



Licenciatura em  
Terapia da Fala

---

Tipo de Trabalho  
Monografia final de Licenciatura

---

Título do Trabalho  
Comportamentos de Literacia Emergente revelados pelos cuidadores de  
crianças, do concelho de Évora, no seu contexto familiar

---

Elaborado por  
Cláudia Maria Ferreira Serra

---

Nº de estudante  
200891807

---

Orientado por  
Docente, Mestre, Catarina Ramos

---

Barcarena, Setembro (mês) 2012 (ano)

# Comportamentos de Literacia Emergente revelados pelos Cuidadores de crianças, do Concelho de Évora, no seu Contexto Familiar

Cláudia Serra, 200891807

---

## RESUMO

Os eventos de literacia desenvolvem-se através da participação da criança em atividades que envolvam a exploração de material escrito. Esses eventos que conduzem à emergência da literacia ocorrem principalmente em ambiente familiar. Assim, para a presente investigação, foram delineados os seguintes **objetivos**: identificar os contextos dos eventos de literacia emergente; descrever os comportamentos revelados pelos cuidadores bem como identificar as atividades realizadas e estratégias utilizadas nos eventos de literacia emergente no seu contexto familiar. Relativamente à **metodologia**, foi realizado um estudo não experimental, descritivo e transversal, contendo uma amostra não probabilística por conveniência (n=75), constituída por cuidadores de crianças até aos sete anos que não frequentem o primeiro ano do ensino básico e que frequentem o jardim de infância de carácter privado do concelho de Évora. Para a recolha de dados foi construída uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário de autopreenchimento. Tendo sido utilizado para o tratamento dos dados o programa Statistical Package for the Social Sciences 20 (SPSS 20). **Resultados**: os cuidadores fornecem, regularmente, oportunidades de serem observados pelas crianças, recorrendo a práticas que envolvem meios tecnológicos em detrimento de práticas como recorrer às bibliotecas. Disponibilizam mais materiais de escrita do que de leitura e recorrem com maior frequência a atividades formais e com menor frequência atividades que envolvam a oralidade versus literacia e recorrem frequentemente a estratégias que as tornam mais enriquecedoras. **Discussão/conclusões**: os cuidadores nas tarefas de literacia emergente proporcionam diversas oportunidades às crianças e reconhecem e valorizam as atitudes das mesmas quando utilizam a leitura e a escrita. Porém, ainda necessitam de se apropriarem de um maior número de estratégias por forma a tornarem as suas atividades mais enriquecedoras.

**Palavras-Chave**: cuidadores; contexto familiar; comportamentos; atividades; estratégias de literacia emergente.

---

## ABSTRACT

The literacy events are developed through the child's participation in activities involving the exploration of written material. These events leading to the literacy emergence occur mainly in family environment. This research has the following **objectives**: identify the context of the emergent literacy events; describe the behaviors revealed by caregivers as well as identify the activities and strategies used in emergent literacy events in their family context. **Methods**: a non-experimental, descriptive and transversal study was conducted, containing a non-probabilistic sample by convenience (n=75), consisting of children's caregivers up to seven years-old not attending the first grade of primary school and attending a private kindergarten in Évora. For data collection a sociodemographic characterization form and a self-report questionnaire were created. For the data treatment was used the program Statistical Package for the Social Sciences 20 (SPSS 20). **Results**: caregivers regularly provide opportunities to be observed by children, using methods involving technological means to the detriment of practices such as the use of libraries. They supply more writing materials than reading materials and have greater recourse to formal activities and less frequently to activities involving oral practices versus literacy practices. They often recur to strategies that make emergent literacy practices more enriching. **Discussion/Conclusions**: the caregivers on the emergent literacy tasks gives many opportunities to the children's and they recognize and valorize the attitudes of the children's when they utilize the reading and the writing. However they still need to have a largest number of strategies in way to make their task's more rich full.

**Keywords**: caregivers, family context, behaviors, activities, emergent literacy strategies.

# 1. INTRODUÇÃO

A literacia emergente define-se como um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Justice e Kaderavek, 2002). A literacia emergente pode também definir-se como os primeiros sinais de interesse e aptidões que se relacionam com a leitura e a escrita (Whitehurst e Lonigan, 2002, citados por Halle *et al.*, 2003).

A linguagem oral é um meio promotor para a emergência da literacia sendo composta por unidades, tais como palavras, sílabas, sons e a capacidade de perceber e manipular as unidades do discurso. Assim, a linguagem oral tem um papel relevante na aprendizagem da linguagem escrita. Mateus e Andrade (2000) salientam que existem quatro aspetos da linguagem oral que contribuem para a aquisição da linguagem escrita, nomeadamente o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória auditiva para material verbal e a capacidade das crianças refletirem sobre a língua.

Martins e Niza (1998) salientam que, para além da linguagem oral, também a linguagem escrita constitui um dos domínios contemplados no desenvolvimento da literacia. Antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, a partir do contacto com o material impresso, as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade. Como tal, as experiências de leitura, as oportunidades de escrita e a proficiência na linguagem oral influenciam-se mutuamente (Teale e Sulzby, 1989). Pode-se então afirmar que estas três competências são fundamentais para o sucesso nas tarefas de leitura e escrita posteriores.

A literacia emergente constitui assim um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas (Whitehurst e Lonigan, 2002, citados por Halle *et al.*, 2003).

Várias investigações realizadas até ao momento, defendem que as crianças beneficiam gradualmente da exposição a atividades de literacia uma vez que: (1) vão proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral (Beukelman e Mirenda, 2005); (2) influenciam a aprendizagem da escrita (ASHA, 2006), nomeadamente ao nível do conhecimento do material impresso, da respetiva utilidade e da correspondência grafema/fonema (Smith, Cabell, Justice, 2010); (3) tornam as crianças melhores ouvintes (Justice *et al.*, 2005, citado por Monroe, 2009); (4) desenvolvem o pensamento lógico; (5) promovem a compreensão

das relações de causa-efeito e de sequência (Monroe, 2009) (6) e estimulam a interação e a comunicação (Kopenhaver e Pebly, 2001).

Weikle e Hadadien (2003) constataam que os estudos de Durkin reportados em *Children Who Read Early* (1966), foram dos primeiros a demonstrar o papel marcante dos pais nas tarefas de literacia emergente. Desta forma, para Mata (2006) a família é considerada como um agente susceptível de contribuir para o desenvolvimento da literacia familiar, que se define como a forma como os pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade sendo que as experiências de literacia podem ocorrer naturalmente durante as rotinas do dia a dia ou serem iniciadas propositadamente pelos adultos.

A partir do momento em que se considera a literacia familiar como válida e pertinente é necessário refletir sobre as características e formas de envolvimento dos pais. Nesse sentido surgiu um modelo teórico de referência, que considera que a importância dos cuidadores no processo de apreensão da leitura e da escrita deve ser considerada tendo em conta quatro tipos de experiências que podem proporcionar aos seus filhos: Oportunidade para aprender; Reconhecimento das aquisições da criança; Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia (ORIM) (Hannon 1995, 1996, 1998, citado por Mata,2006).

De modo a clarificar o referido modelo, Hannon (1995, 1996, 1998) citado por Mata (2006) considera que a presença dos pais nas práticas de literacia emergente proporcionam: (1) *Oportunidades* quando, por exemplo, levam as crianças a contactar com materiais escritos do meio envolvente, quando lhes leem histórias, revistas ou notícias dos jornais, ou quando as levam à biblioteca e permitem o contacto e utilização de materiais para escrever, etc; (2) *Reconhecimento* e valorização dos avanços feitos pelas crianças, sendo estes estímulos essenciais que os pais podem dar (quer a perceção dos avanços efetivos, quer a constatação desses avanços); (3) *Interação* entre cuidadores e filhos envolvendo a linguagem escrita em situações do dia a dia. Nestas situações, apoiam, explicam, orientam e fazem a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita; (4) *Modelos* aos filhos, de como utilizar a linguagem escrita e também de como e quando tirar prazer das atividades de literacia. Os quatro aspetos mencionados anteriormente são essenciais para caracterizar o tipo e a forma como as experiências de literacia são desenvolvidas em contexto familiar.

Tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, pode-se concluir, que a potencial aprendizagem dos eventos de literacia no seio familiar são de grande impacto e relevância. Contudo, não é igual para todas as famílias uma vez que vão depender das características específicas dos diferentes elementos envolvidos nos eventos (Hannon,1995, 1996, citado por Mata,1999).

Neuman e Dickinson (2011) afirmam que existem vários fatores do meio familiar na emergência da literacia. Um dos fatores a considerar é a influência do nível socioeconómico das famílias nas práticas de literacia familiar que tem sido objeto de várias investigações. Nesse sentido, Saracho (1997) constou que o nível socioeconómico influenciava a acessibilidade a materiais de leitura e escrita. A existência de livros em casa, bem como a qualidade e frequência das interações com a linguagem escrita parecem constituir oportunidades fortemente influenciadas pelo nível socioeconómico das famílias. No entanto, de acordo com Mata (2006) não é a quantidade que influencia o desenvolvimento de competências de literacia emergente, embora esteja relacionado com o aumento de oportunidades de interação com o material impresso. Para este desenvolvimento é essencial a existência de interações ricas e diversificadas com as crianças.

Ao longo do tempo, têm sido efetuadas várias investigações sobre a diversidade de práticas de literacia familiar em função do nível socioeconómico. Como tal, Sonnenschein e Munsterman (2002) verificaram que a leitura partilhada de histórias é uma prática comum e mais frequente nas famílias de nível socioeconómico médio. Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) citados por Mata e Pacheco (2009) acrescentam ainda que em famílias de nível socioeconómico médio, os cuidadores realizavam as suas práticas de literacia de uma forma mais lúdica. Em contrapartida, as famílias de nível socioeconómico mais baixo valorizam a realização de atividades estruturadas e direcionadas para o desenvolvimento de competências relacionadas com o ensino formal da leitura e da escrita, dirigindo as mesmas, por exemplo, para o ensino das letras. Este padrão tende a diminuir a qualidade afetiva das interações.

Outra das questões a considerar são as habilitações literárias dos pais. As habilitações literárias dos pais podem condicionar as interações e o desenvolvimento das competências pré-leitoras. Em termos específicos, Dearing *et al.* (2004) verificaram que as crianças em idade pré-escolar cujos pais tinham um nível de educação superior, se envolviam mais nas

atividades de literacia, apresentando atitudes mais positivas relativamente a este domínio. Weigel, Martin e Bennett (2006) evidenciaram que as habilitações literárias mais elevadas estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e de literacia das crianças. Os autores afirmam ainda que estas diferenças poderão ser explicadas pelo facto dos pais com níveis mais elevados de escolaridade estarem mais conscientes da importância de dirigir a atenção da criança para o material impresso nas atividades quotidianas. Por sua vez, Karther (2002) verificou que famílias com poucas habilitações literárias valorizavam a utilização dos livros com as crianças, embora a qualidade das interações fosse limitada.

Para além disso, Yarosz e Barnett (s.d.) citados por Sokal *et al* (2011) verificaram que o tamanho da família, ou seja famílias numerosas, pode ser um fator de risco para as atividades de literacia. Nesse sentido, crianças com mais irmãos em casa, muitas vezes têm menos recursos e redução das oportunidades comparativamente com aquelas com menos irmãos residentes (Downey,2001, citado por Sokal *et al.*, 2011).

Outro fator importante na emergência da literacia é o papel dos irmãos. Para além do papel dos pais, enquanto elementos com maior relevo no domínio da leitura e da escrita, existem, por vezes, outros elementos do meio familiar cujas interações também poderão ser importantes, incluindo assim o papel dos irmãos. Estes vão ter um papel importante na mediação da criança com o escrito, facilitando-a, apoiando-a, passando informação (Mata,1999). Por exemplo, em famílias cujos pais estão menos familiarizados com a linguagem da escola, o papel dos irmãos poderá ser bastante importante na ponte entre a escola e o trabalho a desenvolver em casa (Sokal *et al.*, 2011). No entanto, nem sempre os irmãos podem servir como mediadores pois podem provocar barreiras no desenvolvimento da literacia das crianças. Sonnenchien e Munsterman (s.d.) citados por Sokal *et al* (2011) verificaram que os irmãos mais velhos estavam mais propícios para expressar emoções negativas ao ler junto dos irmãos mais novos.

Também ao nível da motivação para a leitura a família possui um papel relevante. A motivação para a leitura começa a desenvolver-se antes de se iniciar o processo de alfabetização. Bus (2001), observou, num estudo realizado, que os pais que começam a ler para o seu filho em idade precoce, suscitaram o interesse da criança em ler livros, que pode continuar durante toda a infância. É necessário também que os filhos, vejam os seus pais a ler e que o gosto pela leitura se torne patente nas conversas e nas referências concretas aos assuntos dos livros que leem. Daí o papel importante dos pais como fator de motivação e

gosto pela leitura (Kassow, 2006). Então, a leitura regular para as crianças desencadeia maior motivação e promove solicitação da repetição da leitura (Schuit *et al.*, 2009). É ainda pertinente salientar que o cuidador que está frequentemente presente nas práticas de literacia emergente com os seus filhos é a mãe (Glennen e DeCoste, 1997). Assim, Mata (2006) profere que geralmente os cuidadores começam a ler para as crianças quando estas têm em média doze meses.

Os cuidadores, nas suas práticas de leitura e escrita, e quando observados pelas crianças, proporcionam momentos de literacia que são designados como contextos (Teale e Sulzby, 1986; Beukelman e Mirenda, 2005). Desta forma, todos os contextos funcionais que envolvem leitura e escrita parecem ser uma base indispensável para a emergência, pois as crianças quando rodeadas por qualquer atividade de literacia dos seus familiares, começam a utilizar a leitura e a escrita de forma inventiva e com algum significado (ASHA, 2006). Especificando o que anteriormente foi mencionado, Koppenhaver e Erickson (2003) referem que as oportunidades de aprendizagem em contexto natural, para além de concretizarem e contextualizarem a literacia no quotidiano do sujeito, potenciam as capacidades úteis à emergência da literacia.

Neste sentido, Mata (2006) afirma que existem várias práticas de literacia a que as crianças podem assistir juntando-se em várias categorias, sendo elas: de vida diária (atividades necessárias na organização do quotidiano familiar, como por exemplo as listas de compras, pagamentos de contas etc); de entretenimento (atividades para ocupar o tempo de forma agradável, que podem ser através de livros, palavras cruzadas etc); de atividades do tipo escolar (com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais); de informação geral (contemplava uma variedade de tipos de informação escrita); de trabalho (atividades relacionadas com a profissão); de técnica e perícia no domínio da literacia (a leitura e a escrita eram os únicos objetivos da atividade realizada, tendo em vista a aprendizagem); de comunicação interpessoal (formas de comunicação com outros como por exemplo cartas, email's, etc) e leitura de histórias (atividades onde alguém lê para a criança na família, não sendo necessariamente livros contendo um texto narrativo); Neuman e Dickinson (2011) acrescentam ainda o acompanhamento da criança em visitas às bibliotecas e requisição de livros com regularidade com o cuidador. Das várias categorias citadas anteriormente, Mata (2006), verificou que 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.

Diversas pesquisas revelaram que os cuidadores também adotam comportamentos de literacia emergente, isto é, comportamentos que motivem e estimulem a criança ao mesmo tempo a desenvolver o gosto pela linguagem escrita (Alberto e Helfin, 2007).

Estes podem ser comportamentos como disponibilizar material para leitura e escrita; permitir que a criança explore os materiais impressos independentemente; ler histórias frequentemente em situações do quotidiano; ler com a criança quando ela pede; mostrar outros materiais escritos como algo prazeroso; incentivar a leitura e escrita conjunta; convidar a observar, folhear e escolher materiais escritos para levar para casa ou para oferecer (Ministério da Educação, 2007); ler as informações escritas expostas no meio exterior, motiva as crianças a recorrerem com maior regularidade ao material impresso e posteriormente a utilizá-lo para comunicar (Koppenhaver *et al*, 1991).

No estudo realizado por Mata (2006) com uma amostra de 421 pais, 100% mencionou a presença de material para escrever (como lápis, papel, caneta, etc.) no entanto 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 apenas 1,4% não tem esse hábito. No que respeita ao acesso a livros infantis, 68,1% das famílias compra com regularidade; apenas 11,8% afirmam que as crianças frequentam bibliotecas com regularidade e 61,7% referiu nunca o fazer (Mata, 2006).

A realização de atividades com a criança vai favorecer a integração e a prática de competências, contribuindo deste modo para a adoção de atitudes face à linguagem escrita que se constituem como percussores da literacia (Rosenkoetter e Barten, 2002).

No estudo realizado por Hood *et al* (2008), verificou-se que os cuidadores mostram letras do alfabeto e incentivam os seus filhos a escrever o seu nome. Hannon e James (1990), identificaram no seu estudo atividades de literacia emergente realizadas em contexto

familiar, sendo as mais visíveis o ensino de letras e escrita de palavras realçando os sons que as constituíam; ler/ contar histórias para a criança à noite antes de dormir e explorar livros durante o banho, são também atividades que podem ser realizadas pelos cuidadores nas suas práticas (Ministério da Educação,2007).

A leitura de histórias partilhadas é uma mais valia, pois contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas com o conteúdo imediato do texto, a identificação de factos, ou ideias do texto, em que a criança necessita de ir mais além do que está explícito no texto através de inferências e predições (Sonnenschein e Munsterman,2002). Galda e Cullinan (2000) procederam a uma análise de atividades realizadas em vários estudos em destaque na leitura de histórias, tendo-se verificado que a leitura das mesmas permitem que as crianças possam ouvir leitura fluente, fornece modelos e ideias, permite alargar o tipo de experiências da criança, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário.

Num estudo realizado por Mata (1999) com 24 pais de crianças em idade pré-escolar com o objetivo de referirem as atividades e situações de exploração do material escrito desenvolvidos com os filhos no dia a dia verificou-se que 75% dos inquiridos foca-se na leitura de histórias e 41,7% não refere qualquer atividade funcional de exploração do material escrito. É pertinente realçar que 16,7% dos inquiridos afirmam não desenvolver qualquer atividade de literacia com os filhos.

Nas práticas de literacia emergente, são utilizadas várias estratégias por parte dos cuidadores. Para Beukelman e Mirenda (2005) estratégias são todos os meios utilizados para ajudar a executar uma determinada tarefa. Reportando para o tema da presente investigação, estratégias são as formas utilizadas pelos cuidadores para ajudar a criança a realizar as práticas de literacia.

Para que a aprendizagem da criança se expanda, é necessário que os cuidadores desenvolvam atividades como mostrar o som das letras e a forma como se escreve (Hammer *et al.*, 2007).

Schuit *et al* (2009) defendem que recorrer aos mesmos livros como estratégia, ajuda a familiarizar e apreender as características da linguagem escrita, como também a planear e a prever os acontecimentos das histórias. Esta familiarização permite que as crianças

reencenam o que lhe foi lido e relacionem com os acontecimentos do seu dia a dia. Para além disso, as pausas na leitura levam a um desenvolvimento do vocabulário e a um aumento dos turnos de comunicação nos diversos contextos diários das crianças.

Na leitura de histórias os cuidadores incentivam a criança a recontá-las e pedem para dizer o que vai acontecer seguidamente (Duursma, Augustyn e Zuckerman, 2008); apontam para a impressão à medida que leem; acompanham a impressão com o dedo enquanto leem a história e formulam questões sobre a mesma (Justice *et al.*, 2004). O Centre for Community Child Health (2011), acrescenta ainda que o recurso às expressões faciais/ diversas vozes para enfatizar a mensagem da história parecem ser acionadores de literacia e de comunicação assim como permitir que a criança vire as páginas, fazer incentivos/questões/comentários, brincar e interagir durante o evento. O Ministério da Educação (2007) sugere ainda que é frequente que as crianças queiram ouvir a mesma história várias vezes. E por sua vez, Foorman *et al.* (2002), mencionam ainda que o contacto com o impresso permite às crianças a extração e a interiorização de regras e de convenções que regem a leitura e a escrita, nomeadamente que a leitura e a escrita se processam no nosso sistema de escrita de cima para baixo, e da esquerda para a direita. Os cuidadores mostram que a palavra escrita tem um significado e relacionam os eventos e as características das histórias com as experiências da própria criança.

Devido a algumas patologias, podem verificar-se alterações ao nível da literacia emergente. Alterações nas estruturas e funções visuais, auditivas, cognitivas e/ou neurológicas entre outras poderão influenciar a atividade e participação da criança em práticas de literacia emergente. No entanto, ainda não foram realizadas muitas investigações acerca desta temática no contexto familiar das crianças que apresentem patologias (Peeters, 2009).

Koppenhaver e Erickson (2003) confirmam tal facto, e referem ainda que as experiências de literacia familiar com as crianças com patologias são menos frequentes, surgindo menos oportunidades de literacia, nomeadamente de “leitura”, “escrita” e “desenho” e são qualitativamente diferenciadas.

Este facto é ainda salientado por Hood *et al.* (2008) tendo verificado que numa amostra de 143 crianças, 75 em idade pré-escolar, apresentando dificuldades ao nível do seu desenvolvimento possuem uma grande quantidade de material escrito nas suas casas, cerca de 31 a 40 livros. No entanto, são pouco frequentes (2 a 3 vezes por semana) as

oportunidades de contacto com os livros e de material impresso. Para além das oportunidades serem pouco frequentes são também distintas (podem ouvir, olhar e apontar para as imagens mas não comunicam vivamente durante as práticas de literacia) (Light, Smith, 1993).

Hood *et al.* (2008) acrescentam também que grande parte dos cuidadores lê para a criança, pelo menos uma vez por semana (58,4%). Neste sentido, Smith (2005) menciona que estas crianças podem receber menos estimulação/modelos para a literacia, sendo dispendido mais tempo para as práticas de leitura do que para a escrita. Este facto pode advir dos cuidadores de crianças com patologias considerarem o acto de comunicar como a pedra basilar, deixando de parte os momentos de literacia.

No estudo realizado por Pereira e Ramos (2011) foi possível constatar que os cuidadores não utilizam regularmente estratégias nos seus eventos de literacia. Na leitura de livros, os cuidadores raramente: utilizam os mesmos livros; percorrem com o dedo o texto enquanto leem para a criança; interrompem a leitura para que a criança adivinhe o que irá acontecer na história. Também se verificou uma baixa frequência no que respeita aos cuidadores relacionarem as características das histórias com as experiências da criança nos eventos de literacia emergente. Destaca-se também que os cuidadores não incentivam frequentemente as crianças a fazerem perguntas e a realizarem comentários sobre o que lhes foi lido.

É importante salientar que apesar dos compromissos provenientes das patologias, o interesse e envolvimento das crianças (ex: apontar para as figuras, letras, fazer perguntas ou comentários, etc) nos eventos de literacia são considerados elevados (67,8%) (Hood *et al.*,2008).

Como já foi referido, existe uma relação mútua entre o desenvolvimento da comunicação e da linguagem e o desenvolvimento da leitura e escrita (ASHA, 2001). Assim, é pertinente o Terapeuta da Fala investigar as questões ligadas com a literacia emergente, sendo o seu contributo essencial para os cuidadores das crianças, na medida em que pode fornecer estratégias importantes a serem utilizadas pelos mesmos, nas suas práticas de literacia bem como é o «profissional responsável pela prevenção, avaliação tratamento e estudo científico da comunicação humana e das perturbações associadas» (CPLOL, 2003).

De acordo com tudo aquilo que se mencionou surge a seguinte questão de investigação:  
*Quais os comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças*

*do concelho de Évora no contexto familiar?*. Com a presente investigação pretende-se mostrar a importância e a contribuição dos contextos, comportamentos, atividades e estratégias de literacia emergente e será também mais um contributo para a população portuguesa. Para responder à questão orientadora delinear-se os seguintes objetivos: 1) identificar os contextos dos eventos de literacia emergente no contexto familiar das crianças do concelho de Évora; 2) descrever comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores de crianças do concelho de Évora no seu contexto familiar; 3) identificar as atividades realizadas pelos cuidadores de crianças no concelho de Évora nos eventos de literacia emergente no seu contexto familiar; 4) identificar as estratégias utilizadas pelos cuidadores de crianças do concelho de Évora nos eventos de literacia emergente no seu contexto familiar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de Estudo**

A presente investigação teve por base um estudo não-experimental, descritivo e transversal tendo em consideração que foram recolhidos dados com base no autopreenchimento de um questionário relativamente aos contextos, comportamentos, atividades e estratégias desenvolvidos pelos cuidadores de crianças, para a emergência da literacia, no seu contexto familiar, e teve como intuito identificar e descrever esta realidade tendo sido efetuado num momento único.

### **2.2. Amostra**

A amostra da presente investigação é não probabilística por conveniência, tendo sido definidos critérios para a sua inclusão, pela investigadora, de acordo com a proximidade da sua área de residência.

A seleção da amostra teve por base critérios de inclusão, de controlo e de exclusão. Como variáveis de inclusão consideraram-se cuidadores de crianças até aos sete anos, que não frequentem o primeiro ano do ensino básico, e cuidadores de crianças que frequentem o Jardim de Infância de carácter privado do concelho de Évora. Como variáveis de controlo consideram-se cuidadores de crianças que frequentem Terapia da Fala; cuidadores de crianças que tenham frequentado Terapia da Fala e cuidadores de crianças com patologia diagnosticada/sinalizada. Para este estudo de investigação foram excluídos da amostra cuidadores analfabetos.

Por forma a obter a amostra, foram entregues 157 questionários, tendo sido recebidos 76, o que revela uma taxa de adesão ao estudo de 48%. É de salientar que um dos questionários foi excluído por não se encontrar preenchido no que se refere à informação em estudo.

**Tabela 1.** Caracterização sociodemográfica dos cuidadores

|   | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min-<br>Máx |
|---|--------------------|---------------|-------------|
| <b>Sexo (n=74)</b>  |                    |               |             |
| Masculino   | 14 (18,9)          |               |             |
| Feminino  | <b>60 (81,1)</b>   |               |             |
| <b>Idade (n=73)</b>   |                    | 35,21(5,27)   | 23 – 51     |
| <b>Grau de Parentesco (n=74)</b>  |                    |               |             |
| Mãe   | <b>60 (81,1)</b>   |               |             |
| Pai   | 14 (18,9)          |               |             |
| <b>Habilitações Literárias</b>  |                    |               |             |
| Ensino Secundário   | <b>32(42,7)</b>    |               |             |
| Licenciatura  | <b>21 (28)</b>     |               |             |
| <b>Profissões (n=68)</b>  |                    |               |             |
| (3) Especialistas das atividades intelectuais e específicas                   | <b>21 (30,9)</b>   |               |             |
| (1) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores | <b>9 (13,2)</b>    |               |             |
| (2) Pessoal administrativo  | <b>9 (13,2)</b>    |               |             |

A amostra é então constituída por 75 elementos, sendo que 81,1% são do sexo feminino e 18,9% do sexo masculino correspondendo a mesma percentagem de grau de parentesco de mãe e pai.

Os cuidadores têm idades compreendidas entre os 23 e os 51 anos, tendo em média 35,21 anos (DP=5,27).

Relativamente às habilitações literárias, os inquiridos apresentam níveis de escolaridade entre o terceiro ciclo do ensino básico e o mestrado, destacando-se que 42,7% tem o ensino secundário, 28% a licenciatura, 14,7% o terceiro ciclo do ensino básico, 5,3% bacharelato, 5,3% mestrado e 4% o ensino pós-secundário. De acordo com a classificação das profissões 2010, verificou-se que 30,9% detém profissões como especialistas de atividades intelectuais e específicas, 13,2% como trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores assim como pessoal administrativo respetivamente. 42,6% distribuindo-se pelos restantes grupos da classificação das profissões (Tabela 1 e Apêndice I).

Quanto ao agregado familiar este é constituído por um número entre 2 a 5 pessoas. No entanto, 36% apresenta um agregado familiar de 3 pessoas e 40% de 4 pessoas, sendo que 77,3% é constituído pelo próprio inquirido, o seu cônjuge e os seus filhos. No que se refere ao número de filhos, os cuidadores têm entre 1 filho (44%); 2 filhos (45,3%); 3 filhos (9,3) e 4 filhos (1,3%) (tabela 2).

Das 57,3% (n=43) crianças que têm irmãos, 44% têm irmãos mais velhos, variando entre 1 irmão (87,9%); 2 irmãos (9,1%) e 3 irmãos (3%). A média de idades é para o irmão mais velho 1 de 10,5 (DP=4,13); para o irmão mais velho 2 de 14,8 (DP=6,60) e para o irmão mais velho 3 de 16 (Tabela 2).

**Tabela 2.** Constituição do agregado familiar

|   | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min- Máx |
|---|--------------------|---------------|----------|
| <b>Constituição do agregado familiar</b>      |                    |               |          |
| Inquirido + Cônjuge + Filhos                  | 58 (77,3)          |               |          |
| Inquirido + Filhos                            | 16 (21,3)          |               |          |
| Inquirido + Filhos + Avó + Tia                | 1 (1,3)            |               |          |
| <b>Número de pessoas do agregado familiar</b> |                    |               |          |
| 2 pessoas                                     | 10 (13,3)          |               |          |
| 3 pessoas                                     | 27 (36)            |               |          |
| 4 pessoas                                     | 30 (40)            |               |          |
| 5 pessoas                                     | 8 (10,7)           |               |          |
| <b>Número de filhos</b>                       |                    |               |          |
| 1 filho                                       | 33(44)             |               |          |
| 2 filhos                                      | 34(45,3)           |               |          |
| 3 filhos                                      | 7 (9,3)            |               |          |
| 4 filhos                                      | 1 (1,3)            |               |          |
| <b>Irmãos da criança</b>                      |                    |               |          |
| Sim   | 43 (57,3)          |               |          |
| Não   | 32 (42,7)          |               |          |
| <b>Irmãos mais velhos da criança</b>          |                    |               |          |
| Sim   | 33 (44)            |               |          |
| Não   | 42 (56)            |               |          |
| <b>Número de irmãos mais velhos</b>           |                    |               |          |
| 1 Irmão                                       | 29 (87,9)          |               |          |
| 2 Irmãos                                      | 3 (9,1)            |               |          |
| 3 Irmãos                                      | 1 (3)              |               |          |
| <b>Idades irmãos mais velhos</b>              |                    |               |          |
| Idade irmão mais velho 1 (anos) (n=33)        |                    | 10,5 (4,13)   | 5 - 24   |
| Idade irmão mais velho 2 (anos) (n=4)         |                    | 14,8 (6,60)   | 6 - 22   |

Em relação às crianças (n=74), menciona-se que 52,7% são do sexo feminino e 47,3% do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 36 meses (3anos) e os 79 meses (6 anos e seis meses), sendo a média 59 meses (4 anos e onze meses) DP=11,1. As crianças entraram para o jardim de infância com idades compreendidas entre os 4 e os 40 meses (3 anos e 4 meses), tendo em média 17 meses (1 ano e 5 meses) DP=11,6 (Tabela 3).

**Tabela 3.** Caraterização sociodemográfica das Crianças

|  | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min- Máx |
|--|--------------------|---------------|----------|
| <b>Género da criança (n=74)</b>                      |                    |               |          |
| Masculino  | 35 (47,3)          |               |          |
| Feminino   | 39 (52,7)          |               |          |
| <b>Idade das crianças (meses)</b>                    |                    | 59,1 (11,1)   | 36 – 79  |
| <b>Idade do início do jardim de infância (meses)</b> |                    | 17,1 (11,6)   | 4 – 40   |

No que respeita ao acompanhamento em terapia da fala (n=74), verificou-se que 5 crianças frequentaram terapia da fala. A análise de conteúdo da questão aberta relativamente ao motivo da alta foi realizada considerando as indicações teóricas das patologias/áreas de intervenção da terapia da fala e do encaminhamento (Apêndice IV). Relativamente ao motivo pelo qual frequentaram terapia da fala, verificou-se que 40% era devido a atraso do desenvolvimento da linguagem; 20% devido a perturbação articulatória, assim como perturbação da fluência e encaminhamento.

Das 5 crianças que frequentaram terapia da fala, iniciaram a terapia com idades compreendidas entre os 36 meses (3 anos) e os 60 meses (5anos), tendo em média 48 meses (4 anos) DP=12. Destas 5 crianças, 4 delas ainda frequentam, tendo uma deixado a terapia aos 60 meses (5 anos) (Tabela 4).

**Tabela 4.** Acompanhamento em Terapia da Fala

|  | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min – Máx |
|--|--------------------|---------------|-----------|
| <b>Frequência de Terapia da Fala (n=74)</b>                |                    |               |           |
| Sim  | 5 (6,8)            |               |           |
| Não  | 69 (93,2)          |               |           |
| <b>Motivo pela qual frequentou a Terapia da Fala (n=5)</b> | 2 (40)             |               |           |
| Atraso do desenvolvimento da linguagem                     | 1(20)              |               |           |
| Perturbação Articulatória                                  | 1 (20)             |               |           |
| Perturbação da Fluência                                    | 1 (20)             |               |           |
| Encaminhamento   | 1 (20)             |               |           |
| <b>Idade do início da Terapia da Fala (meses) (n=5)</b>    |                    | 48,2(12)      | 36 – 60   |
| <b>Deixaram de frequentar Terapia da Fala (n=5)</b>        |                    |               |           |
| Sim  | 1 (20)             |               |           |
| Não  | 4 (80)             |               |           |
| <b>Idade do fim da Terapia da Fala (meses) (n=1)</b>       |                    | 60            | 60 – 60   |

Das 75 crianças, verificou-se que 9 apresentam patologia diagnosticada/sinalizada. Destas 9 crianças, 5 apresentam patologia visual, sendo que o tempo médio de diagnóstico é de 8 meses (DP=5,8), tendo 3 têm correção visual e 2 não têm correção.

Verificou-se também que 3 crianças apresentam patologia auditiva, tendo sido diagnosticada entre os 6 e os 24 meses (2 anos), com uma média 18 meses (1 ano e 6 meses) DP=10,4 e todos apresentam correção auditiva.

Refere-se ainda que uma criança apresenta hiperatividade e déficit de atenção.

Quanto ao benefício de adiamento escolar (n=7), nenhuma necessita deste procedimento escolar e todas executam movimentos finos (n=8) (Tabela 5).

**Tabela 5.** Caracterização das crianças que apresentam patologia diagnosticada/sinalizada

|  | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Mín – Máx |
|--|--------------------|---------------|-----------|
| <b>Patologia Visual (n=5)</b>                    | <b>5 (55,6)</b>    |               |           |
| Tempo de diagnóstico (meses)                     |                    | 7,8(5,8)      | 1 -12     |
| Correção   |                    |               |           |
| Sim  | <b>3 (60)</b>      |               |           |
| Não  | <b>2 (40)</b>      |               |           |
| <b>Patologia Auditiva (n=3)</b>                  | <b>3 (33,3)</b>    |               |           |
| Tempo de diagnóstico (meses)                     |                    |               |           |
| Correção   |                    | 18 (10,4)     | 6 – 24    |
| Sim  | <b>3 (100)</b>     |               |           |
| <b>Hiperatividade e déficit de atenção (n=1)</b> | <b>1 (11,1)</b>    |               |           |
| <b>Benefício de adiamento escolar (n=7)</b>      | <b>7 (100)</b>     |               |           |
| Não  |                    |               |           |
| <b>Execução de movimentos finos (n=8)</b>        | <b>8 (100)</b>     |               |           |
| Sim  |                    |               |           |

Reportando a forma de comunicar menciona-se que 8 crianças (4,50; DP=0,54) comunicam através do olhar e da fala (5; DP=0,00); 7 através de movimentos corporais (4,38; DP=0,74) e de gestos (n=8; 4,50; DP=0,76); 6 através das expressões faciais (4,13; DP=1,13) e de vocalizações (4,29; DP=1,11) e 3 através da comunicação aumentativa e alternativa (3,33; DP=1,63) (Tabela 6).

**Tabela 6.** Modo de comunicação das crianças que apresentam patologia diagnosticada/sinalizada

|   | N<br>F (%) | R<br>F (%) | PV<br>F (%) | MV<br>F (%) | S<br>F (%) | Média<br>(DP) | Mín-<br>Máx |
|---|------------|------------|-------------|-------------|------------|---------------|-------------|
| Olhar (n=8)                                 |            |            |             | 4 (50)      | 4 (50)     | 4,50(0,54)    | 4 – 5       |
| Expressões faciais (n=8)                    |            | 1(12,5)    | 1(12,5)     | 2 (25)      | 4 (50)     | 4,13(1,13)    | 2 – 5       |
| Movimentos corporais (n=8)                  |            |            | 1 (12,5)    | 3 (37,5)    | 4 (50)     | 4,38(0,74)    | 3 – 5       |
| Gestos (n=8)                                |            |            | 1 (12,5)    | 2 (25)      | 5 (62,5)   | 4,50(0,76)    | 3 – 5       |
| Fala (n=8)                                  |            |            |             |             | 8 (100)    | 5(0,00)       |             |
| Vocalizações (n=7)                          |            | 1 (14,3)   |             | 2 (28,6)    | 4 (57,1)   | 4,29(1,11)    | 2 – 5       |
| Comunicação Aumentativa e Alternativa (n=6) | 1 (16,7)   | 1 (16,7)   | 1 (16,7)    | 1 (16,7)    | 2 (33,3)   | 3,33(1,63)    | 1 – 5       |

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

94,7% dos cuidadores costumam ler para as crianças. Destes, 29,6% leem para a criança com uma frequência de 1 vez /dia; (18,3%) 2 vezes por semana e (14,1%) 3 vezes por semana. Dos 71 cuidadores que leem para as crianças iniciaram esta prática quando estas tinham idades compreendidas entre os 0 e os 48 meses (4 anos), tendo em média 15,6 meses (DP=11,7) (Tabela 7 e Apêndice II).

**Tabela 7.** Frequência da idade de início da leitura para a criança

|   | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min- Máx |
|---|--------------------|---------------|----------|
| <b>Hábito de ler para a criança</b>   | <b>71 (94,7)</b>   |               |          |
| Sim   | 4 (5,3)            |               |          |
| Não   |                    |               |          |
| <b>Frequência de leitura para a criança (n=71)</b>                                | <b>21 (29,6)</b>   |               |          |
| 1 vez por dia   | <b>13 (18,3)</b>   |               |          |
| 2 vezes por semana  | 10 (14,1)          |               |          |
| 3 vezes por semana  |                    |               |          |
| <b>Idade das crianças quando os pais começaram a ler para elas (meses) (n=71)</b> |                    | 15,6 (11,7)   | 0 – 48   |

Descrevendo os comportamentos das crianças face ao material escrito e tendo em consideração que nunca=1 e sempre=5, verificou-se que 96% têm por hábito usar materiais para escrever e desenhar (4,41; DP=0,57); 85,1% revelam interesse em atividades que envolvam a leitura (4,14; DP=0,69); 83,7% focam a atenção no material impresso (4,20; DP=0,74); 78,7% revelam interesse em atividades que envolvam a escrita (4,03; DP=0,75); 75,7% utilizam materiais que envolvam a leitura (3,99; DP= 0,69); 69,9% procuram momentos lúdicos que envolvam a leitura (3,85; DP= 0,74) e 66,3% procuram também momentos lúdicos que envolvam escrita (3,73; DP=0,75) (Tabela 8).

**Tabela 8.** Caracterização das crianças em relação aos eventos de literacia

|   | N<br>F (%) | R<br>F (%) | PV<br>F (%) | MV<br>F (%)     | S<br>F (%)      | Média<br>(DP) | Min –<br>Máx |
|---|------------|------------|-------------|-----------------|-----------------|---------------|--------------|
| Mostra interesse em atividades que envolvam a leitura (n=74).                         |            | 1(1,4)     | 10(13,5)    | <b>41(55,4)</b> | <b>22(29,7)</b> | 4,14(0,69)    | 2 – 5        |
| Mostra interesse em atividades que envolvam a escrita.                                |            | 2(2,7)     | 14(18,7)    | <b>39(52)</b>   | <b>20(26,7)</b> | 4,03(0,75)    | 2 – 5        |
| Procura momentos lúdicos que envolvam a escrita (n=74).                               |            | 4(5,4)     | 21(28,4)    | <b>40(54,1)</b> | <b>9(12,2)</b>  | 3,73(0,75)    | 2 – 5        |
| Procura momentos lúdicos que envolvam a leitura (n=73).                               |            | 2(2,7)     | 20(27,4)    | <b>38(52,1)</b> | <b>13(17,8)</b> | 3,85(0,74)    | 2 – 5        |
| Utiliza materiais para escrever e desenhar.   |            |            | 3(4)        | <b>38(50,7)</b> | <b>34(45,3)</b> | 4,41(0,57)    | 3 – 5        |
| Utiliza materiais que envolvam a leitura (n=74).                                      |            |            | 18(24,3)    | <b>39(52,7)</b> | <b>17(23)</b>   | 3,99(0,69)    | 3 – 5        |
| Foca atenção no material impresso (por exemplo: imagens, palavras, frases...) (n=74). |            | 1(1,4)     | 11(14,9)    | <b>34(45,9)</b> | <b>28(37,8)</b> | 4,20(0,74)    | 2 – 5        |

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

Dos dados recolhidos, salienta-se que 53,3% das crianças são acompanhadas por vezes (4,05; DP=0,72) nos eventos de literacia sendo o acompanhamento, na maioria das vezes,

feito pelos inquiridos (90,7%) seguindo-se o cônjuge (48%) e os irmãos (29,3%) (Tabela 9 e Apêndice III).

**Tabela 9.** Acompanhamento da criança nos eventos de literacia

|  | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min – Máx |
|--|--------------------|---------------|-----------|
| <b>A criança é acompanhada no evento de literacia.</b>   |                    |               |           |
| Nunca  | 1(1,3)             |               |           |
| Raramente  | 14(18,7)           | 4,05 (0,72)   | 2 – 5     |
| Por vezes  | <b>40(53,3)</b>    |               |           |
| Sempre   | 20(26,7)           |               |           |
| <b>Quem acompanha a criança nos eventos de literacia</b> |                    |               |           |
| Inquirido  | <b>68 (90,7)</b>   |               |           |
| Cônjuge  | <b>36(48)</b>      |               |           |
| Irmãos   | <b>22 (29,3)</b>   |               |           |

### 2.3. Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados sobre a amostra, foi necessário a elaboração de uma ficha de caracterização sociodemográfica e um questionário de autopreenchimento (Serra, Rodrigues, Pedro e Ramos, 2012, adaptado de Pereira e Ramos, 2011) (Apêndice V). A ficha de caracterização sociodemográfica procurou obter os dados individuais (género, idade, habilitações literárias, profissão e constituição do agregado familiar) e os hábitos e frequência de leitura que os cuidadores assumem perante as suas crianças. Para além dos dados dos cuidadores, este instrumento procurou, igualmente, conhecer as características individuais da criança, nomeadamente, género, idade, situação escolar, os seus comportamentos face ao material escrito nos eventos de literacia emergente; se a criança é acompanhada nos eventos de literacia e quem a acompanha. O instrumento tinha também como intuito obter conhecimento se a criança é ou foi acompanhada em terapia da fala; caso frequente ou tenha frequentado terapia da fala qual o motivo; com que idade frequentou e com que idade deixou de frequentar a terapia da fala; se a criança tem alguma patologia diagnosticada/sinalizada; se beneficiou de adiamento escolar; modo de comunicar da criança com patologia e execução de movimentos finos.

Relativamente ao questionário, o mesmo possui uma breve descrição relativamente ao tema, os objetivos do estudo, o método de entrega e prazo de devolução dos instrumentos e, por fim, a garantia de anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados recolhidos.

Este instrumento destinou-se fundamentalmente a obter informações acerca dos contextos dos eventos de literacia no contexto familiar (afirmação 1 – 19); descrição dos comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores das crianças (afirmação

20 - 34); identificação das atividades realizadas pelos cuidadores nos eventos de literacia emergente (afirmação 35 - 47) e identificação de estratégias utilizadas pelos cuidadores nas suas práticas de literacia (afirmação 48 - 68). Para responder às afirmações que constam no questionário foi delineada uma Escala tipo Likert que contempla seis itens assinaláveis, nomeadamente: “Nunca”, “Raramente”, “Por Vezes”, “Muitas vezes”; “Sempre” e “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”. Foi contemplado o item “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”, para que os cuidadores de crianças pudessem usar este item, caso se aplicasse à sua realidade.

#### **2.4. Procedimentos**

Antes da elaboração dos instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à seleção de fontes bibliográficas para a construção dos objetivos e adaptação do questionário.

Seguidamente, após a adaptação dos referidos instrumentos, estes foram submetidos a pré – teste. Foi realizado o primeiro pré – teste, no dia 29 de março de 2012, com os discentes do 4º ano do curso de terapia da fala e o segundo pré – teste com o corpo docente, mais especificamente, com os oito docentes terapeutas da fala. Os discentes sugeriram, maioritariamente, a retificação de aspetos formais. Já o corpo docente sugeriu alterações formais e funcionais de modo a facilitar o preenchimento do questionário, mais concretamente na caracterização sociodemográfica referente à criança, nomeadamente passar para uma grelha os comportamentos face ao material escrito, assim como no item que melhor descreve a forma como a criança comunica. Sugeriu também definições mais explícitas referentes ao conceito de literacia emergente e de eventos de literacia. Para além disso, também foram propostos mais exemplos de comportamentos, bem como atividades e estratégias.

Após a retificação das alterações propostas nos pré-testes, efectuou-se o contacto telefónico para uma instituição de carácter escolar privado. Nesse contacto telefónico foi feita a apresentação do estudo e foi acordado, com a diretora, uma ida ao local para um melhor esclarecimento dos objetivos do referido estudo e entrega do pedido de colaboração formal do mesmo.

Posteriormente, a investigadora dirigiu-se à instituição, tendo assim esclarecido claramente quais os objetivos do estudo e os respetivos procedimentos. Nesse mesmo dia, o estudo foi aceite e delineou-se o número de questionários que iriam ser entregues, o dia da sua entrega e o melhor método de entrega e devolução dos mesmos. Foram entregues a declaração em Cláudia Serra, 200891807

como a investigadora frequenta a Universidade Atlântica e o pedido de autorização para colaboração no estudo, à responsável da instituição.

Em resposta ao pedido de autorização, foi entregue a declaração, por escrito, por parte da diretora da instituição.

O referido pedido de autorização, para colaboração no estudo, encontra-se disponível para consulta no Apêndice VI.

No dia 15 de junho de 2012, a investigadora dirigiu-se à instituição para entregar os referidos questionários. Estes encontravam-se dentro de envelopes, cada um deles destinado a cada sala. Dentro de cada envelope que continha o questionário, estava anexado um outro envelope ao cuidado da investigadora.

Seguidamente, a responsável pela instituição optou por realizar um encontro pessoal para entrega dos questionários, encarregando-se também de distribuir e receber os mesmos para, posteriormente, devolver à investigadora já preenchidos. Foi agendada a data de recolha dos referidos questionários para o dia 27 de junho de 2012. A recolha de dados ocorreu no período de 15 a 27 de junho.

Durante o ato de entrega e devolução do instrumento de recolha de dados construiu-se a base de dados no programa Statistical Package for the Social Sciences 20 para executar a estatística da investigação. Seguidamente, 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 optou-se por formar três grupos no que se refere às frequências. 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, desvio padrão, máximos e mínimos não foram consideradas as respostas obtidas no item “Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador”.

Os resultados obtidos foram analisados, avaliados e explanados 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 cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* foi efetuado com base no software Statistical Package for the Social Sciences 20 (SPSS 20) tendo o seu resultado global sido de 0,957, o que infere uma elevada consistência interna do instrumento de recolha de dados. Especificamente, obteve-se um *Alpha de Cronbach* para os contextos de 0,926, o que significa que houve uma boa consistência dos resultados obtidos. Para os comportamentos o *Alpha* foi de 0,846, o que indica que se obtiveram bons resultados. Nas atividades o *Alpha* foi de 0,855 o que aponta para uma boa consistência interna tendo em conta o número de afirmações assinaláveis. Para as estratégias o *Alpha* foi de 0,936 o que confere uma fiabilidade elevada.

Verificou-se que 73,3% das crianças têm oportunidade de observar os seus cuidadores em contextos como ler livros, revistas ou jornais (4; DP=0,83); 70,7% a ler/ folhear material publicitário (folhetos de supermercado) (3,82; DP=0,87); 67,6% a pesquisar na internet (3,73; DP=1); 63,7% a ver um filme/programa com legendadas (3,79; DP=0,91) 58,7% a escrever mensagens no telemóvel (3,43; DP=1,10); 57,5% a escrever uma lista de compras (3,60; DP=1); 56,1% a ler receitas de culinária (3,56; DP=0,92); 54,8% a ler rótulos de embalagens ou manuais de instrução (3,49; DP=0,98) e 54,2% a ler material relacionado com a sua profissão (3,50; DP=1,10).

Por sua vez 87,8%, das crianças, habitualmente, não têm possibilidade de observar os seus cuidadores, em práticas de literacia como consultar ou requisitar livros na biblioteca (2,08; DP=1,05); 79,8% a escrever uma carta/postal (2,55; DP=1,08); 79,7% a fazer sopas de letras ou palavras cruzadas (2,46; DP=1,12); 67,6% a escrever recados para outra pessoa (2,84; DP=1,11); 66,2% a frequentar livrarias ou feiras do livro (3,03; DP=1,16); 64% a ler/pagar faturas de luz, gás, água (2,96; DP=1,11); 62,9% a consultar livros para obter informação (3,21; DP=0,93); 58,1% a escrever na agenda (3,04; DP=1,18); 56,7% a ler folhetos de instituições (3,34; DP=1,03) e 55,5% a escrever um e – mail (3,3; DP=1,10).

As afirmações na sua grande maioria incidiram num mínimo de 1 e num máximo de 5 (Tabela 10).

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

| A criança tem oportunidade de me ver a...  | N<br>F(%) | R<br>F (%) | PV<br>F(%) | MV<br>F(%) | S<br>F(%) | NA<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min-<br>Máx |
|--|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|---------------|-------------|
| Ler livros, revistas ou jornais (n=74).  |           | 3 (4)      | 16 (21,3)  | 33(44)     | 22 (29,3) | 1 (1,3)    | 4(0,83)       | 2 – 5       |
| Ler/pagar faturas de luz, gás, água (n=72).  | 6 (8)     | 21(28)     | 21(28)     | 18(24)     | 6 (8)     | 3(4)       | 2,96(1,11)    | 1 – 5       |
| Ler rótulos de embalagens ou manuais de instruções (n=72).                           | 2(2,7)    | 10(13,7)   | 20(27,4)   | 31(42,5)   | 9(12,3)   | 1(1,4)     | 3,49(0,98)    | 1 – 5       |
| Ler receitas de culinária (n=71).  | 2(2,7)    | 6(8,2)     | 22(30,1)   | 32(43,8)   | 9(12,3)   | 2(2,7)     | 3,56(0,92)    | 1 – 5       |
| Ler folhetos de instituições ( clube recreativo, junta de freguesia, escola) (n=73). | 4(5,4)    | 8(10,8)    | 30(40,5)   | 21(28,4)   | 10(13,5)  | 1(1,4)     | 3,34(1,03)    | 1 – 5       |
| Ler/ folhear material publicitário (folhetos de supermercado) (=74)                  | 2(2,7)    | 2(2,7)     | 17(22,7)   | 39(52)     | 14(18,7)  | 1(1,3)     | 3,82(0,87)    | 1 – 5       |
| Ler material relacionado com a minha profissão (n=70).                               | 3(4,2)    | 11(15,3)   | 17(23,6)   | 26(36,1)   | 13(18,1)  | 2(2,8)     | 3,50(1,10)    | 1 – 5       |
| Escrever uma carta/postal (n=73).  | 11(14,9)  | 29(39,2)   | 19(25,7)   | 10(13,5)   | 4(5,4)    | 1(1,4)     | 2,55(1,08)    | 1 – 5       |
| Escrever uma lista de compras (n=72).  | 2(2,7)    | 8(11)      | 20(27,4)   | 29(39,7)   | 13(17,8)  | 1(1,4)     | 3,60(1,00)    | 1 – 5       |
| Escrever um e-mail (n=71).   | 6(8,3)    | 7(9,7)     | 27(37,5)   | 21(29,2)   | 10(13,9)  | 1(1,4)     | 3,31(1,10)    | 1 – 5       |
| Escrever mensagens no telemóvel (n=74).  | 5(6,7)    | 11(14,7)   | 14(18,7)   | 35(46,7)   | 9(12)     | 1(1,3)     | 3,43(1,10)    | 1 – 5       |
| Escrever recados para outra pessoa (n=73).   | 8(10,8)   | 23(31,1)   | 19(25,7)   | 19(25,7)   | 4(5,4)    | 1(1,4)     | 2,84(1,11)    | 1 – 5       |
| Escrever na agenda (n=72).   | 8(10,8)   | 17(23)     | 18(24,3)   | 22(29,7)   | 7(9,5)    | 2(2,7)     | 3,04(1,18)    | 1 – 5       |
| Pesquisar na Internet (n=71).  | 4(5,4)    | 5(4,1)     | 14(18,9)   | 37(50)     | 13(17,6)  | 2(2,7)     | 3,73(1)       | 1 – 5       |
| Ver um filme/programa com legendas (n=73).   | 1(1,4)    | 4(5,4)     | 21(28,4)   | 30(40,5)   | 17(23)    | 1(1,4)     | 3,79(0,91)    | 1 – 5       |
| Consultar livros para obter informação (dicionário, enciclopédias) (n=73).           | 3(4,1)    | 11(14,9)   | 32(43,2)   | 22(29,7)   | 5(6,8)    | 1(1,4)     | 3,21(0,93)    | 1 – 5       |
| Consultar ou requisitar livros na biblioteca (n=72).                                 | 23(31,1)  | 30(40,5)   | 12(16,2)   | 4(5,4)     | 3(4,1)    | 2(2,7)     | 2,08(1,05)    | 1 – 5       |
| Fazer sopa de letras ou palavras cruzadas (n=71).                                    | 15(20,3)  | 24(32,4)   | 20(27)     | 8(10,8)    | 4(5,4)    | 3(4,1)     | 2,46(1,12)    | 1 – 5       |
| Frequentar livrarias ou feiras do livro (n=72).                                      | 6(8,1)    | 19(25,7)   | 24(32,4)   | 13(17,6)   | 10(13,5)  | 2(2,7)     | 3,03(1,16)    | 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.

Dos dados recolhidos foi também possível compreender os comportamentos revelados pelos cuidadores nos eventos de literacia perante as suas crianças. Assim, verifica-se que 68,5% dos cuidadores, (3,89; DP=0,95), têm por hábito escrever e 66,7% (3,85 DP=0,85), costumam escrever. 91,9% leem com e para a criança quando ela pede (4,58; DP=0,64); 60% incentivam a criança a ler (3,99; DP=1,02) e 56% disponibilizam material de leitura à família (3,61; DP=0,87). Por sua vez, 66,3%, não incentivam a criança a consultar ou a requisitar livros na biblioteca (2,62; DP=1,21) (Tabela 11).

96% escrevem ou rabiscam com a criança quando a criança pede (4,61; DP=0,57); 90,7% incentivam a criança a escrever (rabiscar) (4,45; DP=0,70) e 84% costumam disponibilizar material de escrita à família (4,19; DP=0,80).

Nesse sentido, 94,6%, valorizam o comportamento da criança quando utiliza a leitura/escrita (4,54; DP=0,55) e 89,4% fazem com que o momento de leitura e escrita

conjunta seja prazeroso (4,36; DP=0,67). Quando estes momentos lúdicos acontecem, 88% dos cuidadores costumam explicar à criança o que estão a fazer quando leem ou escrevem (4,35; DP=0,69). 78% dos cuidadores criam oportunidades de leitura e escrita quando estão a ler e a escrever com a criança (4,04; DP=0,81), 70,7% disponibilizam espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita (4,03; DP=0,79) e 58,6% incentivam a criança a adquirir livros e material de escrita para usar e oferecer (3,74; DP=1,05) (Tabela 11).

**Tabela 11.** Comportamentos de literacia emergente revelados pelos cuidadores

| No meu dia a dia...   | N<br>F(%) | R<br>F(%) | PV<br>F(%) | MV<br>F(%) | S<br>F(%) | NA<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min-<br>Máx |
|---|-----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|---------------|-------------|
| Costumo ler.  |           | 4(5,3)    | 21(28)     | 32(42,7)   | 18(24)    |            | 3,85(0,85)    | 2 – 5       |
| Costumo escrever (n=73).  |           | 7(9,6)    | 16(21,9)   | 28(38,4)   | 22(30,1)  |            | 3,89(0,95)    | 2 – 5       |
| Disponibilizo material de leitura (livros, revistas, jornais) à família (n=74).   |           | 8(10,7)   | 24(32)     | 21(41,3)   | 11(14,7)  | 1(1,3)     | 3,61(0,87)    | 2 – 5       |
| Disponibilizo materiais de escrita (lápiz, canetas e papel) à família   |           | 3(4)      | 9(12)      | 34(45,3)   | 29(38,7)  |            | 4,19(0,80)    | 2 – 5       |
| Leio com e para a criança quando ela me pede (n=74).  |           |           | 6(8)       | 19(25,7)   | 49(66,2)  |            | 4,58(0,64)    | 3 – 5       |
| Escrevo ou rabisco com a criança quando ela me pede.  |           |           | 3(4)       | 23(30,7)   | 49(65,3)  |            | 4,61(0,57)    | 3 – 5       |
| Costumo explicar à criança o que estou a fazer quando leio ou escrevo (exemplo: ‘estou a ler o jornal para saber as notícias’). |           |           | 9(12)      | 31(41,3)   | 35(46,7)  |            | 4,35(0,69)    | 3 – 5       |
| Incentivo a criança a escrever (rabiscar).  |           | 1(1,3)    | 6(8)       | 28(34,7)   | 42(56)    |            | 4,45(0,70)    | 2 – 5       |
| Incentivo a criança a ler (n=68).   |           | 6(8)      | 17(22,7)   | 17(22,7)   | 28(37,3)  | 7(9,3)     | 3,99(1,02)    | 2 – 5       |
| Incentivo a criança a consultar ou a requisitar livros na biblioteca (n=65).  | 11(14,9)  | 25(33,8)  | 13(17,6)   | 10(13,5)   | 6(8,1)    | 9(12,2)    | 2,62(1,21)    | 1 – 5       |
| Incentivo a aquisição de livros e de material de escrita para usar e oferecer (n=72).   | 3(4)      | 4(5,3)    | 21(28)     | 25(33,3)   | 19(25,3)  | 3(4)       | 3,74(1,05)    | 1 – 5       |
| Valorizo o comportamento da criança quando usa a leitura/escrita (n=72).  |           |           | 22(2,7)    | 29(39,2)   | 41(55,4)  | 2(2,7)     | 4,54(0,55)    | 3 – 5       |
| Disponibilizo espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita.  |           |           | 22(29,3)   | 29(38,7)   | 24(32)    |            | 4,03(0,79)    | 3 – 5       |
| Faço com que o momento de leitura/escrita conjunta seja prazeroso.  |           |           | 8(10,7)    | 32(42,7)   | 35(46,7)  |            | 4,36(0,67)    | 3 – 5       |
| Crio oportunidades para a leitura e escrita com a criança (n=73).   |           | 3(4,1)    | 13(17,8)   | 35(47,9)   | 22(30,1)  |            | 4,04 (0,81)   | 2 – 5       |

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

Face aos resultados obtidos, foi também possível constatar quais as atividades mais e menos realizadas nos momentos que promovem a emergência da literacia. Nesse sentido, verificou-se que os cuidadores realizam frequentemente atividades tais como: 72% pedem para copiar o nome (3,91; DP=1,02); 65,3% pedem para copiar letras (3,83; DP=0,98); 66,7% exploram jogos com sons e letras no computador (3,80; DP= 0,84); 66,7% mostram

Cláudia Serra, 200891807

letras do alfabeto (3,91; DP=0,92); 65,3% contam histórias às crianças antes de estas irem dormir (3,89; DP=1,12) e 52% brincam com letras móveis (3,52; DP=0,95).

**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) | Min-Máx |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|---------|------------|---------|
| Mostrar letras do alfabeto.  |          | 5(6,7)   | 20(26,7) | 27(36)   | 23(30,7) |         | 3,91(0,92) | 2 – 5   |
| Pedir para copiar letras.  | 1(1,3)   | 6(8)     | 19(25,3) | 28(37,3) | 21(28)   |         | 3,83(0,98) | 1 – 5   |
| Pedir para copiar o nome.  | 3(4)     | 3(4)     | 15(20)   | 31(41,3) | 23(30,7) |         | 3,91(1,02) | 1 – 5   |
| Explorar jogos com sons e letras no computador.                                      |          | 5(6,7)   | 20(26,7) | 35(46,7) | 15(20)   |         | 3,80(0,84) | 2 – 5   |
| Brincar com letras móveis.   |          | 12(16)   | 24(32)   | 27(36)   | 12(16)   |         | 3,52(0,95) | 2 – 5   |
| Contar histórias antes de dormir.  | 1(1,3)   | 10(13,3) | 15(20)   | 19(25,3) | 30(40)   |         | 3,89(1,12) | 1 – 5   |
| Explorar livros durante o banho (n=71).  | 31(41,9) | 23(31,1) | 15(20,3) | 2(2,7)   |          | 3(4,1)  | 1,83(0,86) | 1 – 4   |
| Incentivá-la a participar nos meus cozinhados com apoio do livro de receitas (n=74). | 7(9,3)   | 13(17,3) | 32(42,7) | 16(21,3) | 6(8)     | 1(1,3)  | 3,01(1,05) | 1 – 5   |
| Pedir e estimulá-la a falar sobre uma imagem/mensagem escrita.                       | 2(2,7)   | 10(13,3) | 27(36)   | 25(33,3) | 11(14,7) |         | 3,44(0,99) | 1 – 5   |
| Incentivá-la a criar uma história a partir de um conjunto de objectos (n=74).        | 2(2,7)   | 12(16,2) | 32(43,2) | 23(31,1) | 5(6,8)   |         | 3,23(0,90) | 1 – 5   |
| Pedir para organizar imagens e contar a história.                                    | 4(5,3)   | 17(22,7) | 32(42,7) | 17(22,7) | 5(6,7)   |         | 3,03(0,97) | 1 – 5   |
| Fazer jogos de lengalengas e rimas (n=73).   | 8(10,7)  | 19(25,3) | 25(33,3) | 15(20)   | 6(8)     | 2(2,7)  | 2,89(1,11) | 1 – 5   |
| Incentivo-a a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras.     | 5(6,7)   | 14(18,7) | 32(42,7) | 15(20)   | 9(12)    |         | 3,12(1,07) | 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.

No entanto, 93,3% não realizam atividades como: explorar livros durante o banho (1,83; DP=0,86); 70,7% não pedem à criança para organizar imagens e contar a história (3,03; DP=0,97); 69,3% não realizam jogos de lengalengas e rimas (2,89; DP=1,11); 69,3% não incentivam a criança a participar nos seus cozinhados com apoio do livro de receitas (3,01; DP=1,05); 68,1% não incentivam a criança a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras (3,12; DP=1,07); 61,4% não incentivam a criança a contar a história a partir de um conjunto de objetos (3,23; DP=0,90) e 52% não pedem e não estimulam a criança a falar sobre uma imagem/mensagem escrita (3,44; DP=0,99) (Tabela 12).

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

| Quando leio ou escrevo com a criança...  | N<br>F(%) | R<br>F (%) | PV<br>F(%) | MV<br>F(%) | S<br>F(%) | NA<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min-<br>Máx |
|--|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|---------------|-------------|
| Exemplifico o som das letras.  | 2(2,7)    | 9(12)      | 21(28)     | 30(40)     | 13(17,3)  |            | 3,57(1,00)    | 1 – 5       |
| Mostro como se escreve (n=74).   | 2(2,7)    | 4(5,3)     | 21(28)     | 27(36)     | 20(26,7)  | 1(1,3)     | 3,80(1)       | 1 – 5       |
| Incentivo-a a fazer perguntas sobre a história.  | 3(4)      | 6(8)       | 17(22,7)   | 37(49,3)   | 12(16)    |            | 3,65(0,98)    | 1 – 5       |
| Interrompo a leitura para que adivinhe o que vai acontecer na história.  | 5(6,7)    | 11(14,7)   | 25(33,3)   | 23(30,7)   | 11(14,7)  |            | 3,32(1,11)    | 1 – 5       |
| Peço para recontar a história.   | 3(4)      | 8(10,7)    | 23(30,7)   | 30(40)     | 11(14,7)  |            | 3,51(1,01)    | 1 – 5       |
| Peço para desenhar as imagens significativas da história (n=74).   | 8(10,7)   | 22(29,3)   | 27(36)     | 14(18,7)   | 3(4)      | 1(1,3)     | 2,76(1,02)    | 1 – 5       |
| Peço para dramatizar a história.   | 14(18,7)  | 33(44)     | 18(24)     | 7(9,3)     | 3(4)      |            | 2,36(1,02)    | 1 – 5       |
| Peço que aponte para o texto (n=73).   | 9(12)     | 17(22,7)   | 25(33,3)   | 17(22,7)   | 5(6,7)    | 2(2,7)     | 2,89(1,11)    | 1 – 5       |
| Acompanho com o dedo as linhas do texto, enquanto leio.  | 6(8)      | 16(21,3)   | 22(29,3)   | 15(20)     | 16(21,3)  |            | 3,25(1,24)    | 1 – 5       |
| Incentivo-a a escrever primeiro (rabiscar) e a ler depois (n=68).  | 13(17,3)  | 23(30,7)   | 17(22,7)   | 12(16)     | 3(4)      | 7(9,3)     | 2,54(1,13)    | 1 – 5       |
| Mostro a direcção da escrita de um texto (esquerda – direita; cima – baixo) (n=73).                                  | 7(9,3)    | 15(20)     | 19(25,3)   | 16(21,3)   | 16(21,3)  | 2(2,7)     | 3,26(1,28)    | 1 – 5       |
| Associo a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida (n=72).   | 8(10,7)   | 15(20)     | 15(20)     | 20 (26,7)  | 14 (18,7) | 3(4)       | 3,24(1,30)    | 1 – 5       |
| Leio a mesma história várias vezes.  | 1(1,3)    | 8(10,7)    | 18(24)     | 36(48)     | 12(16)    |            | 3,67(0,92)    | 1 – 5       |
| Mostro como explorar um livro (exemplo: que se lê do princípio para o fim; posicionamento correcto do livro) (n=74). | 3(4)      | 7(9,3)     | 19(25,3)   | 22(29,3)   | 23(30,7)  | 1(1,3)     | 3,74(1,12)    | 1 – 5       |
| Mostro que a palavra escrita tem um significado (exemplo: “Aqui está escrito carro”)                                 | 1(1,3)    | 7(9,3)     | 20(26,7)   | 26(34,7)   | 21(28)    |            | 3,79(1)       | 1 – 5       |
| Relaciono os acontecimentos e as características das histórias com as experiências da própria criança (n=74).        | 1(1,4)    | 6(8,1)     | 17(23)     | 37(50)     | 13(17,6)  |            | 3,74(0,89)    | 1 – 5       |
| Faço-lhe perguntas.  |           | 3(4)       | 12(16)     | 40(53,3)   | 20(26,7)  |            | 4,03(0,77)    | 2 – 5       |
| Faço comentários (n=74).   |           | 2(2,7)     | 16(21,6)   | 38(51,4)   | 18(24,3)  |            | 3,97(0,76)    | 2 – 5       |
| Faço expressões faciais/diversas vozes para enfatizar a mensagem da história (n=74).                                 | 1(1,4)    | 2(2,7)     | 8(10,8)    | 27(36,5)   | 36(48,6)  |            | 4,28(0,87)    | 1 – 5       |
| Permito que vire as páginas do livro.  | 1(1,3)    | 3(4)       | 11(14,7)   | 24(32)     | 36(48)    |            | 4,21(0,93)    | 1 – 5       |
| Incentivo-a a fazer comentários.   | 1(1,3)    | 8(10,7)    | 12(16)     | 28(37,3)   | 26(34,7)  |            | 3,93(1,03)    | 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.

Por meio dos dados recolhidos, os cuidadores utilizam frequentemente as seguintes estratégias: 85,1% fazem expressões faciais para enfatizar a mensagem da história (4,28; DP=0,87); 80% fazem perguntas (4,03; DP=0,77); 80% permitem que a criança vire as páginas do livro (4,21; DP=0,93); 75,5% realizam comentários (3,97; DP=0,76); 72% incentivam a criança a fazer comentários (3,93; DP=1,03); 66,7% relacionam os

Cláudia Serra, 200891807

acontecimentos e as características da história com as experiências da própria criança (3,74; DP=0,89); 65,3% incentivam a criança a fazer perguntas sobre a história (3,65; DP=0,98); 64% leem a mesma história várias vezes (3,67; DP=0,92); 62,7% mostram que a palavra escrita tem um significado (3,79 DP=1); 62,7% mostram como se escreve (3,80; DP=1); 60% mostram como explorar um livro (3,74; DP=1,12); 57,3% exemplificam o som das letras (3,57; DP=1) e 54,7% pedem para a criança recontar a história (3,51; DP=1,01) (Tabela 13).

Verificou-se também que 86,7% dos cuidadores, raramente pedem para a criança dramatizar a história (2,36; DP=1,02); 76% não pedem para a criança desenhar as imagens significativas da história (2,76; DP=1,02); 70,7% não incentivam a escrever primeiro (rabisçar) e a ler depois (2,54; DP=1,13); 68% não pedem para apontar para o texto (2,89; DP=1,11); 58,6% não acompanham com o dedo as linhas do texto (53,25; DP=1,24); 54,7% não interrompem a história para que a criança adivinhe o que vai acontecer de seguida (3,32; DP=1,11); 50,7% não associam a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida (3,24; DP=1,30) e 49,3% não mostram a direção da escrita de um texto (3,26; DP=1,28) (Tabela 13).

#### **4. DISCUSSÃO**

Para a análise dos dados da presente investigação foi necessário considerar os objetivos delineados, a revisão da literatura e os resultados obtidos a partir do instrumento de recolha de dados.

Relativamente aos contextos, podemos organizá-los segundo a classificação de Mata (2006) em práticas de vida diária (escrever listas de compras (57,5%)); de entretenimento (ler livros, revistas ou jornais (73,3%) e ver um filme/programa com legendas (63,7%)); de informação geral (ler/folhear material publicitário (70,7%) e pesquisar na internet (67,6%)); de trabalho (a ler material relacionado com a profissão (54,2%)); de técnica e de perícia no domínio da literacia (ler receitas de culinária (58,1%) e ler rótulos de embalagens ou manuais de instrução (54,8%)) e de comunicação interpessoal (escrever mensagens no telemóvel (58,7%)).

No estudo realizado pela autora, verificou-se que as práticas de entretenimento são as que ocorrem com mais frequência. Nesse sentido, comprova-se que os resultados da presente investigação vão ao encontro do estudo realizado por Mata (2006). Mata (2006) também refere que as práticas de vida diária e de técnica e de domínio da literacia ocorrem com

mais frequência, verifica-se igualmente no estudo em questão, embora com frequência inferior às práticas de entretenimento. Mata (2006), acrescenta ainda que as práticas associadas ao trabalho são realizadas com menos frequência, o que não se verificou com a presente amostra, pois esta prática ocorre com frequência.

Destaca-se que, os cuidadores não fornecem às crianças a oportunidade de observarem contextos como escrever uma carta/postal (79,8%) e escrever recados para outra pessoa (67,6%), não observam os seus cuidadores a consultar ou requisitar livros na biblioteca (87,8%); a frequentar livrarias ou feiras do livro (66,2%); e a consultar livros para obter informação (62,9%). O recurso, cada vez mais facilitado, ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação veio alterar as rotinas diárias dos portugueses. É muito mais fácil comunicar por e-mail ou por telemóvel do que escrever uma carta ou um postal. O uso da internet facilita a pesquisa de qualquer assunto sem necessidade de se deslocarem a uma biblioteca ou adquirirem livros, poupando tempo e despesas. É de mencionar que o recurso pouco frequente a feiras do livro, livrarias e bibliotecas leva a que as crianças não tenham contacto com a forma de selecionar e explorar livros nestas situações, que se revelam essenciais para o seu desenvolvimento como utilizadoras da linguagem escrita.

No que diz respeito ao objetivo referente aos comportamentos observou-se que os cuidadores apresentam hábitos de leitura (66,7%) e de escrita (68,5%) o que reflete o interesse dos seus filhos nessas práticas de literacia. Ou seja, como se pode confirmar no estudo, despoleta o interesse das crianças em atividades que envolvam a leitura (85,1%), em atividades que envolvam a escrita (78,7%) e a procura de momentos lúdicos que envolvam quer a leitura (69,9%), quer a escrita (66,3%). Esta questão pode ser explicada pelo estudo de Hannon (1995,1996,1998, citado por Mata, 2006) uma vez que estes afirmam que os pais servem de modelos aos seus filhos na utilização da linguagem escrita.

Refere-se também que os cuidadores, desde cedo, proporcionam hábitos de leitura aos seus filhos. Como tal, leem para eles com uma frequência de uma vez por semana (29,6%), sendo que esta prática é iniciada, em média, aos 15,6 meses (DP=11,7). É de salientar que a família possui um papel relevante ao nível da motivação para a leitura uma vez que esta começa a desenvolver-se antes do ensino formal. Bus (2001) observou que os pais que começaram a ler para os seus filhos em idade precoce, suscitaram o interesse da criança pela leitura. Mata (2006) num estudo realizado para a população portuguesa verificou que os pais iniciaram esta prática quando estes têm, em média, doze meses, sendo a idade de início de leitura concordante com a da amostra.

Tal como no estudo de Glennen e Decoste (1997) o cuidador que está frequentemente presente nas práticas de literacia emergente com os seus filhos, na nossa amostra, é a mãe. Os cuidadores da amostra proporcionam com frequência aos seus filhos momentos de leitura e de escrita prazerosos (89,4%) e nesses momentos costumam explicar à criança o que estão a fazer quando leem ou escrevem (88%), disponibilizando espaço e tempo para as atividades (70,7%) tal como é sugerido pelo Ministério da Educação (2007). Também o aumento de tempo e espaço e de materiais é uma clara vantagem para o conhecimento da linguagem escrita e motiva as crianças a recorrerem ao material impresso com maior regularidade tal como Koppenhaver *et al.* (1991) defendem.

Outra questão importante para o desenvolvimento da literacia emergente é o facto de os cuidadores disponibilizarem material de leitura (56%) e de escrita (84%). No estudo realizado por Mata (2006) 100% dos cuidadores mencionou a presença de material para escrever (como lápis, caneta e papel) tendo 98,6% afirmado que esse material estava acessível às crianças, tendo estas autonomia para o utilizarem sem necessitarem do adulto. O mesmo aconteceu no que respeita à existência e acessibilidade a livros infantis, havendo uma variação significativa no que se refere à quantidade. Pode-se afirmar que os resultados do estudo em questão e os referidos por Mata (2006) são similares no que se refere à disponibilização de material de escrita. No entanto, na nossa amostra os cuidadores disponibilizam mais materiais de escrita do que de leitura. Esta situação pode ser resultado das crianças ainda não terem iniciado o ensino formal e por poderem considerar a leitura como uma prática que implique mais o seu envolvimento. No que concerne à questão dos cuidadores disponibilizarem material, e acrescentando que disponibilizam espaço e tempo para as tarefas de leitura e escrita (70,7%) e criam oportunidades para a leitura e para a escrita (84%) vai fazer com que as crianças fiquem mais motivadas para a utilização de materiais que envolvam a leitura (75,7%), materiais para escrever e para desenhar (96%) e a prestarem atenção ao material impresso (83,7%).

É de salientar que leem com e para a criança quando ela pede (92,4%), escrevem ou rabiscam com a criança (96%), costumam explicar à criança o que estão a fazer quando leem ou escrevem (88%).

É de referir também que os cuidadores incentivam a criança a escrever (rabiscar) (90,7%). Por sua vez 60% dos cuidadores incentivam a criança a ler. Menciona-se ainda que 9,3% (n=7) consideraram esta afirmação como não aplicável à situação da criança e/ou cuidador.

Tal situação poderá explicar-se pelo facto da afirmação não ter sido exemplificada (fingir  
Cláudia Serra, 200891807

que lê), daí terem assumido a leitura como uma prática de aprendizagem formal e não de literacia emergente.

Verificou-se que os cuidadores não incentivam as crianças a consultar ou a requisitar livros na biblioteca (58,6%) e 12% (n=9) o que não está de acordo com o que é referido por Neuman e Dickinson (2011).

Relativamente ao terceiro objetivo, o qual abrange a identificação de atividades utilizadas pelos cuidadores nos momentos de literacia conclui-se que os inquiridos pedem para copiar o nome (72%) e mostram letras do alfabeto (66,7%) tal como na amostra estudada por Hood *et al.* (2008). Por outro lado, os cuidadores recorrem também à atividade de pedir para as crianças copiarem letras (65,3%), o mesmo se constatou no estudo realizado por Hannon e James (1990).

De acordo com o que é sugerido pelo Ministério da Educação (2007) os cuidadores podem, nas suas práticas, ler/contar histórias para as crianças à noite antes de dormir e explorar livros durante o banho. No estudo em questão, os cuidadores também têm por hábito lerem histórias às crianças antes de irem dormir (65,3%), contudo não realizam a prática de explorar livros durante o banho (93,3%).

O hábito dos cuidadores lerem frequentemente histórias para as crianças, é também notório no estudo realizado por Mata (1999) em que 75% dos cuidadores se foca na leitura de histórias e 41,7% não refere qualquer atividade de exploração do material escrito, o que não está de acordo com os resultados da amostra em estudo.

Os cuidadores não pedem e não estimulam a falar sobre uma imagem/ mensagem escrita (52%); não a incentivam a criar uma história a partir de um conjunto de objetos (62,1%); não pedem para organizar imagens e contar a história (70,7%); não fazem jogos de lengalengas e rimas (69,3%); e não incentivam a criança a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras (68,1%). Face à apresentação dos referidos resultados pode-se constatar que os cuidadores não recorrem a práticas que exigem o recurso à oralidade versus literacia.

Relativamente ao quarto objetivo, que se prende com a identificação de estratégias utilizadas pelos cuidadores no contexto familiar, salienta-se que os inquiridos da presente investigação, recorrem a estratégias como exemplificar o som das letras (57,3%) e mostram como se escreve (62,7%). É de referir que para que a aprendizagem da criança se expanda, é necessário que os cuidadores desenvolvam atividades como exemplificar o som das letras e a forma como se escreve, tal como é referido por Hammer *et al.* (2007). Para além disso,

incentivam a criança a fazer perguntas sobre a história (65,3%), pedem para recontar a história (54,7%); leem a mesma história várias vezes (64%); mostram como explorar um livro (60%); e que a palavra escrita tem um significado (62,7%); relacionam os acontecimentos e as características da história com as experiências da própria criança (67,6%); fazem perguntas (80%) e realizam comentários quando estão a ler com a criança (75,7%); e recorrem a expressões faciais para enfatizar a mensagem (85,1%); permitem que a criança vire as páginas do livro (80%) e incentivam a criança a realizar comentários ao longo da história (72%).

Perante os resultados obtidos, é de referir que os mesmos vão ao encontro com o que é descrito na literatura. Como tal, Schuit *et al.* (2009) referem que recorrer ao mesmo livro como estratégia ajuda a familiarização e aprendizagem das características da linguagem escrita, como também a planear e a prever os acontecimentos da história. Esta familiarização permite que as crianças reencenam com o que lhe foi lido e relacionem com os acontecimentos do seu dia a dia. Por outro lado, também se verifica que os resultados da investigação vão ao encontro do que é citado por Foorman *et al.* (2002).

O Centre for Community Child Health (2011) refere que o recurso às expressões faciais parecem ser acionadores de literacia, bem como permitir que a criança vire as páginas, fazer perguntas, comentários, o que vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo.

Os cuidadores leem a mesma história várias vezes para as crianças. Tal facto também se pode confirmar com o que é sugerido pelo Ministério da Educação (2007), na medida em que é frequente que as crianças queiram ouvir a mesma história várias vezes. Esta situação demonstra que o recurso aos mesmos livros como estratégia permite que as crianças reencenam o que lhe foi lido (Schuit *et al.*,2009). Assim, a leitura regular para as crianças promove uma motivação superior sendo solicitada a repetição da leitura (Schuit *et al.*,2009). Daí o papel importante dos pais como fator de motivação e gosto pela leitura (Kassow,2006). Se tal não acontecer não ocorrem momentos dinâmicos, prazerosos e repletos de oportunidades.

No entanto, os cuidadores não pedem para a criança dramatizar a história (88,7%). Também se verificou que não acompanham com o dedo as linhas do texto (58,6%). Assim é possível observar que este resultado é díspar face ao que é descrito por Justice *et al.* (2004), pois o autor evidencia que na leitura de histórias os cuidadores acompanham a impressão com o dedo à medida que leem.

Os cuidadores não recorrem à prática de interromper a história para que a criança adivinhe o que vai acontecer de seguida (54,7%). Schuit *et al.* (2009) defendem que as pausas na leitura levam a um desenvolvimento do vocabulário e a um aumento dos turnos de comunicação nos diversos contextos diários da criança.

O contacto com o impresso permite às crianças a extração e a interiorização de regras e de convenções que regem a leitura e a escrita, nomeadamente que a leitura e a escrita se processam, no nosso sistema de escrita, de cima para baixo e da direita para a esquerda. Tal facto não se verificou no estudo, porque os cuidadores não mostram a direção da escrita de um texto (54,6%).

O facto dos cuidadores não interromperem a leitura para que a criança adivinhe o que vai acontecer na história (54,7%), não pedirem para a criança desenhar as imagens representativas da história (76%), para dramatizar a história (86,7%), que aponte para o texto, não acompanhem com o dedo as linhas do texto enquanto leem (58,6%); não mostrarem a direção de escrita de um texto (54,6%) e não associarem a primeira letra de uma palavra a outra já conhecida (50,7%), pode ser motivado por se centrarem apenas na leitura da história e não estarem desportos para a importância do recurso a outras atividades durante a leitura da mesma.

É de mencionar que os cuidadores detêm habilitações literárias como o ensino secundário (42,7%), terceiro ciclo do ensino básico (14,7%) e ensino pós – secundário (4%). É importante referir que 61,4% dos cuidadores não apresentam habilitações de nível superior. Face ao exposto, Karther (2002), menciona que famílias com poucas habilitações literárias valorizam a utilização dos livros com as crianças, embora a qualidade das interações seja limitada. No entanto, é de destacar que apesar de a amostra não ser detentora de habilitações académicas superiores é frequente o seu envolvimento nas práticas realizadas com os seus filhos.

Provavelmente algumas das atividades, poderão estar a ser desenvolvidas pelos irmãos mais velhos das crianças. Este facto poderá funcionar como barreira no desenvolvimento da literacia das crianças uma vez que Sonnenchien e Munsterman (s.d.) citados por Sokal *et al* (2011) referem que os irmãos mais velhos podem expressar emoções negativas.

Em suma, os cuidadores, nas suas práticas de literacia, proporcionam diversas oportunidades dos seus filhos contactarem com os materiais do meio envolvente. Reconhecem e valorizam os comportamentos das crianças quando utilizam a leitura e a escrita, estabelecendo diversas interações nas suas práticas, servindo assim de modelos para

estes de como utilizam a linguagem escrita e também de como tirar prazer das atividades de literacia. No entanto é necessário que sejam fornecidas mais estratégias aos cuidadores por forma a tornar mais enriquecedoras as suas práticas de literacia emergente.

## **5. CONCLUSÃO**

Pode-se concluir, com a presente investigação, que o ambiente familiar contribui para o desenvolvimento das crianças, sendo fortemente influenciadas por este, em todo o seu percurso.

Como tal, na referida investigação constatou-se que os elementos da amostra recorrem frequentemente a contextos que envolvam meios tecnológicos e recorrem com menos frequência a práticas como visitas a feiras do livro, livrarias e a consultar ou requisitar livros na biblioteca. Nas suas práticas criam oportunidades de leitura e de escrita quando estão com as crianças, disponibilizando espaço e tempo para as tarefas, fazem com que os momentos sejam prazerosos e leem e escrevem quando a criança pede. Por sua vez, não recorrem com frequência à prática de incentivarem os seus filhos a consultar ou a requisitar livros na biblioteca. Nas atividades realizadas recorrem regularmente a práticas mais formais (por exemplo: mostrar letras do alfabeto, contar histórias) e com menos frequência recorrem a práticas que envolvem a oralidade versus literacia. Quando realizam as suas práticas utilizam com frequência estratégias. Por outro lado, é de salientar que não utilizam algumas práticas de exploração dos livros.

No entanto, estas conclusões não podem ser alargadas a toda a sociedade portuguesa, ou seja não se pode afirmar que todos os portugueses recorrem às mesmas práticas, porque o estudo apenas se cingiu a um número de pessoas de uma só área geográfica.

Para além disso, acrescenta-se que foram identificadas limitações no instrumento de recolha de dados, na medida em que deveria ter sido realizada de forma mais explícita a questão referente à idade com que os cuidadores começaram a ler para a criança, pois foram assinaladas repostas para os dois campos (meses e anos) e o que se pretendia era que cada cuidador assinalasse só meses ou só anos. Também se verificaram limitações em afirmações, pois obtiveram-se resultados não correspondentes ao que se pressuponha. Dessa forma, as afirmações “incentivo a criança a ler” e “incentivo a criança a escrever primeiro (rabiscar) e a ler depois” deveriam ter sido construídas de forma mais explícita, ou seja à frente de “ler” deveria ter sido colocado (fingir que lê) para concretizarem a resposta

de forma correta, pois alguns dos cuidadores consideraram as afirmações não aplicáveis face à idade dos seus filhos.

Apesar das limitações supracitadas, este estudo poderá ser mais um contributo para a população portuguesa, pois através dele obtiveram-se mais resultados acerca da caracterização das experiências de literacia a que as crianças portuguesas têm acesso no seu ambiente familiar.

Este estudo poderá contribuir, também, para uma melhor compreensão da importância das práticas de literacia como estratégia de diminuição de situações de insucesso escolar que poderão advir. Assim, deveriam ser divulgados os resultados dos estudos que forem sendo desenvolvidos nesta área, por forma a fornecerem pistas de trabalho aos cuidadores, professores e outros técnicos que convivem com as crianças.

Poderão ser sugeridas outras temáticas nesta área. À posteriori, poderia ser realizado um estudo comparativo em diferentes áreas geográficas, para se fazer um balanço onde existe maior interesse dos cuidadores em práticas de literacia emergente. Outro estudo a realizar seria avaliar o contributo das práticas de literacia emergente na aprendizagem da leitura e da escrita, aquando do ensino formal.

Ao concluir esta investigação, é possível afirmar que foi uma experiência com a qual foi possível alargar mais os horizontes como futura terapeuta e como ser humano. Com esta investigação foram adquiridos novos alicerces que poderão ser essenciais e potenciadores para projetos futuros.

## **6. REFERÊNCIAS**

Alberto, P., Heflin, J. (2007).“*Literacy: Introduction to the Special Series*”. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 4, pp. 204-205.

American Speech – Language – Hearing Association (2001). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.

Beukelman, D. e Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. (3ªed.). Baltimor: Brookespublishing.

Bus, A. (2001). *Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development*. New York: The Guilford Press. pp. 179-191.

Centre for Community Child Health (2011). “Autism Spectrum Disorders”. *Childcare and Children’s Health*, 14, 1.

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.

Duursma, E., Augustyn, M., e Zuckerman, B. (2008). *Reading aloud to children: The evidence. Archives of Disease in Childhood*, **93**, 7 pp. 554 - 557.

Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., e Mouzaki, A. (2002). “Language development and emergent literacy in preschool”. *Seminars in Pediatric Neurology*, **9**, 3, pp. 173-184.

Galda, L. e Cullinan, B.E. (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. *In* D. Strickland e L. Morrow (Eds.). *Beginning Reading and Writing* (pp. 134-142). Newark, Delaware: International Reading Association.

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

Halle, T., Calkins, J., Berry, D. e Johnson, R. (2003). ‘Promoting Language and Literacy in early childhood care and education settings’, *Child Care e Early Education: Research connections*. pp.1-17 .

Hannon, P. e James, S. (1990). “Parents and Teachers Perspectives on Pre – School Literacy Development”. *British Educational Research Journal*. 16, pp. 259 – 272.

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

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

Justice, L. e Kaderavek, J. (2002). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. 34, pp. 8-12.

Karther, D. (2002). "Fathers with low literacy and their young children". *The Reading Teacher*, **56**, 2, 184-193.

Kassow, D. (2006). "Parent-child shared book reading. Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children". *Talaris Research Institute*, **1**, 1, pp. 1-9.

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

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

Light, J. e Smith, A. (1993). "Home Literacy Experiences of Preschoolers Who Use AAC Systems and of Their Nondisable Peers". *Argumentative and Alternative Communication*, **9**, 1, pp. 10-25.

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

Mata, L. (1999). 'Literacia – O papel da família na sua apreensão'. *Análise Psicológica*, **1**, pp. 65-77.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. e Pacheco, P. (2009). *Caraterização das Práticas de Literacia Familiar*. Braga: Universidade do Minho.

Mateus, M. H. e Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.

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

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

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

Pereira, T. (2011). *Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Barcarena: Universidade Atlântica.

Rosenkoetter, S e Barton, L. (2002). *Bridges to Literacy: Early routines that promote later school success*. Association for Infant Mental. Arbor.

Saracho, O. (1997). *Perspectives of family literacy*. *Early Child Development and Care*, **3**, 11, pp.127-128.

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

Sokal e Piotrowski (2011). 'My brother's teachers? Siblings and literacy development in the home'. *Education Research International*, pp. 1-6.

Sonnenschein, S. e Munsterman, K. (2002). "The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development". *Early Childhood Research Quarterly*, 17, pp. 318-337.

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

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

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

Teale, W. e Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy: New perspectives*. Newark, DE: International Reading Association.

Tetzchner, S. V. e Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora.

Viana, F. e Teixeira, M. M. 2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto. Edições ASA.

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.

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

## **Informação Eletrónica**

ASHA (2006). Let's Talk For People With Special Communication Needs. Disponível on-line: <http://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy.htm>. Último acesso em 10-03-2012.

CPLOL (2003). Speech and Language Therapy. Disponível on-line em: <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm>. Último acesso em 25-06-2012.

Ministério da Educação (2007). Sugestões para Reforçar o Interesse pelos Livros. Disponível on-line em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismfamilia/sugestoes.php?idSugestao=6>. Último acesso em 14-03-2012.

---

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE I

**Tabela 1.** Caracterização Sociodemográfica dos Cuidadores

|  | Frequência<br>F(%) | Média<br>(DP) | Min-<br>Máx | Moda |
|--|--------------------|---------------|-------------|------|
| <b>Sexo (n=74)</b>   |                    |               |             |      |
| Masculino  | 14 (18,9)          |               |             |      |
| Feminino   | 60 (81,1)          |               |             |      |
| <b>Idade (n=73)</b>  |                    | 35,21(5,27)   | 23 – 51     | 36   |
| <b>Grau de Parentesco</b>  |                    |               |             |      |
| Mãe  | 60 (81,1)          |               |             |      |
| Pai  | 14 (18,9)          |               |             |      |
| <b>Habilitações Literárias</b>   |                    |               |             |      |
| Ensino Secundário  | 32(42,7)           |               |             |      |
| Licenciatura   | 21 (28)            |               |             |      |
| 3º Ciclo do Ensino Básico  | 11(14,7)           |               |             |      |
| Bacharelato  | 4(5,3)             |               |             |      |
| Mestrado   | 4(5,3)             |               |             |      |
| Ensino pós – secundário  | 3(4)               |               |             |      |
| <b>Profissões (n=68)</b>   |                    |               |             |      |
| (3) Especialistas das atividades intelectuais e específicas  |                    |               |             |      |
| (1) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores                                | 21 (30,9)          |               |             |      |
| (2) Pessoal administrativo   | 9 (13,2)           |               |             |      |
| (9) Não especificado   | 9 (13,2)           |               |             |      |
| (10) Desempregado  | 6 (8,8)            |               |             |      |
| (4) Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos | 6 (8,8)            |               |             |      |
| (6) Trabalhadores não qualificados   | 4 (5,9)            |               |             |      |
| (8) Técnicos e profissões de nível intermédio  | 4 (5,9)            |               |             |      |
| (5) Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta                         | 3 (4,4)            |               |             |      |
| (7) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices  | 2 (2,9)            |               |             |      |

---

## APÊNDICE II

**Tabela 2.** Frequência da idade de início da leitura para a criança

|   | <b>Frequência<br/>F(%)</b> | <b>Média<br/>(DP)</b> | <b>Min- Máx</b> | <b>Moda</b> |
|---|----------------------------|-----------------------|-----------------|-------------|
| <b>Hábito de ler para a criança</b>   |                            |                       |                 |             |
| Sim   | <b>71 (94,7)</b>           |                       |                 |             |
| Não   | 4 (5,3)                    |                       |                 |             |
| <b>Frequência de leitura para a criança (n=71)</b>                            |                            |                       |                 |             |
| 1 vez por dia   | <b>21 (29,6)</b>           |                       |                 |             |
| 2 vezes por semana  | <b>13 (18,3)</b>           |                       |                 |             |
| 3 vezes por semana  | <b>10 (14,1)</b>           |                       |                 |             |
| 1 vez por semana  | 9 (12,7)                   |                       |                 |             |
| 4 vezes por semana  | 8 (11,3)                   |                       |                 |             |
| 5 vezes por semana  | 3 (4,2)                    |                       |                 |             |
| 6 vezes por semana  | 3 (4,2)                    |                       |                 |             |
| Várias vezes por dia  | 1 (1,4)                    |                       |                 |             |
| De vez em quando  | 1 (1,4)                    |                       |                 |             |
| Atendendo aos pedidos dela  | 1 (1,4)                    |                       |                 |             |
| 2 vezes por semana a 3 vezes por semana                                       |                            |                       |                 |             |
| <b>Idade das crianças quando os pais começaram a ler para elas<br/>(n=71)</b> |                            | 15,6 (11,7)           | 0 – 48          | 12          |

---

## APÊNDICE III

**Tabela 3.** Acompanhamento da criança nos eventos de literacia

|  | <b>Frequência<br/>F(%)</b> | <b>Média<br/>(DP)</b> | <b>Min – Máx</b> |
|--|----------------------------|-----------------------|------------------|
| <b>A criança é acompanhada no evento de literacia.</b>   |                            |                       |                  |
| Nunca  | 1(1,3)                     |                       |                  |
| Raramente  | 14(18,7)                   |                       | 2 – 5            |
| Por vezes  | <b>40(53,3)</b>            |                       |                  |
| Sempre   | 20(26,7)                   |                       |                  |
| <b>Quem acompanha a criança nos eventos de literacia</b> |                            |                       |                  |
| Inquirido  | <b>68 (90,7)</b>           |                       |                  |
| Cônjuge  | <b>36(4)</b>               |                       |                  |
| Irmãos   | <b>22 (29,3)</b>           |                       |                  |
| Avós   | 9 (12)                     |                       |                  |
| Amigos   | 3 (4)                      |                       |                  |
| Tios   | 3 (4)                      |                       |                  |
| Familiares   | 2 (2,7)                    |                       |                  |
| Educadora  | 2 (2,7)                    |                       |                  |

---

## APÊNDICE IV

**Tabela 4. Motivo da frequência na terapia da fala**

| Respostas dos cuidadores    | Codificação atribuída                  |
|-----------------------------|--|
| Gaguez                      | Perturbação da fluência                |
| Indicação médica/educadora  | Encaminhamento                         |
| Dificuldade em alguns sons  | Perturbação articulatória              |
| Não construía frases        | Atraso do desenvolvimento da linguagem |
| Começou a falar tardiamente | Atraso do desenvolvimento da linguagem |

---

## APÊNDICE V

Cláudia Maria Ferreira Serra  
Rua Florbela Espanca Lote D-6  
7170 -072 Redondo

Eu, Cláudia Maria Ferreira Serra, 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 no contexto familiar de crianças do concelho de Évora”, 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 Évora; 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.

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,

---

(Cláudia Serra)

Contactos:

Cláudia Serra – Tlm: 965842538; E-mail: claudiamfserra@hotmail.com  
Catarina Ramos – Tlm: 214398285; E-mail: cramos@uatlantica.pt

Para responder a este questionário tenha em atenção que a **literacia emergente** refere-se aos comportamentos de leitura e escrita que as crianças apresentam, antes de aprenderem a ler e escrever formalmente. Os **eventos de literacia** desenvolvem-se através da participação da criança em actividades que envolvam material escrito.

## Parte I

*Questões relativas ao cuidador (mãe, pai, outro) que responde ao questionário.*

1. **Género:**  Masculino  Feminino

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

3. **Grau de parentesco:** \_\_\_\_\_

### 4. Habilitações literárias

- 1º Ciclo do ensino básico (atual 4º ano/antiga instrução primária/4ª classe)
- 2º Ciclo do ensino básico (atual 6º ano/ antigo ciclo preparatório)
- 3º Ciclo do ensino básico (atual 9º ano/antigo 5º liceal)
- Ensino Secundário (atual 12º ano/antigo 7º liceal/ ano propedêutico)
- Ensino pós – secundário (cursos de especialização tecnológica, nível IV)
- Bacharelato Qual? \_\_\_\_\_
- Licenciatura Qual? \_\_\_\_\_
- Mestrado Qual? \_\_\_\_\_
- Doutoramento Qual? \_\_\_\_\_

5. **Profissão:** \_\_\_\_\_

### 6. Para além de si, o seu agregado familiar é constituído por:

- Cônjuge
- Filhos Quantos? \_\_\_\_\_ Idade(s) \_\_\_\_\_
- Outros Quem? \_\_\_\_\_

7. **Costumo ler com a criança:**  Sim  Não

Se respondeu **Não** siga para a Parte II.

Se respondeu **Sim** passe para a questão 7.1. e 7.2.

### 7.1. Assinale com que frequência:

- 1 vez/ por semana
- 2 vezes/semana
- 3 vezes/semana
- 4 vezes/semana
- 5 vezes/semana
- 6 vezes/semana
- 1 vez/dia
- Outros: \_\_\_\_\_

7.2. Idade da criança quando lhe começou a ler: \_\_ anos  
\_\_ meses

## 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         |       |           |           |              |        |

|   | 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 |
|---|-------|-----------|-----------|--------------|--------|---|
| <b>A criança tem oportunidade de me ver ...</b>                                   |       |           |           |              |        |   |
| 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.                                    |       |           |           |              |        |   |

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

|  | Nunca | Raramente | Por vezes | Muitas vezes | Sempre | Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador |
|--|-------|-----------|-----------|--------------|--------|---|
| <b>No meu dia a dia ...</b>  |       |           |           |              |        |   |
| 20. costume ler.   |       |           |           |              |        |   |
| 21. costume 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. costume 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.   |       |           |           |              |        |   |
| <b>Quando estou com a criança costume...</b>   |       |           |           |              |        |   |
| 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.  |       |           |           |              |        |   |

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

|   | Nunca | Raramente | Por vezes | Muitas vezes | Sempre | Não aplicável à situação da criança e/ou cuidador |
|---|-------|-----------|-----------|--------------|--------|---|
| <b>Quando estou com a criança costumo...</b>  |       |           |           |              |        |   |
| 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 objectos.  |       |           |           |              |        |   |
| 45. pedir para organizar imagens e contar a história.   |       |           |           |              |        |   |
| 46. fazer jogos de lengalengas e rimas.   |       |           |           |              |        |   |
| 47. incentivo-a a contar uma história a partir de um livro de gravuras sem palavras.                              |       |           |           |              |        |   |
| <b>Quando leio ou escrevo com a criança...</b>  |       |           |           |              |        |   |
| 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 direcção 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). |       |           |           |              |        |   |

Comportamentos de Literacia Emergente no Contexto Familiar

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

---

## APÊNDICE V

Cláudia Maria Ferreira Serra  
Rua Florbela Espanca Lote D-6  
7170 -072 Redondo

Exmo(a). Sr.(a) Diretor(a)  
Nome da instituição  
Morada

Barcarena, \_\_\_ de junho de 2012

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

Eu, Cláudia Maria Ferreira Serra, 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 no contexto familiar de crianças do concelho de Évora”, 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 Évora, 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 de cuidadores e das crianças e afirmações relativas aos comportamentos de literacia revelados pelos cuidadores.

Venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para que possa realizar o meu estudo, através do acesso aos cuidadores das crianças que frequentam o Jardim-de- Infância, da Vossa instituição de ensino. Caso aceite, os procedimentos para a entrega e recolha dos questionários poderão ser acordados posteriormente. É de salientar que todo o processo de recolha de dados é confidencial e tem como único objetivo a investigação. A escolha de participar é livre e voluntária.

Aguardando a vossa resposta,

Subscrevo-me com a mais elevada consideração,

---

(Cláudia Serra)

Contactos:  
Cláudia Serra – Tlm: 965842538; E-mail: claudiamfserra@hotmail.com  
Catarina Ramos – Tlm: 214398285; E-mail: cramos@uatlantica.pt