)	0 (0)	3,52 (0,89)	2-5
16. Consultar livros para obter informação (dicionário, enciclopédias). (n=26)	6 (23,1)	8 (30,8)	6 (23,1)	5 (19,2)	0 (0)	1 (3,8)	2,40 (1,08)	1-4
17. Consultar ou requisitar livros na biblioteca.	15 (55,6)	9 (33,3)	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0)	1 (3,7)	1,54 (0,76)	1-4
18. Fazer sopa de letras ou palavras cruzadas.	11 (40,7)	8 (29,6)	6 (22,2)	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0)	2,0 (1,07)	1-5
19. Frequentar livrarias ou feiras do livro.	3 (11,1)	6 (22,2)	5 (18,5)	11 (40,7)	2 (7,4)	0 (0)	3,11 (1,19)	1-5

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; PV – Por vezes; MV – Muitas vezes; S – Sempre; NA – Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador.

Com o estudo dos comportamentos, referido na tabela 11, verificou-se que os cuidadores destas crianças, no seu dia-a-dia costumam ler (74%) mas não costumam escrever (51,8%) ou fazem-no poucas vezes. Especificamente nos comportamentos referentes só à leitura, os cuidadores destas crianças leem com e para a criança quando ela pede (88,9%), disponibilizam material de leitura à família (81,4%), e incentivam a criança a ler (66,6%). Nos comportamentos relativos só à escrita, os cuidadores escrevem ou rabiscam com a criança quando ela pede (88,9%), disponibilizam materiais de escrita à família (81,5%) e incentivam a criança a escrever (66,6%). Nos comportamentos que englobam a leitura e/ou escrita, os cuidadores destas crianças fazem com que o momento de leitura/escrita conjunta seja prazeroso (92,6%); costumam explicar à criança o que estão a fazer quando leem ou escrevem (81,4%); valorizam o comportamento da criança quando usa leitura/escrita (77,8%); criam oportunidades para a leitura e escrita com a criança (76,9%); disponibilizam espaço e

tempo para as tarefas de leitura e escrita (70,3%); e incentivam a adquirir livros e material de escrita para usar e oferecer (66,6%). No entanto, os cuidadores não costumam incentivar a criança a consultar ou a requisitar livros na biblioteca (81,5%) ou fazem-no poucas vezes, como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 11. Comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores

No meu dia-a-dia...	N F(%)	R F(%)	PV F(%)	MV F(%)	S F(%)	NA F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
20. Costumo ler.	0 (0)	2 (7,4)	5 (18,5)	12 (44,4)	8 (29,6)	0 (0)	3,96 (0,90)	2-5
21. Costumo escrever.	1 (3,7)	2 (7,4)	11 (40,7)	8 (29,6)	5 (18,5)	0 (0)	3,52 (1,01)	1-5
22. Disponibilizo material de leitura (livros, revistas, jornais) à família.	2 (7,4)	1 (3,7)	2 (7,4)	11 (40,7)	11 (40,7)	0 (0)	4,04 (1,16)	1-5
23. Disponibilizo materiais de escrita (lápiz, canetas e papel) à família.	0 (0)	1 (3,7)	4 (14,8)	8 (29,6)	14 (51,9)	0 (0)	4,30 (0,87)	2-5
24. Leio com e para a criança quando ela me pede.	0 (0)	0 (0)	3 (11,1)	7 (25,9)	17 (63)	0 (0)	4,52 (0,7)	3-5
25. Escrevo ou rabisco com a criança quando ela me pede.	1 (3,7)	0 (0)	2 (7,4)	7 (25,9)	17 (63)	0 (0)	4,44 (0,93)	1-5
26. Costumo explicar à criança o que estou a fazer quando leio ou escrevo (exemplo: 'estou a ler o jornal para saber as notícias').	1 (3,7)	0 (0)	4 (14,8)	9 (33,3)	13 (48,1)	0 (0)	4,22 (0,97)	1-5
27. Incentivo a criança a escrever (rabiscar).	1 (3,7)	1 (3,7)	7 (25,9)	9 (33,3)	9 (33,3)	0 (0)	3,89 (1,05)	1-5
28. Incentivo a criança a ler.	2 (7,4)	2 (7,4)	5 (18,5)	9 (33,3)	9 (33,3)	0 (0)	3,78 (1,22)	1-5
29. Incentivo a criança a consultar ou a requisitar livros na biblioteca.	16 (59,3)	3 (11,1)	3 (11,1)	0 (0)	2 (7,4)	3 (11,1)	1,71 (1,23)	1-5
30. Incentivo a aquisição de livros e de material de escrita para usar e oferecer.	2 (7,4)	3 (11,1)	2 (7,4)	11 (40,7)	7 (25,9)	2 (7,4)	3,72 (1,24)	1-5
31. Valorizo o comportamento da criança quando usa a leitura/escrita.	1 (3,7)	0 (0)	4 (14,8)	2 (7,4)	19 (70,4)	1 (3,7)	4,46 (1,03)	1-5
32. Disponibilizo espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita.	0 (0)	1 (3,7)	7 (25,9)	11 (40,7)	8 (29,6)	0 (0)	3,96 (0,85)	2-5
33. Faço com que o momento de leitura/escrita conjunta seja prazeroso.	0 (0)	0 (0)	1 (3,7)	10 (37)	15 (55,6)	1 (3,7)	4,54 (0,58)	3-5
34. Crio oportunidades para a leitura e escrita com a criança. (n=26)	1 (3,8)	0 (0)	4 (15,4)	11 (42,3)	9 (34,6)	1 (3,8)	4,08 (0,95)	1-5

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; PV – Por vezes; MV – Muitas vezes; S – Sempre; NA – Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador.

Através da análise das respostas relativas às atividades desenvolvidas pelos cuidadores em contexto familiar, apresentadas na tabela 12, verifica-se que estes, quando estão com a criança, costumam contar histórias antes de dormir (77,8%) e mostrar as letras do alfabeto (74%) com frequência. As outras atividades, executadas poucas ou nenhuma vez são: explorar livros durante o banho (96,3%); pedir para organizar imagens e contar a história (85,1%); incentivar a criança a criar uma história a partir de um conjunto de objetos (81,4%); pedir e estimular a criança a falar sobre uma imagem/mensagem escrita (74%); incentivar a participar nos cozinhados com apoio do livro de receitas (70,3%); explorar jogos com sons e letras no computador (66,7%); fazer jogos de lengalengas e rimas (66,6%); incentivar a criança a contar uma história a

partir de um livro de gravuras sem palavras, pedir para copiar letras ou brincar com letras móveis (55,5%); e pedir para copiar o nome (51,8%).

Tabela 12. Atividades de literacia emergente desenvolvidas pelos cuidadores

Quando estou com a criança costume...	N F(%)	R F(%)	PV F(%)	MV F(%)	S F(%)	NA F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
35. Mostrar letras do alfabeto.	1 (3,7)	0 (0)	5 (18,5)	12 (44,4)	8 (29,6)	1 (3,7)	4,00 (0,94)	1-5
36. Pedir para copiar letras.	2 (7,4)	4 (14,8)	9 (33,3)	5 (18,5)	6 (22,2)	1 (3,7)	3,35 (1,23)	1-5
37. Pedir para copiar o nome.	2 (7,4)	3 (11,1)	9 (33,3)	4 (14,8)	7 (25,9)	2 (7,4)	3,44 (1,26)	1-5
38. Explorar jogos com sons e letras no computador.	2 (7,4)	1 (3,7)	15 (55,6)	6 (22,2)	2 (7,4)	1 (3,7)	3,19 (0,94)	1-5
39. Brincar com letras móveis.	5 (18,5)	3 (11,1)	7 (25,9)	6 (22,2)	5 (18,5)	1 (3,7)	3,12 (1,40)	1-5
40. Contar histórias antes de dormir.	0 (0)	3 (11,1)	3 (11,1)	3 (11,1)	18 (66,7)	0 (0)	4,33 (1,07)	2-5
41. Explorar livros durante o banho.	15 (55,6)	6 (22,2)	5 (18,5)	1 (3,7)	0 (0)	0 (0)	1,70 (0,91)	1-4
42. Incentivá-la a participar nos meus cozinhados com apoio do livro de receitas.	4 (14,8)	3 (11,1)	12 (44,4)	5 (18,5)	2 (7,4)	1 (3,7)	2,92 (1,13)	1-5
43. Pedir e estimulá-la a falar sobre uma imagem/mensagem escrita.	1 (3,7)	6 (22,2)	13 (48,1)	7 (25,9)	0 (0)	0 (0)	2,96 (0,81)	1-4
44. Incentivá-la a criar uma história a partir de um conjunto de objetos.	7 (25,9)	3 (11,1)	12 (44,4)	3 (11,1)	2 (7,4)	0 (0)	2,63 (1,21)	1-5
45. Pedir para organizar imagens e contar a histórias.	7 (25,9)	7 (25,9)	9 (33,3)	2 (7,4)	2 (7,4)	0 (0)	2,44 (1,19)	1-5
46. Fazer jogos de lengalengas e rimas.	7 (25,9)	4 (14,8)	7 (25,9)	7 (25,9)	2 (7,4)	0 (0)	2,74 (1,32)	1-5
47. Incentivá-la a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras.	4 (14,8)	3 (11,1)	8 (29,6)	9 (33,3)	3 (11,1)	0 (0)	3,15 (1,23)	1-5

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; PV – Por vezes; MV – Muitas vezes; S – Sempre; NA – Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador.

Na tabela 13, estão indicadas as estratégias utilizadas pelos cuidadores, e demonstra que estes usam com regularidade: expressões faciais/diversas vozes para enfatizar a mensagem da história (85,2%); mostram como explorar um livro (70,3%); fazem perguntas, e incentivam a fazer comentários (66,6%); fazem comentários (62,9%); leem a mesma história várias vezes, mostram que a palavra escrita tem um significado e permitem que a criança vire as páginas do livro (59,2%); e relacionam os acontecimentos e as características das histórias com as experiências da própria criança (55,5%). Com pouca ou nenhuma frequência (como se pode constatar na tabela 13, na folha seguinte): pedem para a criança dramatizar a história (92,5%); pedem para desenhar imagens significativas da história (88,8%); incentivam a criança a escrever primeiro (rabisçar) e a ler depois (88,5%); pedem que aponte para o texto (81,4%); interrompem a leitura para que adivinhe o que vai acontecer a seguir (77,7%); mostram como se escreve (62,9%); pedem para recontar a história (59,2%); exemplificam o som das letras, incentivam a criança a fazer perguntas sobre a história, mostram a direção da

escrita de um texto e associam a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida (55,5%); e por fim, acompanham com o dedo as linhas do texto enquanto leem (51,8%).

Tabela 13. Estratégias utilizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia emergente

Quando leio ou escrevo com a criança...	N F(%)	R F(%)	PV F(%)	MV F(%)	S F(%)	NA F(%)	Média (DP)	Mín- Máx
48. Exemplifico o som das letras (n=26).	3 (11,1)	3 (11,1)	9 (33,3)	6 (22,2)	5 (18,5)	0 (0)	3,27 (1,25)	1-5
49. Mostro como se escreve.	3 (11,1)	4 (14,8)	10 (37)	5 (18,5)	5 (18,5)	0 (0)	3,19 (1,24)	1-5
50. Incentivo-a a fazer perguntas sobre a história.	3 (11,1)	2 (7,4)	10 (37)	6 (22,2)	6 (22,2)	0 (0)	3,37 (1,25)	1-5
51. Interrompo a leitura para que adivinhe o que vai acontecer na história.	5 (18,5)	3 (11,1)	13 (48,1)	5 (18,5)	1 (3,7)	0 (0)	2,78 (1,09)	1-5
52. Peço para recontar a história.	2 (7,4)	1 (3,7)	13 (48,1)	9 (33,3)	2 (7,4)	0 (0)	3,30 (0,95)	1-5
53. Peço para desenhar as imagens significativas da história.	8 (29,6)	11 (40,7)	5 (18,5)	1 (3,7)	2 (7,4)	0 (0)	2,19 (1,15)	1-5
54. Peço para dramatizar a história.	11 (40,7)	7 (25,9)	7 (25,9)	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0)	2,04 (1,09)	1-5
55. Peço que aponte para o texto.	11 (40,7)	5 (18,5)	6 (22,2)	2 (7,4)	3 (11,1)	0 (0)	2,30 (1,38)	1-5
56. Acompanho com o dedo as linhas do texto, enquanto leio.	5 (18,5)	4 (14,8)	5 (18,5)	7 (25,9)	6 (22,2)	0 (0)	3,19 (1,44)	1-5
57. Incentivo-a a escrever primeiro (rabiscar) e a ler depois. (n=26)	12 (46,2)	5 (19,2)	6 (23,1)	0 (0)	1 (3,7)	2 (7,4)	1,88 (1,08)	1-5
58. Mostro a direção da escrita de um texto (esquerda – direita; cima – baixo).	7 (25,9)	2 (7,4)	6 (22,2)	4 (14,8)	7 (25,9)	1 (3,7)	3,08 (1,57)	1-5
59. Associo a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida.	6 (22,2)	2 (7,4)	7 (25,9)	8 (29,6)	3 (11,1)	1 (3,7)	3,00 (1,36)	1-5
60. Leio a mesma história várias vezes.	0 (0)	1 (3,7)	10 (37)	10 (37)	6 (22,2)	0 (0)	3,78 (0,85)	2-5
61. Mostro como explorar um livro (exemplo: que se lê do princípio para o fim; posicionamento correto do livro).	2 (7,4)	3 (11,1)	3 (11,1)	9 (33,3)	10 (37)	0 (0)	3,81 (1,27)	1-5
62. Mostro que a palavra escrita tem um significado (exemplo: “Aqui está escrito carro”)	2 (7,4)	2 (7,4)	7 (25,9)	13 (48,1)	3 (11,1)	0 (0)	3,48 (1,05)	1-5
63. Relaciono os acontecimentos e as características das histórias com as experiências da própria criança.	1 (3,7)	3 (11,1)	8 (29,6)	10 (37)	5 (18,5)	0 (0)	3,56 (1,05)	1-5
64. Faço-lhe perguntas.	1 (3,7)	2 (7,4)	6 (22,2)	11 (40,7)	7 (25,9)	0 (0)	3,78 (1,05)	1-5
65. Faço comentários.	0 (0)	2 (7,4)	8 (29,6)	12 (44,4)	5 (18,5)	0 (0)	3,74 (0,86)	2-5
66. Faço expressões faciais/diversas vezes para enfatizar a mensagem da história.	0 (0)	0 (0)	4 (14,8)	14 (51,9)	9 (33,3)	0 (0)	4,19 (0,68)	3-5
67. Permito que vire as páginas do livro.	1 (3,7)	3 (11,1)	7 (25,9)	7 (25,9)	9 (33,3)	0 (0)	3,74 (1,16)	1-5
68. Incentivo-a a fazer comentários.	2 (7,4)	3 (11,1)	4 (14,8)	9 (33,3)	9 (33,3)	0 (0)	3,74 (1,26)	1-5

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; PV – Por vezes; MV – Muitas vezes; S – Sempre; NA – Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador.

4. Discussão

Neste ponto serão discutidos os resultados, tendo em conta a revisão bibliográfica realizada e os objetivos traçados inicialmente para o presente estudo.

Na identificação dos contextos, através das respostas dos inquiridos observa-se que estes ocorrem com frequência reduzida, ou seja, que os cuidadores, no geral, não disponibilizam com frequência oportunidades para que as crianças os vejam a executar as suas tarefas de literacia. As oportunidades que fornecem com mais frequência às crianças são ler livros, revistas ou jornais (74,1%), pesquisar na internet (59,2%) e ver filmes/programas com legendas (55,5%), consideradas por Anderson e Stokes (1984, citado por Mata, 2006) de contextos de entretenimento. O mesmo autor refere que as práticas de entretenimento são das que ocorrem com mais frequência e que duram mais tempo.

No entanto, são também consideradas pelos autores, como mais frequentes, as práticas da vida diária e técnicas e perícia de literacia. Em relação às práticas de vida diária, ocorreram com menos frequência no presente estudo, ler/pagar faturas de luz, gás e água (22,2%), ler receitas de culinária (29,6%) e escrever uma lista de compras (40,7%). No âmbito deste trabalho, nos contextos, não se enquadram as práticas de técnicas e perícia de literacia, uma vez que estes não apresentam como objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao verificar-se que, na amostra da presente investigação, as práticas de entretenimento são o principal evento de literacia, pode dizer-se que esta adota características de famílias de baixos recursos económicos, tal como refere Anderson e Stokes (1984, citado por Mata, 2006).

Cruz (2011) menciona que as informações do jardim-de-infância e publicidade, recibos, cartas de banco, receitas de culinária, entre outros, como o material escrito a que as crianças têm mais acesso, no entanto, tendo em conta as respostas dos inquiridos, esta realidade não consta do dia-a-dia destas crianças.

Apesar do estudo não permitir saber se estas crianças vivem num meio rico em material impresso, embora os pais refiram que disponibilizam material (81,4% de leitura e 81,5% de escrita), mas tendo em conta que as crianças não veem os pais a realizar as tarefas de que envolvem o uso funcional da leitura e da escrita (como ler rótulos, 66,6%), isto pode influenciar ao nível da organização e análise dos significados, não permitindo que a criança desenvolva a competência na leitura de material impresso em contexto, como

refere Viana (2002). Esta realidade está presente neste estudo não só na leitura de rótulos ou manuais de instruções como em ler/pagar faturas (77,7%) ou ler receitas (66,6%).

É importante refletir sobre o contexto “escrever uma carta/postal”, em que 88,8% dos inquiridos neste estudo não têm o hábito de o fazer. Este facto poderá ser influência dos recursos às novas tecnologias, como o uso da internet, sendo a tarefa similar (correspondente à internet) “escrever um e-mail”, em que 55,5% também não têm o hábito de realizar, na presença da criança, embora não justifique na totalidade os resultados obtidos. Para este aspeto há que considerar também a diminuição de tempo na realização das rotinas diárias conjuntas.

Pelos mesmos motivos — o recurso a novas tecnologias — é importante considerar os resultados obtidos com frequência reduzida na realização dos contextos “consultar livros para obter informação (dicionário, enciclopédias)” (77%) e “fazer sopa de letras ou palavras cruzadas” (92,5%), tendo em conta que poderão ser “substituídas” pela internet e cujo resultado se revela na realização do contexto “pesquisar na internet” (59,2%).

Os cuidadores inquiridos não incentivam as crianças a consultar ou requisitar livros na biblioteca e não costumam escrever, sendo que os restantes comportamentos são realizados com frequência. Salienta-se como comportamentos realizados com frequência, por parte dos pais, “costumo ler” (74%), ler com e para a criança quando ela pede (88,9%), disponibilizar material de leitura (81,4%), escrever ou rabiscar com a criança quando ela pede (88,9%), disponibilizar material de escrita (81,5%) e fazer com que o momento de leitura/escrita conjunta seja prazeroso (92,6%). A importância destes comportamentos é manifestada pelo Ministério da Educação (2007) quando os sugere na promoção das práticas de literacia emergente.

A frequência de comportamentos que este estudo revela está de acordo com Saracho (2002, citado por Cruz, 2011) que refere que as famílias proporcionam oportunidades de contacto com o material impresso, interagem com elas em torno da linguagem escrita e envolvem-se na realização de atividades formais e informais de leitura e escrita, e com Fernandes (2005) que descreve situações em que o cuidador expressa intencionalidade da literacia, tais como: expressar prazer na leitura de livros e no uso do impresso, que 92,6% dos inquiridos deste estudo realiza; reconhecer e valorizar as produções da criança, em 77,8% dos casos; e relacionar o que lê com situações do dia-a-dia, como 81,4% dos inquiridos.

Os cuidadores disponibilizam material de leitura (81,4%) e de escrita à família (81,5%), tal como refere o estudo de Mata (2006) em que 100% dos pais disponibiliza material de escrita e em 98,6% desses casos o material está acessível às crianças, embora a amostra total deste último seja bastante superior à do estudo em questão, e por isso há diferenças nos valores obtidos.

No mesmo estudo de Mata (2006) 85,8% dos pais referem frequentar locais de vendas de livros, bem como no presente estudo em que 66,6% dos inquiridos incentiva a aquisição de livros e material de escrita para usar e oferecer. No mesmo estudo 61,7% referiu não frequentar bibliotecas com a criança, tal como os 81,5% deste estudo, como referido anteriormente.

Embora os inquiridos valorizem o comportamento das crianças quando usam a leitura e a escrita (77,8%), incentivam menos (66,6% para ambas) que poderá estar relacionado com o facto de interpretarem as afirmações como o uso da leitura e da escrita formal, em vez do uso “geral” das mesmas, como rabiscar em vez de escrever.

Considera-se importante fazer um paralelismo dos comportamentos dos cuidadores e a procura da leitura e escrita por parte da criança, uma vez que leem mais frequentemente (74%) do que recorrem à escrita (48,1%) e as suas crianças procuram mais momentos lúdicos que envolvam a leitura (77,8%) do que os que envolvem a escrita (44,4%), tal como é dado por modelo pelos seus cuidadores.

Através das respostas dadas e dos comportamentos revelados, podemos considerar que os cuidadores disponibilizam tempo, espaço e material de leitura e escrita.

Weigel, Martin e Bennett (2006) referem que as crianças cujos pais possuam habilitações literárias mais elevadas, têm um melhor desempenho na literacia. É importante referir este aspeto, uma vez que 80,7% dos inquiridos neste estudo têm acima do 12º ano, no entanto os resultados contrariam os dados de Dearing *et al* (2004) que referem que os pais com mais habilitações literárias se envolvem mais nas atividades de literacia.

Embora os pais criem oportunidades para ler e escrever com as crianças (76,9%) mostrando envolvimento nos eventos de literacia, como sugerido por Dearing *et al* (2004), para a amostra em estudo foram consideradas pelos inquiridos apenas 2 atividades como realizadas com frequência.

As atividades que são executadas com frequência pelos cuidadores são “mostrar letras do alfabeto” (74%) e “contar histórias antes de dormir” (77,8%), que se podem

enquadrar no padrão das atividades realizadas com bastante frequência, descritas por Mata (2006), tal como o estudo de Purcell-Gates *et al.* (1995, citado por Mata, 2006) que referem que os eventos de literacia surgiam, como se pode verificar, nas práticas de entretenimento, na leitura de histórias e na aprendizagem, em famílias de alto nível de literacia.

Num estudo realizado por Mata (1999), 75% dos pais de crianças em idade pré-escolar valoriza a leitura de histórias, bem como a mesma percentagem de pais, dum meio sociocultural alto, num estudo de Lopes (1996, citado por Mata, 1999). Pesão (1997, citado por Mata, 1999) indica que num meio sociocultural médio-baixo, essa atividade também era desempenhada (64%). No presente estudo a leitura de histórias é realizada por uma percentagem maior de inquiridos (77,8%) do que os estudos referidos.

Das estratégias utilizadas pelos pais, salienta-se “recorrer aos mesmos livros” (ou à mesma história), que segundo Schuit *et al.* (2009) ajuda a familiarizar e a apreender as características da linguagem escrita e é utilizada por 59,2% dos inquiridos.

Fernandes (2005) sustenta que é importante a criança observar o cuidador: a apontar com o dedo as palavras que vai lendo, que não acontece em 51,8% dos casos da presente investigação; a colocar questões, que acontece em 66,6% dos inquiridos; e a perceber que existem regras de direccionalidade para a leitura de material impresso, que não é realizado em 55,5% dos casos; uma vez que serve às crianças de modelagem de comportamentos de leitura dos adultos.

É ainda importante que percorra com o dedo enquanto o adulto lê, que não é pedido pelo adulto em 81,4% dos casos, deixar que a criança vire as páginas, que acontece em 59,2% dos casos, incentivar (66,6%), questionar (66,6%) e fazer comentários (62,9%), relacionar o material impresso com vivências da criança (55,5%), pois são características que motivam as crianças para as atividades de literacia emergente (Mullis *et al.*, 2004, Centre for Community Child Health, 2004, Centre for Community Child Health, 2011, citados por Pereira 2011). As estratégias referidas são executadas com frequência pelos inquiridos desta investigação.

Para o Centre for Community Child Health (2011, citado por Pereira 2011), promovem ainda a literacia e a comunicação, estratégias como: o *role-playing* e a expressão facial. Na amostra deste estudo, utilizam pouco o *role-playing*, em 7,5% dos casos, ao pedir para dramatizar a história, no entanto, utilizam com frequência a expressão facial ou vozes para enfatizar a história, em 85,2% dos casos.

Outro aspeto relevante é o facto de ser a mãe quem está presente com maior frequência nos eventos de literacia como referem Glennen e DeCoste (1997). Os resultados desta investigação mostram que 92,3% (n= 26) dos inquiridos são do género feminino e, por isso, as mães das crianças, e que em 92% (n=25) dos casos os inquiridos acompanham as crianças nos eventos de literacia, ou seja, neste estudo pode constatar-se que a mãe é quem acompanha as crianças com mais frequência nos eventos de literacia.

É fundamental referir a importância dos irmãos, pois muitos dos eventos de literacia podem não ser realizados pelos cuidadores inquiridos, mas sim pelos irmão ou outros membros da família (Sokal e Piotrowski, 2011).

Os resultados mostram ainda que das 20 crianças que têm irmãos, 7 têm irmãos mais velhos e que em 28% dos casos os irmãos acompanham as crianças nos eventos de literacia, revelando a importância dos irmãos no seu desenvolvimento. Apesar da amostra do estudo de Sokal e Piotrowski (2011) ser bastante maior, este revela que 54,5% das crianças liam em conjunto com os irmãos regularmente e em 74% dos casos o irmão mais velho lia para os irmãos mais novos. Os resultados do presente estudo são mais baixos que os do estudo de Sokal e Piotrowski (2011), no entanto os 28% de casos em que os irmãos acompanham as crianças correspondem a 7 casos, mas não é possível fazer uma correspondência direta com os 7 casos que têm irmãos mais velhos.

Os resultados deste estudo revelam ainda que os inquiridos começaram a ler para as crianças em média aos 12,52 (DP= 7,91) meses, facto comprovado por Mata (2006) que refere que é em média aos 12 meses.

Considera-se pertinente a relação entre os comportamentos por parte dos pais de incentivarem as crianças a ler e a escrever (66,6%) e de valorizarem o comportamento quando a criança usa a leitura/escrita (77,8%), com a frequência de leitura da criança em que 70,3% dos inquiridos responderam ler “1 vez por dia” (25,9%), “5 vezes por semana” (11,1%), “4 vezes por semana” (18,5%) e “3 vezes por semana” (14,8%). Estes resultados demonstram que as crianças leem com frequência e que os pais incentivam e valorizam essas práticas, pois se essas práticas de literacia se realizam em ambiente familiar, é importante valorizar a qualidade dessas interações, como refere Azevedo (2011).

Relacionando os dados obtidos com o Modelo de ORIM de Hannon (1995, 1996, 1997 citado por Mata, 2006), pode consolidar-se que os cuidadores inquiridos dão às crianças oportunidades de contacto com material impresso, fazem o reconhecimento das suas aquisições, interagem em atividades de literacia, no entanto, é necessário promover as

oportunidades que dão aos seus filhos de os verem como modelo e de diversificar as atividades e as estratégias.

Conclusão

Com o presente estudo de investigação foi possível concluir que, apesar da importância dos cuidadores no desenvolvimento da literacia, e do seu papel crucial na literacia emergente, estes embora executem comportamentos, não dão o modelo, não realizam atividades nem desenvolvem estratégias, de modo a que as crianças sejam estimuladas ao nível da literacia, contribuindo conseqüentemente no seu desenvolvimento.

É de realçar que, na análise e discussão dos resultados, foi tido em conta o dia-a-dia dos cuidadores, as suas rotinas e profissões (de acordo com o frequente na sociedade e na área geográfica), considerando-se que, na sua maioria, embora se envolvam nos eventos de literacia é importante que proporcionem mais oportunidades e diversifiquem as práticas usadas.

Assim, no que respeita aos contextos familiares e às atividades, estes centram-se sobretudo nas práticas de entretenimento, características de uma população com um nível económico e de literacia mais baixo que o apresentado na amostra. Destacam-se os comportamentos uma vez que são práticas familiares que são frequentes nos hábitos das crianças em estudo. Já nas estratégias, os cuidadores demonstram que as utilizam pouco, sendo estas importantes, como modelagem, para o desenvolvimento da literacia.

Referem-se como limitações encontradas, o número reduzido de amostra e não representativo da população portuguesa, sendo esta também uma sugestão para outros trabalhos.

Para trabalhos futuros, sugerem-se estudos mais completos centrados em cada um dos objetivos explorados nesta investigação, ou seja, aprofundar individualmente quais os contextos, comportamentos, atividades e estratégias que os pais executam, e diferenciado para cada idade.

De uma forma geral, os objetivos propostos para o presente estudo foram cumpridos, uma vez que foi possível identificar os contextos, descrever comportamentos e identificar as atividades e estratégias da população alvo.

5. Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Comunicação proferida na abertura do "VII Encontro da Educação: Numeracia e Literacia em Educação", Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Beukelman, D., e Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication : suporting children and adults with complex communication needs* (3ª ed. ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Binger, C., e Kent- Walsh, J. (2010). *What Every Speech-Language Pathologist/Audiologist Should Know About Augmentative and Alternative Communication*. USA: Pearson Education.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Especialidade de Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Escola de Psicologia.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., e Simpkins, S. (2004). "The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy". *Journal of School Psychology*, 42, pp. 445-460.
- Fernandes, P. (2005). *Literacia Emergente e contextos educativos*. Lisboa: Apei.
- Franco, S. (2009). A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar. *II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa; A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. (pp. 139-159). Universidade de Évora.
- Glennen, S., e DeCoste, D. (1997). *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. USA: Delmar Cengage Learning.
- Gomes, I., e Santos, N. (2005). Literacia Emergente: "É de pequenino que se torce o pepino". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*.
- Hood, M., Conlon, E., e Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Education Psychology*, 100, 2, 252-271.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa de Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

- Justice, L., e Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 99-113.
- Kaderavek, J., e Justice, L. (2002). Shared Storybook Reading as an Intervention Context: Practices an Potential Pitfalls. *America Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 395-406.
- Koppenhaver, D., Coleman, P. K., e Yoder, D. (1991). The Implications of Emergent Literacy Research for Children With Developmental Disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology, 1*, 38-44.
- Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds: Implications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent e Adult Literacy, 52, 6*, 509-521.
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica, vol. 17, nº 1*, pp. 65-77.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Peeters, M. (2009). *A Dissertation: Emergent Literacy in Children with Cerebral Palsy*. Netherlands: Centre on Atypical Communication.
- Pereira, A. (2011). Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. *Monografia Final da Licenciatura em Terapia da Fala*. Universidade Atlântica.
- Schuit, M., Peeters, M., Segers, E., Van Balkom, e Verhoeven, L. (2009). Home Literacy Environment of Pre-School with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 53, 12*, 1024-1037.
- Sokal, L., e Piotrowski, C. (2011). My Brother's Teacher? Siblings and Literacy Development in the Home. *Education Research International, 2-6*.
- Sousa, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação pré-escolar, Escola Superior de Educação de Bragança.
- Teixeira, C., e Alves, R. (2011). "Ouvir Letras" Um programa de literacia emergente para crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, pp. 4025-4034.

Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n^o11, pp. 117-126.

Weigel, D., Martin, S., e Bennett, K. (2006). “Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children’s emerging literacy and language skills”. *Early Child Development and Care*, **176**, 3, pp. 357-378.

5.1. Referências Eletrónicas

ASHA. (2001). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents [Position Statement]*. Obtido em 15 de Março de 2012, de <http://www.asha.org/docs/html/PS2001-00104.html>

CPLOL. (2003). *Speech and Language Therapy*. Obtido em 15 de Março de 2012, de <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm>

Ministério da Educação (2007). *Sugestões para Reforçar o Interesse pelos Livros*. Obtido em 17 de Junho de 2012, de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismfamilia/index.php>

APÊNDICES

Apêndice I

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica dos cuidadores

	Frequência F(%)	Média Dp	Mín- Máx	Moda
Sexo (n=26)				
Masculino	2 (7,7)			
Feminino	24 (92,3)			
Idade (n=26)		36,61(3,533)	30 - 44	37
Grau de Parentesco (n=26)				
Mãe	24 (92,3)			
Pai	2 (7,7)			
Habilitações Literárias (n=26)				
1º Ciclo Ensino Básico	1 (3,8)			
Ensino Secundário	4 (15,4)			
Bacharelato	1 (3,8)			
Licenciatura	19 (73,1)			
Mestrado	1 (3,8)			
Bacharelato (n=1)				
Educação de Infância	1 (100)			
Licenciatura (n=19)				
Gestão	6 (31,6)			
Comunicação	3 (15,8)			
Design	2 (10,5)			
Medicina	1 (5,3)			
Enfermagem	1 (5,3)			
Educação	1 (5,3)			
Auditoria	2 (10,5)			
Contabilidade e Administração	1 (5,3)			
Dança	1 (5,3)			
Animação sociocultural	1 (5,3)			
Mestrado (n=1)				
Urbanismo	1 (5,3)			
Classificação de Profissões (n=25)				
(1) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	2 (8,0)			
(2) Pessoal administrativo	1 (4,0)			
(3) Especialistas das atividades intelectuais e específicas	14 (56,0)			
(4) Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	2 (8,0)			
(5) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	0 (0)			
(6) Trabalhadores não qualificados	1 (4,0)			
(7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	0 (0)			
(8) Técnicos e profissões de nível intermédio	3 (12,0)			
(9) Não especificado	2 (8,0)			

Apêndice II

Tabela 6. Acompanhamento da criança nos eventos de literacia

	Frequência F(%)	Média (DP)	Min- Máx	Moda
A criança é acompanhada no evento de literacia				
Por vezes	6 (22,2)			
Muitas vezes	15 (55,6)	4,00	3-5	4
Sempre	6 (22,2)	(0,68)		
Quem acompanha a criança nos eventos de literacia (n=25)				
Quem preenche este questionário	7 (28,0)			
Cônjuge de quem preenche este questionário	1 (4,0)			
Irmão(s)	0 (0)			
Amigo(s)	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário	4 (16,0)			
Quem preenche o questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Amigos	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Avó	1 (4,0)			
Quem preenche este questionário+Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmão(s) + Amigo(s)	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Avós	2 (8,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Educadora	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Irmãos	2 (8,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmãos	1 (4,0)			
Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmão(s) + Tia + Avós	0 (0)			
Quem preenche este questionário + avó	1 (4,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmãos + Educadores + Auxiliares	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmãos + Avós	2 (8,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Avós + Tio	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmãos + Avós + Primos	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Pai + Avó	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmãos + Avó + Tia	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmão + Familiares	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Irmão(s) + Avó + Tia	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Educadora	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Irmão(s) + Amigos	0 (0)			
Irmão(s) + Avó	0 (0)			
Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmão(s)	1 (4,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Familiares	0 (0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Avós + Tios	1 (4,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + babysitter	1 (4,0)			
Quem preenche este questionário + Cônjuge de quem preenche este questionário + Irmão(s) + Tias + Educadora	1 (4,0)			
Quem acompanha a criança nos eventos de literacia (n=25)				
Inquirido	23 (92,0)			
Cônjuge	15 (60,0)			
Irmãos	7 (28,0)			
Avós	7 (28,0)			
Tios	2 (8,0)			
Educadora	1 (4,0)			
Babysitter	1 (4,0)			

Apêndice III

Mariana Carapinha
Rua de S. Bruno nº 13
2760-106 Caxias

Exmo. Diretor _____

Oeiras, __ de _____ de 2012

Assunto: Pedido de autorização para a realização do estudo de investigação

Eu, Mariana Tomaz de Almeida Rodrigues Carapinha, aluna do 4.º ano da Licenciatura em Terapia da Fala da Universidade Atlântica, estou a desenvolver, no âmbito da realização da monografia de final de curso, um estudo com o tema: “*Comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças, do distrito de Lisboa, no seu contexto familiar*”, sob orientação da Professora Catarina Ramos.

Este estudo apresenta como objetivos: identificar os contextos dos eventos de literacia emergente no contexto familiar de crianças do distrito de Lisboa; descrever os comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores das crianças e identificar as atividades e estratégias utilizadas pelos mesmos.

O instrumento para a recolha de dados é um questionário de autopreenchimento constituído por duas partes: caracterização sóciodemográfica dos cuidadores e das crianças e afirmações relativas aos comportamentos de literacia revelados pelos cuidadores.

Todos os dados são para fins meramente científicos, não sendo estes sujeitos a uma análise individual e estando assegurada a confidencialidade, garantido o total respeito pelo anonimato.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para que possa realizar a minha investigação na vossa instituição de ensino. Caso aceite, os procedimentos para a entrega e recolha dos questionários poderão ser acordados posteriormente.

Disponibilizo-me para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, aguardando a Vossa resposta. Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

Mariana Carapinha

Contactos:

Mariana Carapinha — Tlf: 918385513; e-mail: marianacarapinhathf@gmail.com
Catarina Ramos — Tlf: 214398284; e-mail: cramos@uatlantica.pt

ANEXOS

Anexo I

Mariana Carapinha
Rua de S. Bruno n° 13
2760-106 Caxias

Eu, Mariana Tomaz de Almeida Rodrigues Carapinha, aluna do 4º ano da licenciatura em Terapia da Fala da Universidade Atlântica encontro-me neste momento a realizar a monografia de final de curso com o tema “Comportamentos de Literacia Emergente reveladas pelos cuidadores de crianças, do concelho de Lisboa, no seu contexto familiar”, sob a orientação da professora Catarina Ramos.

O estudo apresenta como objetivos: identificar os contextos dos eventos de literacia emergente no contexto familiar de crianças do concelho de Lisboa; descrever os comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores das crianças e identificar as atividades e estratégias utilizadas pelos mesmos.

O instrumento para a recolha de dados é um questionário de autopreenchimento constituído por duas partes: caracterização sócio-demográfica dos cuidadores e das crianças e afirmações relativas aos comportamentos de literacia revelados pelos cuidadores.

Caso aceite participar neste estudo, peço que entregue o questionário preenchido à educadora do seu filho, num prazo de 5 dias, dentro do envelope que se encontra em anexo.

É de salientar que todo o processo de recolha de dados é confidencial e destina-se única e exclusivamente a fins investigacionais. A escolha de participar é livre e voluntária.

Grata pela sua participação,

(Mariana Carapinha)

Contactos:

Mariana Carapinha – Tlf: 918385513 Email: marianacarapinhaf@gmail.com
Catarina Ramos – Tlf: 214398285; e-mail: cramos@uatlantica.pt

Parte II

Questões relativas à criança

8. **Género:** Masculino Feminino
9. **Idade:** ___ anos ___ meses
10. **Com que idade a criança começou a frequentar o Jardim de Infância?** _____
11. **Assinale com uma cruz (X), a opção que melhor descreve os comportamentos da criança face ao material escrito.**

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
11.1. Mostra interesse em atividades que envolvam a leitura.					
11.2. Mostra interesse em atividades que envolvam a escrita.					
11.3. Procura momentos lúdicos que envolvam a escrita.					
11.4. Procura momentos lúdicos que envolvam a leitura.					
11.5. Utiliza materiais para escrever e desenhar.					
11.6. Utiliza materiais que envolvam a leitura.					
11.7. Foca atenção no material impresso (por exemplo: imagens, palavras, frases ...).					

12. **Quando a criança está envolvida no evento de literacia é acompanhada por alguém?**

- Nunca
- Raramente
- Por vezes
- Muitas vezes
- Sempre

13. **Assinale quem acompanha a criança nos eventos de literacia.**

- Quem preenche este questionário
- Cônjuge de quem preenche este questionário
- Irmão(s)
- Amigo(s)
- Outros Quem? _____

14. A criança frequenta ou frequentou sessões de Terapia da Fala?

- Sim
 Não

Se respondeu Não passe para a Parte III, se Sim por favor responda às questões que se seguem.

15. Motivo pelo qual a criança frequentou Terapia da Fala: _____

16. Idade em que a criança iniciou a Terapia da Fala: _____

17. Idade em que a criança deixou de frequentar a Terapia da Fala: _____

Parte III

*Se a criança tem alguma patologia diagnosticada ou sinalizada responda às questões (18-21).
 Se não passe para a Parte IV*

18. Qual(is) a(s) patologia(s) que está (ão) diagnosticada(s)/sinalizada(s) à criança?

- Visual: Há quanto tempo foi diagnosticada? _____ Está corrigida? Sim Não
 Auditiva: Há quanto tempo foi diagnosticada? _____ Está corrigida? Sim Não
 Cognitiva: Há quanto tempo foi diagnosticada? _____
 Neurológica: Há quanto tempo foi diagnosticada? _____
 Outro: Qual? _____ Há quanto tempo foi diagnosticada? _____

19. A criança beneficia de adiamento escolar? (Caso frequente o último ano do ensino pré-escolar)

- Sim
 Não

20. Assinale a(s) opção(ões) que melhor descreve(m) a forma como a criança comunica.

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
20.1. Olhar					
20.2. Expressões faciais					
20.3. Movimentos corporais					
20.4. Gestos					
20.5. Fala					
20.6. Vocalizações					

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
20.7. Comunicação aumentativa e alternativa					
20.8. Outros: Qual? _____					

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

- Sim
- Não

Parte IV

Para cada afirmação assinale com uma cruz (X) a opção que considera ser a melhor, de acordo com a seguinte escala: nunca, raramente, por vezes, muitas vezes, sempre ou não aplicável à situação da criança e ou cuidador.

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre	Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador
A criança tem oportunidade de me ver ...						
1. a ler livros, revistas ou jornais.						
2. a ler/pagar faturas de luz, gás, água.						
3. a ler rótulos de embalagens ou manuais de instruções.						
4. a ler receitas de culinária.						
5. a ler folhetos de instituições (clube recreativo, junta de freguesia, escola).						
6. a ler/ folhear material publicitário (folhetos de supermercado).						
7. a ler material relacionado com a minha profissão.						
8. a escrever uma carta/postal.						
9. a escrever uma lista de compras.						
10. a escrever um e-mail.						
11. a escrever mensagens no telemóvel.						
12. a escrever recados para outra pessoa.						
13. a escrever na agenda.						
14. a pesquisar na Internet.						
15. a ver um filme/programa com legendas.						
16. a consultar livros para obter informação (dicionário, enciclopédias).						
17. a consultar ou requisitar livros na biblioteca.						
18. a fazer sopa de letras ou palavras cruzadas.						
19. a frequentar livrarias ou feiras do livro.						

Universidade Atlântica – Terapia da Fala- Março 2012- Cláudia Serra, Inês Rodrigues, Rita Pedro e Catarina Ramos adaptado de Ana Teresa Pereira e Catarina Ramos (2011)

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre	Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador
No meu dia a dia ...						
20. costumo ler.						
21. costumo escrever.						
22. disponibilizo material de leitura (livros, revistas, jornais) à família.						
23. disponibilizo materiais de escrita (lápiz, canetas e papel) à família.						
24. leio com e para a criança quando ela me pede.						
25. escrevo ou rabisco com a criança quando ela me pede.						
26. costumo explicar à criança o que estou a fazer quando leio ou escrevo(exemplo: 'estou a ler o jornal para saber as notícias').						
27. incentivo a criança a escrever (rabiscar).						
28. incentivo a criança a ler.						
29. incentivo a criança a consultar ou a requisitar livros na biblioteca.						
30. incentivo a aquisição de livros e de material de escrita para usar e oferecer.						
31. valorizo o comportamento da criança quando usa a leitura/escrita.						
32. disponibilizo espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita.						
33. faço com que o momento de leitura/escrita conjunta seja prazeroso.						
34. crio oportunidades para a leitura e escrita com a criança.						
Quando estou com a criança costumo...						
35. mostrar letras do alfabeto.						
36. pedir para copiar letras.						
37. pedir para copiar o nome.						
38. explorar jogos com sons e letras no computador.						
39. brincar com letras móveis.						
40. contar histórias antes de dormir.						

Universidade Atlântica – Terapia da Fala- Março 2012- Cláudia Serra, Inês Rodrigues, Rita Pedro e Catarina Ramos adaptado de Ana Teresa Pereira e Catarina Ramos (2011)

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre	Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador
Quando estou com a criança costumo...						
41. explorar livros durante o banho.						
42. incentivá-la a participar nos meus cozinhados com apoio do livro de receitas.						
43. pedir e estimulá-la a falar sobre uma imagem/mensagem escrita.						
44. incentivá-la a criar uma história a partir de um conjunto de objetos.						
45. pedir para organizar imagens e contar a história.						
46. fazer jogos de lengalengas e rimas.						
47. incentivá-la a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras.						
Quando leio ou escrevo com a criança...						
48. exemplifico o som das letras						
49. mostro como se escreve.						
50. incentivo-a a fazer perguntas sobre a história.						
51. interrompo a leitura para que adivinhe o que vai acontecer na história.						
52. peço para recontar a história.						
53. peço para desenhar as imagens significativas da história.						
54. peço para dramatizar a história.						
55. peço que aponte para o texto.						
56. acompanho com o dedo as linhas do texto, enquanto leio.						
57. incentivo-a a escrever primeiro (rabiscar) e a ler depois.						
58. mostro a direção da escrita de um texto (esquerda – direita; cima – baixo).						
59. associo a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida.						
60. leio a mesma história várias vezes.						
61. mostro como explorar um livro (exemplo: que se lê do princípio para o fim; posicionamento correcto do livro).						

Universidade Atlântica – Terapia da Fala- Março 2012- Cláudia Serra, Inês Rodrigues, Rita Pedro e Catarina Ramos adaptado de Ana Teresa Pereira e Catarina Ramos (2011)

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre	Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador
Quando leio ou escrevo com a criança...						
62. mostro que a palavra escrita tem um significado (exemplo: "Aqui está escrito carro").						
63. relaciono os acontecimentos e as características das histórias com as experiências da própria criança.						
64. faço-lhe perguntas.						
65. faço comentários.						
66. faço expressões faciais/diversas vozes para enfatizar a mensagem da história.						
67. permito que vire as páginas do livro.						
68. incentivo-a a fazer comentários.						