



As Práticas de Literacia no meio familiar com crianças com e sem Perturbação do Desenvolvimento

Relatório de Mestrado

DIANA ABREU VIEIRA

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, março, 2017

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria João Santos por todo o apoio, pelas dúvidas esclarecidas, por me guiar na direção certa, pela paciência, por partilhar comigo um pouco da sua imensa sabedoria, foi um privilégio.

À Doutora Margarida Catarino e ao Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça pela sua disponibilização, pelo seu contributo indispensável na concretização deste estudo.

Aos meus pais e irmã, pelo apoio incondicional nas minhas decisões e escolhas, pelo amor e orgulho, pela motivação, por me fazerem acreditar por mais longe que estejam.

Aos verdadeiros amigos pelo seu apoio moral, pelos momentos de descontração, pelas conversas e desabafos.

RESUMO

A infância, desde há alguns anos, tem sido alvo de vários estudos, onde abordam as fases de desenvolvimento, os ambientes mais propícios para o crescimento da criança, as atividades que ajudam a estimular o seu progresso, entre outros. Porém, as crianças não são todas iguais, cada uma tem o seu ritmo de desenvolvimento e a família deve saber respeitar esse ritmo e ajudá-la a progredir. Há crianças que precisam de apoio profissional devido a determinadas características, como por exemplo: perturbações do desenvolvimento. Uma das valências que apoia estas crianças e respetivas famílias é a Intervenção Precoce na Infância. O modelo utilizado por eles, cada vez mais foca-se nas necessidades e estrutura da família para, assim, ajudar a criança em questão.

Nos dias de hoje, a família tem-se mostrado mais presente na vida dos filhos, realizam mais atividades que asseguram um bom desenvolvimento. Das práticas de literacia, a leitura de histórias tem-se destacado, por sustentar uma série de benefícios para a criança.

Com este estudo, procuramos saber se os pais têm os mesmos hábitos de leitura e atitudes perante comportamentos de desafio/oposição dos seus filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, quando existem estudos que indicam que os pais têm prioridades diferentes para ambos.

Este é um estudo de caso, que conta com uma amostra de seis famílias, cujas crianças mais novas frequentam a Intervenção Precoce na Infância. Estas têm idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. A recolha dos dados foi efetuada com um instrumento quantitativo: o questionário.

Após a análise dos dados obtidos, pudemos concluir que os resultados não foram muito significativos. Contudo, verificamos que os pais optam por diferentes tipos de livros para o seu filho com e sem perturbação do desenvolvimento. Os pais preferem ler, para os filhos com perturbação do desenvolvimento, livros de carácter mais lúdico,

esta escolha está associada á ilustração e menos ao conteúdo ou á informação que este pode veicular. Outra conclusão que se destacou foi o facto dos pais não deixarem os filhos com perturbação do desenvolvimento explorar o livro durante ou depois da leitura, contrariamente ao que fazem com os filhos sem perturbação do desenvolvimento. Para além de parecer não reconhecerem nos primeiros a capacidade de sozinhos compreenderem o seu conteúdo ou não lhe reconhecendo a sua verdadeira função, também não estimulam esta atividade.

Palavras chave

Intervenção Precoce, perturbação do desenvolvimento, práticas de literacia.

ABSTRACT

Childhood has been the subject of several studies for the past years, in which the development stages, the environments most conducive to the child's growth, activities that help stimulate their progress, and others are discussed. However, the children are not all the same, each one has its rhythm of development and the family must be able to respect this rhythm and help it to progress. There are children who need professional support due to certain characteristics, such as developmental disorders. One of the valences that supports these children and their families is Early Intervention in Childhood. The model used by them increasingly focuses on the needs and structure of the family so as to help the child in question.

Nowadays, the family has been more present in the children's lives, they carry out more activities that ensure a good development. From literacy practices, storytelling has stood out because it supports some benefits for the child.

With this study, we sought to know whether parents have the same reading habits and attitudes towards their children's challenge / opposition behaviors, with and without developmental disturbance, when there are studies that indicate that parents have different priorities for both.

This is an case study with a sample of six families whose youngest children attend Early Childhood Intervention. These are between the ages of 3 and 6 years. The data were collected with a quantitative instrument: the questionnaire.

After analyzing the obtained data, we could conclude that the results were not very significant. However, we find that parents opt for different types of books for their child with and without developmental disturbance. Parents prefer to read, for children with developmental disorders, books of a more playful character, this choice is associated with illustration and less with the content or

information that it can convey. Another conclusion that emerged was that parents did not let their developmentally disruptive children explore the book during or after reading, contrary to what they do with children without developmental disturbance. Besides not seeming to recognize in the former the ability to understand their content alone or not recognizing their true function, they also do not stimulate this activity.

Keywords

Developmental disturbance, early intervention, literacy practices.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Anexos	ix
índice de figuras.....	ix
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Abreviaturas.....	xi
Introdução	12
Parte I - Enquadramento teórico	14
Capítulo 1 – Intervenção Precoce	14
1.1. Conceito.....	14
1.2. Enquadramento Legal.....	17
1.3. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)	19
1.3.1. Objetivos	19
1.3.2. Critérios de Elegibilidade	19
1.3.3. Equipas Locais de Intervenção	20
1.3.4. Plano Individual na Intervenção Precoce	20
1.4. O modelo centrado na família na Intervenção Precoce	21
Capítulo 2 – O Desenvolvimento na Infância	24
2.1. Psicologia do Desenvolvimento	24
2.2. A criança dos 0 aos 6 anos	28
2.2.1. Desenvolvimento Cognitivo	29
2.2.2. Desenvolvimento Motor.....	30
2.2.3. Desenvolvimento Sócio-emocional.....	30

2.3.	Comportamentos de desafio/oposição	31
Capítulo 3 - Perturbações do Desenvolvimento		34
3.1.	Atraso Global de Desenvolvimento	35
3.2.	Perturbação de Angelman	36
3.3.	Perturbação de Espectro de Autismo	36
3.4.	Prematuridade	38
3.5.	Trissomia 21	39
Capítulo 4 – Literacia na Infância		40
4.1.	Conceito de Literacia	40
	4.1.1. Literacia Emergente	41
	4.1.2. Literacia Familiar	47
4.2.	Importância da leitura de histórias	51
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA		56
Capítulo 5 – Metodologia		56
5.1.	Pergunta de Partida e Objetivos	58
5.4.	Caraterização da amostra	60
5.3.	Caraterização do Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça	61
5.2.	Técnicas e instrumentos de recolha	64
	5.2.1. Inquérito por questionário	65
5.5.	Procedimentos	66
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		69
6.1.	Apresentação dos Resultados	69
6.2.	Discussão dos Resultados	79
Conclusão		91
Bibliografia		94
Anexos		1

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I Declaração de Consentimento

Anexo II Entrevista por Questionário

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Objetivos da Intervenção Precoce (Almeida, 2004)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Os níveis de gravidade da Perturbação de Espectro do Autismo

Tabela 2 Caracterização das famílias inquiridas

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Leitura de histórias

Gráfico 2 Número de vezes que lê por semana

Gráfico 3 Razões que levam os pais a lerem para os filhos

- Gráfico 4** Razões que levam os pais a não lerem para os filhos
- Gráfico 5** Momentos de leitura
- Gráfico 6** Simplificar a história
- Gráfico 7** Os livros que os pais costumam ler aos filhos
- Gráfico 8** Seleção dos livros
- Gráfico 9** O filho pede para ouvir histórias
- Gráfico 10** Conhecimento de histórias adaptadas
- Gráfico 11** Como os pais tiveram conhecimento das histórias adaptadas
- Gráfico 12** Realização de atividades que incluam a leitura
- Gráfico 13** As atividades que incluam a leitura
- Gráfico 14** Reconhecimento da leitura como uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança
- Gráfico 15** Os aspetos que a leitura influencia
- Gráfico 16** As atitudes dos pais ao lerem para os filhos
- Gráfico 17** As atitudes dos pais perante comportamentos de desafio/oposição dos filhos

ABREVIATURAS

CEERIA – Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IPI – Intervenção Precoce na Infância

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

T21 – Trissomia 21

VSE – Valência Sócio-Educativa

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRP - Centro de Reabilitação Profissional

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CAR - Centro e Apoio Residencial

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PIIP - Plano Individual da Intervenção Precoce

PEI - Plano Educativo Individual

INTRODUÇÃO

A área da Educação Especial sempre me suscitou interesse, daí a escolha do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Nesta etapa, surgiu o interesse em perceber como a criança com perturbação de desenvolvimento, ou com outras incapacidades, vê o mundo exterior, o que sente, de modo a poder ajudar a criança a sentir-se integrada na comunidade. As crianças com ou sem perturbação de desenvolvimento devem ter as mesmas oportunidades, ainda mais se estas promovem o seu desenvolvimento. Nesta linha de pensamento, surgem as práticas de literacia, mais precisamente a leitura de histórias, uma das atividades fulcrais para estimular a linguagem da criança, desenvolver as relações com os outros e até a relação consigo própria. Portanto, com este estudo pretendo apurar se os pais facultam estas mesmas atividades/oportunidades para os seus filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, se as executam da mesma forma.

Outro tópico aportado neste estudo, está relacionado com as atitudes e reações dos pais na presença de comportamentos de desafio/oposição das crianças com ou sem perturbação do desenvolvimento. Quando estes comportamentos ocorrem, alguns pais não procedem da maneira mais correta, sobretudo em lugares públicos, devido à pressão de querer controlar a criança ou, até mesmo, pelo sentimento de desaprovação das pessoas que estão a assistir (Gouveia, 2009).

A primeira parte deste trabalho assenta no enquadramento teórico, que está dividido em três capítulos. O primeiro aborda uma das temáticas centrais deste estudo: a Intervenção Precoce na Infância. Começamos por definir o que é a intervenção precoce e a sua evolução legal em Portugal. A partir deste subcapítulo, descrevemos o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), um programa que foi criado para auxiliar a criança e respetiva família. Seguidamente, apresentamos o modelo desta intervenção centrado na família. O segundo capítulo foca-se na infância, nas suas fases e teorias acerca do desenvolvimento infantil. Posteriormente, descrevemos algumas perturbações do desenvolvimento, só aquelas identificadas na nossa amostra, e analisamos o que pode levar a um comportamento de desafio/oposição e como os pais devem agir. O terceiro capítulo refere-se à literacia, onde consta o seu conceito, os tipos de literacia que existem e a importância de ler histórias às crianças, com ou sem perturbação.

Na segunda parte consta a metodologia do estudo, onde começamos por identificar a pergunta de partida e objetivos e descrevemos os métodos utilizados para recolher e analisar os dados. De seguida, fazemos uma breve caracterização do Centro de Educação Especial, Reabilitação e

Integração de Alcobaça, assim como do concelho onde está inserida. Também analisamos a amostra do estudo e, por fim, descrevemos todo o procedimento, desde a definição do tema de estudo até à recolha dos dados.

No último capítulo, analisamos os dados obtidos com o questionário, portanto, realizamos uma análise estatística. Quanto à discussão dos resultados, foram comparados e consolidados por outros estudos e opinião de diversos autores.

Após uma análise dos dados, apuramos que com este estudo não obtivemos resultados muito significativos, sendo este, como um convite a outros investigadores para aprofundarem esta realidade, visto ser pouco abordada/estudada em Portugal.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PRECOCE

A Intervenção Precoce é um serviço direcionado para as crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento ou outras incapacidades (Carvalho et al, 2016). Existem várias investigações que mostram os benefícios de uma intervenção precoce de qualidade, podendo mesmo obter resultados positivos no desenvolvimento do indivíduo.

No entanto, a Educação Especial em Portugal é relativamente recente, sendo impulsionada pela Declaração de Salamanca (1994). Mais tarde, na década de 80, começaram a surgir programas de intervenção precoce, estruturados a partir das poucas experiências de estimulação precoce anteriormente realizadas.

Atualmente, o programa ideal é focado na família, e segundo Carvalho et al (2016, p.27), é essencial “promover o desenvolvimento da criança através de um plano de intervenção que optimize oportunidades de aprendizagem em contextos naturais do seu quotidiano, desenvolvido conjuntamente com a família e outros prestadores de cuidados relevantes na vida da criança”.

1.1. CONCEITO

Ao longo da história e evolução da Intervenção Precoce na Infância, assistimos a três diferentes gerações de programas desta medida. Os programas da primeira geração, que surgiram nos anos 60, estavam centrados na criança. Estes programas tinham por objetivo evitar o agravamento dos défices, estes deviam ser atenuados ou até mesmo eliminados, numa perspetiva monodisciplinar. A segunda geração, que surge na década de 80, não era totalmente centrada na criança com problemas e permitia a intervenção da família e da comunidade (Carvalho et al., 2016).

Nesta altura, surge na investigação os trabalhos de Winnicott (1983, citado por Anauate e Amiralian, 2007), baseados nos trabalhos de Bowlby (1969/1982) e da sua teoria da Vinculação que colocam a tónica central do desenvolvimento no processo relacional e que esta relação se estabelece precocemente no desenvolvimento humano. Assim, Winnicott (1983 citado por Anauate e Amiralian, 2007) vem apresentar como fundamental para o desenvolvimento precoce da criança: a

sustentação, como uma segurança afetiva; a manipulação e a apresentação dos objetos do meio, para que a criança conheça o seu meio envolvente e descentrá-la da relação exclusiva com a mãe, sendo estes os princípios que orientam a intervenção precoce.

A terceira geração de programas, que atualmente está em vigor, para além de promover as práticas de ajuda centrada na família, incorpora, ainda, os seguintes elementos: as oportunidades de aprendizagem da criança; o apoio às competências dos pais e o enfoque nos recursos da família e da comunidade (Carvalho et al., 2016).

Após todo este processo, alguns autores ajustaram as definições da Intervenção Precoce na Infância¹, uma vez que os objetivos e o foco desta intervenção mudaram. A IPI centra-se, não só na criança com perturbação, como na família e na comunidade onde está inserida, dotando-a de ferramentas e técnicas para que continue com o programa em casa, dando a conhecer os meios disponíveis presentes na comunidade que podem auxiliar neste percurso.

Segundo Correia e Serrano (2000, citado por Gonçalves e Simões, 2009-2010), a IPI começa também a incluir a prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais, tendo como finalidade atenuar as consequências das necessidades especiais das crianças, que comprometam o seu desenvolvimento. Dunst e Bruder (2002, citado por Almeida, 2004) referem, que as atividades a serem desenvolvidas, nesse âmbito, têm o pressuposto de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, estes autores mencionam que a IPI deve, também, providenciar serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias desempenhem um papel ativo nesse processo.

Uma das mais recentes definições, da IPI, menciona que a intervenção precoce assenta “nas experiências e oportunidades do dia-a-dia proporcionadas aos bebés e crianças até ao Pré-Escolar pelos seus pais e outros prestadores de cuidados, [...] que promovem as suas aquisições e a utilização de competências comportamentais, moldando e influenciando as interações pró-sociais com pessoas e materiais” (Dunst, Raab, Trivette e Swanson (2010, citado por Carvalho et al., 2016, p.38).

A IPI destina-se a um determinado público, conforme consta no site do Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça, sendo uma medida de apoio para crianças com

1 A expressão Intervenção Precoce na Infância passará a ser designada pela sua abreviatura, IPI.

idades até aos 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo ou com risco grave de atraso de desenvolvimento. A IPI pode ocorrer desde o nascimento até à idade escolar, sendo mais vantajoso iniciar esta medida o mais cedo possível (McWilliam et al., 2003, citado por Gonçalves e Simões, 2009-2010).

De acordo com Guralnick (2011, citado por Santos, 2016), a Intervenção Precoce na Infância tem como prioridade estabelecer ou restaurar os padrões de interação da família, com o propósito de atingir os seus níveis mais positivos. A IPI só faz sentido quando realizada em conjunto com a família, por esta ser o primeiro grupo social a que a criança pertence.

Deste modo, os principais objetivos da Intervenção Precoce na Infância, conforme consta no Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro, são os seguintes: criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, atenuando os riscos do atraso de desenvolvimento, deficiências e prevenir possíveis sequelas; promover as condições da interação criança/família, reforçando as competências e capacidades de cada um e envolver a comunidade no processo de intervenção, de maneira a favorecer os recursos existentes e as redes formais e informais de interajuda.

Para uma compreensão mais sistemática dos objetivos da IPI, apresentamos a figura que Almeida (2004) elaborou. Esta figura demonstra o funcionamento das diferentes interligações, que permitem obter uma melhor qualidade e vida para todos os intervenientes, como podemos observar na próxima figura:

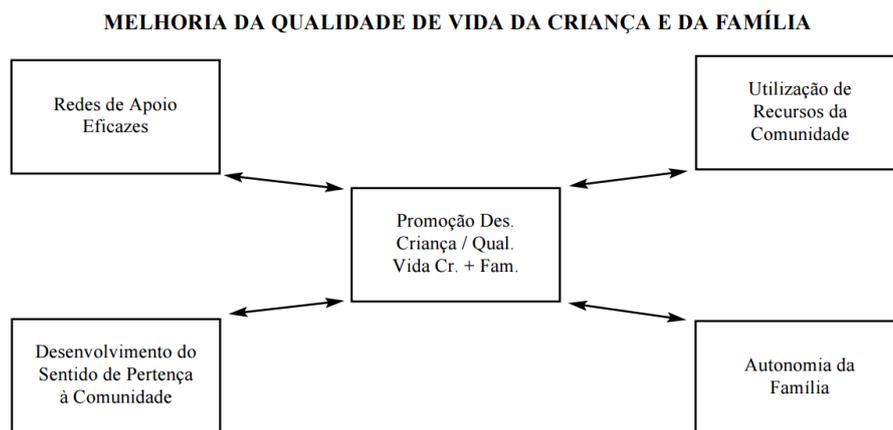


Figura 1: Objetivo da Intervenção Precoce (Almeida, 2004)

Na análise da figura 1 verificamos que, a Intervenção Precoce procura que a família seja capaz de recorrer às redes de apoio e a outros recursos da sua comunidade, com o objetivo de proporcionar

uma melhor qualidade de vida à criança, para que esta se sinta integrada e incluída no meio onde está inserida. A IPI ajuda a família a aprender a gerir os seus recursos, para que esta seja autónoma.

É, ainda, importante referir que a IPI intervém em todos os contextos em que a criança está inserida, recorrendo a sessões de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, saúde e ação social. Assim, para que a IPI concretize os seus objetivos tem de existir uma mobilização de diversos recursos e parceiros (Almeida, 2004), daí atuar através de três Ministérios, sendo eles: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Psicologia, Serviço Social, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional); Ministério da Educação e Ciências (Apoio Educativo) e Ministério da Saúde (Enfermagem e Saúde Infantil).

1.2. ENQUADRAMENTO LEGAL

Em Portugal, a IP é uma medida relativamente recente no nosso quotidiano. Apesar de ao longo dos anos terem sido desenvolvidas algumas experiências e investigações neste domínio, nunca surgiu o termo IP. Daqui nasce a necessidade de criar grupos direcionados a essa prática.

Nos anos 80, foi criado o quadro geral do sistema educativo, Lei n.º 46/86, Lei de Base do Sistema Educativo, de 14 de Outubro, onde está garantido que todos têm o direito à educação e à cultura, que este sistema deve responder às necessidades advindas da realidade social, assegura o direito à diferença, diversifica as estruturas e ações educativas, com vista a uma adaptação correta à realidade. Porém, não menciona medidas para os casos que necessitem de uma intervenção precoce, apenas é mencionado num dos objetivos da Educação Pré-escolar que esses profissionais devem despistar inadaptações, deficiências ou precocidades, para que a criança seja encaminhada. Ainda nesta lei, é mencionado na Subsecção IV – Modalidades especiais de educação escolar, a educação especial.

Mais tarde, em 1994, com a Declaração de Salamanca, a educação precoce passa a ser considerada como uma área prioritária. Nesta Declaração foi referido o quão é essencial a identificação precoce e avaliação das crianças com necessidades especiais, sendo sugerida a criação de programas direcionados a esta causa.

Após terem sido criados programas de apoio para crianças no domínio da intervenção precoce, foi criado o Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro, que regulamenta, pela primeira vez, a IPI em Portugal. Este resultou de experiências e investigações desenvolvidas que ocasionaram uma série de mudanças a nível dos objetivos e práticas neste domínio. Esta prática que antes era centrada na criança e nos seus problemas, passa agora a focar-se na criança no seu contexto familiar, e pretende-se que a família esteja mais envolvida no processo de intervenção. A implementação de programas da intervenção precoce, como consta no anexo do Despacho conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro, vem assegurar condições para um melhor desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento; intensificar as interações familiares e fortalecer as competências familiares. O documento aponta que esta ação se destina a crianças até aos seis anos, sobretudo do zero aos três anos, com deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento. A IP exige atitude dos agentes envolvidos, as necessidades das crianças só podem ser identificadas e avaliadas em contexto familiar e social. Este despacho vem, assim, assegurar o envolvimento das famílias, o apoio de equipas de intervenção direta e equipas de coordenação e sugere a criação de um plano individual de intervenção.

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, com o objetivo de determinar apoios especializados a executar na educação dos sectores públicos, particulares e cooperativos, de modo a criar condições adequadas para o ajustamento do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos. O documento faz referência à IPI e, neste âmbito, é decretado a criação de agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes, com os objetivos: assegurar a articulação com os serviços de saúde e segurança social e reforçar as equipas técnicas que prestam serviços em contexto de IPI.

Após dez anos da primeira referência da intervenção precoce no nosso sistema legal, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. Esta medida surgiu depois de averiguarem que o modelo criado ao abrigo do despacho conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro, teria de ser aperfeiçoado com a experiência adquirida, até à data. Neste decreto é reforçada a ideia de um maior envolvimento da família, criando um plano individual que vá ao encontro das suas necessidades, elaborado pelas equipas locais de intervenção. Para além de constarem no plano os problemas detetados, deve também, haver espaço para o potencial de desenvolvimento da criança.

Posteriormente, devido ao reconhecimento da importância que a intervenção precoce contraiu, o modelo acima descrito foi alargado. Com a Portaria n.º 293/2013, de 26 de Setembro, o modelo

passou a designar-se por Programa de Apoio e Qualificação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. O Programa SNIPI visa contribuir para a promoção da universalidade do acesso aos serviços de intervenção precoce, fortalecendo a rede de Equipas Locais e Intervenção.

1.3. SISTEMA NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA (SNIPI)

O sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância está regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. Neste está consignado a definição de IP, como sendo “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (p.7298).

Como consta no decreto acima referido, o SNIPI agrega crianças entre os 0 e os 6 anos, que manifestam alterações nas funções ou estruturas do corpo, tendo assim, uma participação limitada nas atividades adequadas às suas idades, apoiando, também, as famílias.

1.3.1. OBJETIVOS

No Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, encontram-se os objetivos pela qual as equipas do SNIPI se devem reger, como por exemplo:

- Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; entre outros.

1.3.2. CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

A criança, para beneficiar do apoio da IP (Intervenção Precoce), tem de ser sinalizada por alguma entidade pessoal ou individual, sempre com o consentimento da família, preencher a Ficha de

Referenciação e entregar um relatório com a descrição das principais dificuldades. A criança, para beneficiar deste apoio, terá de apresentar alterações nas funções ou estruturas do corpo, que impossibilitem o desenvolvimento e participação nas atividades normais adequadas à sua idade e contexto social, e risco grave de atraso de desenvolvimento, devido a condições biológicas ou ambientais.

O autor Benn (1993, citado por Pimentel, 2005, p.82) discriminou um conjunto de critérios de elegibilidade que devem consistir “em quatro fontes de informação: informação dos pais, observação da interação pais-criança, avaliação das condições de saúde e uma avaliação formal do desenvolvimento”.

1.3.3. EQUIPAS LOCAIS DE INTERVENÇÃO

As Equipas Locais de Intervenção devem implementar atividades ao nível municipal e podem estar sediadas em centros de saúde, em instalações atribuídas pela comissão ou em IPSS. As equipas locais de intervenção, de acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, têm como objetivos: assinalar as crianças e famílias elegíveis para o SNIPI; assegurar a vigilância às crianças e famílias que necessitam de uma avaliação periódica; acompanhar as crianças e famílias não elegíveis; elaborar e executar o Plano Individual da Intervenção Precoce, consoante o diagnóstico; identificar as necessidades e recursos da comunidade a sua área; articular, sempre que necessário, com outras redes de apoio; garantir o processo de transição para os programas mais indicados e articular com os docentes as creches e jardins-de-infância.

1.3.4. PLANO INDIVIDUAL NA INTERVENÇÃO PRECOCE

O Plano Individual na Intervenção Precoce compreende a avaliação da criança no seu contexto familiar, as medidas e ações a desenvolver (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro). Este documento comporta a identificação dos recursos e necessidades da criança e da família; os apoios que lhes serão facultados, a data do início da execução do plano e a sua duração; as avaliações a serem efetuadas junto das crianças e respetivas famílias e os procedimentos para acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal. Este plano deve ser articulado com Plano Educativo Individual (PEI). De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, o Plano Educativo Individual “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares

disponibilizadas pelos participantes no processo”, inclui também a “identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação” (p.156-157).

1.4. O MODELO CENTRADO NA FAMÍLIA NA INTERVENÇÃO PRECOCE

Nos primeiros anos, a intervenção precoce era apenas centrada na criança, sem ter em conta o seu contexto familiar e social. No entanto, os profissionais foram-se apercebendo que este programa só fazia sentido ser realizado junto dos pais. Entretanto, os pais obtiveram formação especial para que pudessem continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais dos diversos contextos.

De acordo com Paez (1993, citado por Anauate e Amiralian, 2009), os orientadores, as famílias e os profissionais que têm contacto com a criança, têm de focar-se e mostrar à criança, todas as suas potencialidades, aceitar os problemas como desafios, congratular todas as conquistas de modo a beneficiar o seu desenvolvimento. Ou seja, os pais, quando convenientemente orientados, poderão proporcionar aos seus filhos elementos e condições favoráveis a um desenvolvimento apropriado, tendo em conta as suas limitações.

A intervenção precoce concentra-se agora na família, nos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança. Gronita (2013), assim como Gonçalves e Simões (2009-2010), afirma que esta nova abordagem originou a criação de uma rede de apoio forte e coesa para as famílias, com recursos informais e formais, tornando a família independente e funcional.

Trivette e Dunst (2005, citado por Carvalho et al., 2016, p.77) definem este modelo como “uma filosofia e um conjunto de práticas que reconhecem a centralidade da família e promovem as suas forças e capacidades”.

Segundo Pimentel (2005), há uma evolução neste tipo de modelo, passa de focado a centrado na família, devido aos modelos transacional e ecológico, modelos estes que valorizam a interdependência entre as crianças e os seus contextos de desenvolvimento. O modelo centrado na família rege-se pelas suas necessidades e desejos, reconhece que as relações entre os vários membros da família, e com a comunidade onde estão inseridas, são essenciais para o funcionamento da família e desenvolvimento da criança. Este modelo de intervenção tem a finalidade de melhorar o bem-estar da família como um todo.

Alguns autores, como Allen e Petr (1996), Whiddon e Demmitt (1993), (citados por Pimentel, 2005), determinaram alguns princípios pelo qual o modelo centrado na família se deve orientar, nomeadamente: interpretar a família como o centro de serviço; apoiar a família no que respeita às tomadas de decisões e reforçar o funcionamento familiar. Dunst (1997, citado por Carvalho et al., 2016) acrescenta ainda que todos os elementos da família devem ser tratados com dignidade e respeito; os profissionais envolvidos são sensíveis e responsivos à diversidade cultural, étnica e socioeconómica da família; o foco das práticas de intervenção assenta nos desejos, prioridades e preferências da família e os profissionais têm de disponibilizar os recursos mais apropriados para cada família.

Dunst e Trivette (1994, citado por Pimentel, 2005) apontam seis princípios fulcrais para os programas de apoio à família: promover um sentido de comunidade, com vista à interdependência vantajosa tanto para a família como para a comunidade; mobilizar recursos e apoios, de modo a encontrar respostas flexíveis e individualizadas para cada família; propiciar a colaboração entre a família e os profissionais; proteger a integridade familiar, prezando as suas crenças e valores; fortalecer o funcionamento familiar, promovendo as suas capacidades e competências e adquirir práticas proactivas.

De acordo com Dunst (2000, citado por Pimentel, 2005), apesar do conceito de família incluir a família como um todo, assim como cada um dos seus elementos, alguns autores consideram que a criança ficou perdida na abordagem centrada na família. Contudo, este modelo continua a defender a promoção das competências da criança e da família.

Carvalho et al. (2016) referem que não basta trabalhar com a família para que passe a ser uma abordagem centrada na família, qualquer intervenção em contexto educativo ou noutra contexto, quer tenham a participação dos pais ou da educadora, a intervenção deve ser implementada segundo a perspectiva centrada na família. Para descrever as diferentes abordagens citam Dunst, Johanson, Trivette e Hamby (1991), que apresentam quatro tipos diferentes, nomeadamente:

- centrada na família: a família tem a capacidade de tomar decisões e concretizar as suas escolhas. O profissional é visto como um instrumento da família e o seu papel é facultar a informação necessária para que crie oportunidades e fortaleça as suas competências;

- focalizada na família: neste cenário a família é capaz de fazer escolhas mas as suas opções são limitadas, é considerada como uma consumidora dos serviços. O profissional apoia, aconselha e monitoriza os seus serviços prestados;

- aliada à família: consideram que a família não é capaz de ocasionar mudanças na sua vida, no entanto, é vista como um instrumento do profissional. Este último estabelece as intervenções que consideram serem essenciais para a família, desenvolvendo as intervenções prescritas;

- centrada no profissional: a família tem um papel passivo, as suas opiniões e pontos de vista não são relevantes, pois é vista como incompetente. O profissional é quem determina as necessidades da família e implementa as intervenções.

Carvalho et al. (2016) ressaltam esta ideia de que a família tem um papel importante na vida das crianças, afirmando que a criança estabelece uma relação mais significativa com a sua família do que um profissional. Os autores acreditam que “ajudar os pais a sentirem-se competentes e capazes para que possam influenciar positivamente a educação e o desenvolvimento dos seus filhos deverá ser a base da intervenção com as famílias”, (p.89). Os profissionais devem transmitir o sentimento de competência e confiança às famílias.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Neste capítulo é abordado o tema da infância, pelo facto de a criança ser o ponto central do presente estudo. Numa primeira parte, mencionam-se as diferentes fases do desenvolvimento da criança, a partir das teorias base da psicologia do desenvolvimento, de três prestigiados autores: Piaget, Freud e Wallon. De acordo com Guidetti e Tourrette (2009, p.12), “a psicologia do desenvolvimento integra cada vez mais o desenvolvimento das crianças portadoras de deficiência”.

Posteriormente, serão analisadas algumas perturbações do desenvolvimento, aquelas identificadas na amostra do nosso estudo. Por último, serão analisados os comportamentos de desafio/oposição das crianças e as atitudes dos pais perante essas situações.

2.1. *PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO*

Segundo Tourrette e Guidetti (2009), a psicologia do desenvolvimento é o estudo do conjunto das mudanças que ocorrem desde o início até ao fim da vida, a evolução dos processos ou comportamentos. De acordo com Azevedo (2008-2009, p.3), a psicologia do desenvolvimento consiste em “diferentes modos de explicar o desenvolvimento humano, cada um deles ancorado em bases filosóficas e epistemológicas distintas e oferecendo um conjunto de pressupostos, conceitos, princípios e deduções lógicas, coerentemente articulados entre si”.

A psicologia do desenvolvimento é um ramo recente de uma ciência, e os contributos de Piaget, Freud e Wallon, como tantos outros, auxiliaram na sua rápida evolução (Tourrette e Guidetti, 2009).

Cada um destes autores teve um contributo indispensável para o fundamento da psicologia do desenvolvimento, as suas teorias são, ainda nos dias de hoje, uma referência para o desenvolvimento da criança, abordam uma perspectiva diferente e essencial para a sua compreensão. Piaget (1936, citado por Tourrette e Guidetti, 2009) centrou os seus estudos na evolução dos pensamentos das crianças, procurou saber a origem do nosso conhecimento e como se constrói, ou seja, sob a orientação cognitiva e construtivista. Wallon, para além de abordar aspetos cognitivos, integra nos seus estudos aspetos afetivos e sociais da personalidade da criança. O autor afirma que esta é um ser social, a sua identidade constrói-se através das interações com os outros. Freud destaca-se pelo estudo do papel da maturação, visto que, o indivíduo resulta das experiências pessoais e das relações interpessoais que desenvolve, principalmente durante a infância.

Seguidamente, expomos as teorias destes três autores apresentadas por Tourrette e Guidetti (2009):

Jean Piaget destacou-se pelos seus estudos sobre a evolução dos conhecimentos humanos, onde melhorou o seu método de investigação do pensamento infantil. Piaget enumera quatro fatores que contribuem para o progresso mental, sendo eles: a maturação do sistema endócrino e nervoso central, a experiência da criança, as interações sociais e a equilibração. Descreve o funcionamento da inteligência com termos biológicos e as estruturas que são produzidas por seu funcionamento, em termos lógicos. Portanto, o indivíduo adapta-se ao seu meio envolvente através de dois mecanismos fundamentais: assimilação e acomodação. A primeira ocorre devido aos esquemas, que por sua vez modificam-se por acomodação. O autor considera os esquemas como uma entidade abstrata que corresponde à estrutura de uma ação. Estes manifestam-se pela regularidade nos comportamentos das pessoas. Piaget, por exemplo, observou muitos desses comportamentos nas ações sensório-motoras do bebé: sucção, preensão, etc. Contudo, menciona que os seus esquemas básicos modificam-se ao longo das experiências que vivência. Os bebés, através dos novos acontecimentos, identificam-se e apropriam-se desses comportamentos: conceito de assimilação. De acordo com o autor, a assimilação dá-se quando um novo elemento é introduzido nos esquemas, ajustam essa nova experiência numa estrutura concetual que já possui. No entanto, esses elementos nem sempre são assimiláveis pelo organismo, sendo necessário transformar-se: acomodação. Este último conceito corresponde às modificações do organismo essenciais para se adaptar ao meio onde está inserido. Na linha de pensamento de Piaget, essa adaptação só se procede quando as trocas entre o indivíduo e o meio facilitam o seu funcionamento. Porém, o autor opta pelo termo autorregulação ou equilibração, porque há demasiadas trocas entre eles, o que o torna instável. Para descrever as diferentes etapas de equilibração, Piaget enuncia quatro estádios de desenvolvimento. Apesar de associarem o conceito de estádio a uma idade cronológica, não era essa a intenção de Piaget. O autor, mesmo limitando a idade nos diferentes níveis do desenvolvimento, procurou, essencialmente, perceber a construção e a evolução do pensamento e inteligência, sendo a idade apenas um indicador.

- Estádio sensório-motor: do nascimento até aos 2 anos

A criança elabora os seus primeiros esquemas de ação, derivados do seu desenvolvimento e coordenação das capacidades sensoriais e motoras. Os seus primeiros reflexos criam padrões de comportamento cada vez mais interessantes e intencionais para a própria. Na exploração dos objetos, a criança percebe que é fisicamente estável e continua a existir mesmo quando não o vê. No final do primeiro ano, uma inteligência prática manifesta-se devido à mobilidade dos esquemas e,

no final do segundo ano, passam a interiorizar as suas ações.

- Estádio pré-operatório: dos 2 aos 7 anos

Neste estágio a criança adquire aquisições significativas, mais concretamente na função semiótica ou simbólica, consegue interiorizar os esquemas que desenvolveu no estágio anterior. Nesta fase, continua a ser, para a criança, mais fácil realizar uma ação do que a exibir no pensamento, visto estar a começar a aprender a pensar acerca das suas ações. Este período corresponde, também, ao desenvolvimento da linguagem e conceitos, apesar de serem simples.

- Estádio operatório concreto: dos 7 anos até aos 11 anos

Neste estágio a criança consegue ver as perspetivas das outras pessoas e compreende que a alteração da propriedade de um objeto não afeta todas as outras suas propriedades. A criança é capaz de realizar operações mentais sobre um material concreto, ou seja, começa a ter noção de reversibilidade. Com esta nova aquisição, a criança também já consegue fazer combinações, dissociações, ordenações e estabelecer correspondências. Quando tenta explicar alguma ação, cinge-se apenas a descrever o que vê, os seus pensamentos e argumentos baseiam-se em objetos reais e na prática que tem com eles.

- Estádio operatório formal: a partir dos 11anos

O adolescente torna-se capaz e raciocinar sobre um material abstrato, desenvolve uma lógica formal e o seu raciocínio torna-se hipotético-dedutivo, ou seja, consegue formular hipóteses e verificá-las. Nesta fase é capaz de analisar qualquer tipo de dados e refletir acerca deles, sendo mais evidente no plano verbal. Esta forma de raciocinar, irá influenciar a sua vida social, vai formar as suas teorias recorrendo às ideologias das pessoas mais próximas. Para o jovem agir de acordo com a noção do possível, precisa da estrutura das quatro transformações: a idêntica, a negativa, a recíproca e a correlativa. Estas estão interligadas e faz com que relacione duas formas de reversibilidade: por inversão e por reciprocidade.

Henri Wallon dedicou-se ao estudo do homem e as suas relações com o meio envolvente, acredita que a continuidade entre o biológico e o social fazem do homem um ser singular. Toda a sua obra, principalmente a descrição do desenvolvimento do ser humano, centra-se no conceito de emoção. Para além de ser algo fisiológico é também uma forma de se relacionar com os outros, se situa entre o pensamento e a ação. Um conceito que associa à emoção é o de movimento, pelo fato de ser a única forma de um recém-nascido comunicar com os outros, ou seja, é um modo de exteriorizar as

suas emoções. Outro conceito importante nos estudos de Wallon é o de imitação. Enquanto outros autores veem a imitação como a acomodação às atitudes dos outros, ou como um movimento em eco, para Wallon a imitação é uma forma representativa que passa por duas formas de inteligências designadas pelo próprio: a inteligência das situações e a inteligência representativa.

Por fim, Wallon refere que o progresso da personalidade acontece de maneira metódica através das mudanças. O autor refere que, durante o desenvolvimento do ser humano, existem fases onde afeto tem maior impacto que a inteligência e vice-versa, todos estes momentos vão contribuindo para a formação da personalidade.

Quanto aos estágios, Wallon (1925) menciona que cada um é caracterizado por diferentes comportamentos e o seu progresso dá-se devido aos conflitos e contradições. Dependendo do momento em que a criança se encontre, esta poderá voltar-se para o mundo exterior, centrífugo, ou centrar-se nela própria, centrípeto. Com todo este percurso assistimos à evolução da criança, quer na construção da pessoa, quer no conhecimento do meio. O autor descreve o desenvolvimento em dois ciclos:

- a construção da pessoa – nos primeiros 3 anos de vida: estaca-se pela união das emoções, ou seja, o afeto tem mais influência que a inteligência: impulsividade motora até aos 6 meses e emocional dos 3 meses a 12 meses. Estes são sucedidos por momentos de exploração do mundo (a inteligência tem mais predomínio que o afeto), que abrange o estágio sensório-motor, entre 1 e 2 anos, e o estágio projetivo, dos 2 aos 3 anos.

- o termo da construção da pessoa: este é constituído por um período pré-categorial, dos 6 aos 9 anos, onde a criança não consegue diferenciar o que é importante e o que não é; e por um período categorial, dos 9 aos 11 anos, consegue fazer comparações e evolui no raciocínio lógico.

Entre estes dois ciclos, o autor faz referência ao estágio do personalismo, dos 3 aos 6 anos, a criança tem a atenção centrada nela própria e, posteriormente, aparece o período de oposição (dos 3 aos 4 anos), de agrado (dos 4 aos 5 anos) e de imitação (dos 5 aos 6 anos).

Sigmund Freud foi o autor de uma reflexão teórica sobre o psiquismo humano e o seu desenvolvimento e, também, analisou a veracidade da sua teoria em relação à sexualidade infantil. Para a compreensão dos fenómenos psíquicos, o autor expõe três perspetivas: ponto de vista dinâmico, têm origem na relação de forças entre desejos opostos que criam conflitos; ponto de vista económico, está relacionado com a energia psíquica; e ponto de vista tópico, a representação da

estrutura do mecanismo psíquico. Neste último ponto, Freud (1987) elaborou duas concepções: em primeiro lugar destacou o Inconsciente, o Pré-consciente e o Consciente. Posteriormente, em modo de melhorar a sua primeira perspectiva, o autor distinguiu três instâncias na personalidade: o Isso, é a instância menos acessível, funciona como o núcleo das pulsões e desejos recalcados e é gerido pelo princípio da realidade; o Ego, é a sede da consciência e é, também, orientada pelo princípio da realidade; e o Superego, este é formado pela consciencialização do que podemos e não podemos fazer, logo é regido pela consciência moral.

O autor trouxe grandes contribuições para o esclarecimento do desenvolvimento do ser humano, contudo, iremos apenas nos centrar em dois conceitos essenciais para a compreensão da evolução da personalidade.

Conceito de pulsão: Freud menciona que este é o centro das atividades psíquicas e funciona como um impulso energético, com a finalidade e direcionar o organismo a uma meta. Cada pulsão é composta por um objetivo, uma origem e um objeto. O autor elaborou várias teorias acerca da pulsão, como por exemplo, opôs as pulsões sexuais às pulsões de conservação do Ego e, mais tarde, opôs as pulsões de vida às pulsões de morte. Nas pulsões de vida estão integradas as pulsões sexuais e de autoconservação, já as pulsões de morte estão associadas às pulsões agressivas.

A libido: esta corresponde à energia proporcionada pelas pulsões sexuais e evolui ao longo do desenvolvimento da criança. As pulsões derivam do corpo e a sua maturação determina a maturação das pulsões. Freud (1987) ao descrever o desenvolvimento libidinal caracteriza-o por períodos, visto ser um modo de funcionamento psíquico específico. Freud destaca dois períodos fundamentais: o período pré-genital, que ocorre desde o nascimento, e o período genital, que começa na adolescência. Entre estes dois, o autor faz referência ao período de latência, desde os 6 aos 12 anos, onde as pulsões mudam de objetivo, tornam-se mais socializados. Neste período ocorre um importante recalçamento, a rejeição no inconsciente de representações inaceitáveis pelo seu Ego.

2.2. *A CRIANÇA DOS 0 AOS 6 ANOS*

Na infância ocorrem grandes transformações, quer físicas ou cognitivas, a criança está constantemente a aprender. De acordo com Irwin, Siddiqi e Hertzman (2007):

“os primeiros anos de vida são caracterizados pelo desenvolvimento mais importante e rápido que ocorre no ciclo de vida humana, especialmente do sistema

nervoso central. Os "períodos sensíveis" para o desenvolvimento do cérebro ocorrem quase que exclusivamente durante esse tempo. As experiências (ex. A oferta de boa qualidade) e as exposições ambientais (ex. Apego a um cuidador) que uma criança recebe será fundamental para o desenvolvimento bem sucedido da função cerebral precoce" (p.21).

Seguidamente, irá ser abordado o processo de desenvolvimento da criança dos zeros aos seis anos, o público central do estudo efetuado. Serão apresentadas as mudanças e conquistas nos diferentes níveis presentes na primeira infância.

2.2.1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo da criança, de acordo com Veiga (2013), pode ser elucidado através de quatro fatores: maturação do sistema endócrino e do sistema nervoso central; a experiência do sujeito; as interações sociais e a equilíbrio.

Desde o nascimento que a aprendizagem realiza-se através dos sentidos, por exemplo, imita os sons que ouve. A criança tende a representar o seu meio, o que contribui para a descoberta do seu "eu". Vasconcellos (s.d.) refere que no início, a criança utiliza a linguagem corporal e verbal, não fala, mas produz sons. Book (1996, citado por Tourrette e Guidetti, 2009) caracteriza o desenvolvimento da linguagem em dois estádios: pré-linguístico (ex. choro) e linguístico (quando começa a usar palavras). A partir de um ano já têm uma noção de comunicação. Segundo Piaget (1971, citado por Veiga, 2013), aos dois anos espera-se que a criança tenha um vocabulário com mais de cem palavras; aos 2-3 anos começa a ter um discurso mais cuidado e aos seis anos já utiliza frases longas, aplicam corretamente as regras gramaticais.

Tourrette e Guidetti (2009) afirmam que nos três primeiros anos de vida, o cérebro tem um rápido desenvolvimento, auxiliado pela evolução psicomotora o que proporciona diversas experiências, ajudando na construção da sua inteligência.

De acordo com Piaget (citado por Veiga, 2013), a criança até aos seis anos vivencia dois dos quatro estádios que estabeleceu: o sensório motor – onde a criança, até aos dois anos, está numa fase de exploração, sendo o fundamento das suas futuras construções conceptuais; e o pré-operatório – que ocorre dos dois aos sete anos, a criança apresenta um raciocínio transdutivo, não consegue relacionar o todo da sua ação e ter em consideração as suas consequências.

2.2.2. DESENVOLVIMENTO MOTOR

No primeiro mês de vida, os movimentos e reações do bebê são automáticos/reflexivos; até aos três meses vai conseguir levantar a cabeça, reage ao ouvir ruídos, abre e fecha as mãos e tenta alcançar objetos pendurados e segue-os em movimento (Silva, s.d.).

O bebê vai exercendo aos poucos um gradual controlo dos seus músculos, aos 5-6 meses consegue fazer movimentos de alcance e de preensão mais precisos; pelos 9 meses consegue passar da posição deitada para a posição sentada; entre os 12 e 18 meses vai ser capaz de andar sem apoios; a partir dos dois anos a criança estará apta para começar a adquirir hábitos de higiene (ex. retirar aos poucos a fralda). Aos 3 anos, as principais aquisições psicomotoras estão concluídas. (Vasconcellos, s.d.)

Silva (s.d.) afirma que a partir dos 4 anos a criança tem um alto nível de equilíbrio e consegue correr, saltar, imita sequências de movimentos e já consegue atar os sapatos. Aos 5 anos as suas capacidades motoras finas já estão bem desenvolvidas (ex. escrever, usar a tesoura).

2.2.3. DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL

Segundo Vasconcellos (s.d.), o recém-nascido consegue controlar a fome, logo os pais devem adaptar-se às suas rotinas e não colocar limites de horas. A partir dos três anos sente curiosidade pelo meio onde está inserido, há uma evolução do brincar simples e repetitivo para um jogo mais formal e com regras. Nesta fase podem surgir amigos imaginários e conseguem distinguir a fantasia da realidade. Começa a distinguir as diferenças entre o menino e a menina, descoberta dos genitais.

Vasconcellos (s.d.) refere ainda que a primeira instituição social da criança é a família. Contudo, é, também, influenciada pelo meio social e sua cultura, visto que adquire, ao longo do tempo, habilidades para conviver em sociedade. A entrada na escola é um marco muito importante para o componente social, pois interage com outras crianças e com outras maneiras de se relacionar com o mundo.

Tourrette e Guidetti (2009) mencionam que as primeiras tentativas de comunicar do bebê são não-verbais, os comportamentos interativos são orientados socialmente e recíprocos. A criança vai

aprender a falar o idioma que ouve. Para além dos fatores cognitivos e linguísticos, as diversas formas de interação social também contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Aos dois anos, a criança adota uma outra forma de comunicar, o gesto de apontar com o dedo, desta forma mostra ao adulto o que quer, uma forma de chamar a atenção. De acordo com Freud (1987, citado por Tourrette e Guidetti, 2009), a vida afetiva do bebê, no primeiro ano, está associada às rotinas alimentares.

Bowlby (1978, citado por Tourrette e Guidetti, 2009) elaborou a teoria do apego e refere que este é visto como uma necessidade primária, que leva à interação social. O autor afirma que esse comportamento tem como objetivo aproximar a criança a outros indivíduos e funciona como uma proteção ou como um ato de sobrevivência.

2.3. COMPORTAMENTOS DE DESAFIO/OPOSIÇÃO

Este subcapítulo, vai ao encontro de um dos temas abordados no inquérito, que achamos pertinente analisar, embora haja muito poucas referências: os comportamentos de desafio/oposição das crianças. Com este tópico procuramos saber quais as atitudes dos pais perante estes comportamentos, se reagem da mesma forma com os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento.

Os pais devem atribuir regras aos seus filhos, estas serão mais eficazes se forem claras, constantes e coerentes. A Sei – Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem (2014) menciona que os pais não necessitam ser muito autoritários nem impor regras a tudo. Desde cedo que a criança precisa conhecer o meio onde está envolvida e como funciona, tem de saber distinguir o certo do errado, para que se sinta protegida e segura. Assim, a criança estará mais preparada para explorar o seu meio e para enfrentar mais desafios. Contudo, algumas fases do desenvolvimento da criança são mais desafiantes para os pais, e manter uma posição coerente e persistente nem sempre é fácil. Gouveia (2009) destaca a etapa onde a criança começa a adquirir autonomia e a tentar dominar, a partir dos 2 anos, idade que alguns autores consideram ser como a primeira adolescência.

Nesta altura, onde a criança tende a ser controladora, podem surgir comportamentos de desafio/oposição e pode ser complicado para os pais compreender o que está por trás desses comportamentos, não agindo, na maior parte das vezes, da maneira mais correta (Sei – Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem, 2014).

Para os comportamentos de desafio/oposição, Gouveia (2009) utiliza o termo birras e afirma que estas manifestam-se, essencialmente, entre os 2 a 3 anos e podem persistir até aos 4 anos. A autora aponta que o temperamento explosivo pode ser referenciado em 5% das crianças ao longo da infância. Esses comportamentos podem ser desde choros, gritos, pontapés, fugir, atirar-se para o chão até bater nos outros, atirar objetos, sustar a respiração, entre outros. A autora explica que o desencadeamento destes comportamentos acontece porque a criança ainda não detém de “mecanismos para lidar com a frustração, a sua linguagem verbal é insuficiente, não tem capacidade para perceber o futuro e adiar as suas vontades e tem poucas competências para resolver problemas” (Gouveia, 2009, p.702). Portanto, as birras podem ser causadas pelo cansaço, sono e fome ou então para chamar o adulto a atenção, de modo a obter o que deseja, quer na hora das refeições e de deitar como numa ida ao supermercado.

A autora alerta para as birras excessivas e que se prolongam além da idade habitual, pois podem estar associadas a algumas perturbações do neurodesenvolvimento, como é o caso da Perturbação do Espectro de Autismo. Neste caso, as birras podem ser um pouco violentas, frequentes, prolongadas e difíceis de controlar. Estes comportamentos sucedem-se por existir uma falta de recurso à linguagem para poder se exprimir, a falta de reciprocidade, as dificuldades de comunicação, a insensibilidade à dor ou a sensibilidade exagerada aos estímulos auditivos ou visuais e o seu défice cognitivo também pode estar relacionado.

Os comportamentos de desafio/oposição podem tornar-se constrangedores para os pais, principalmente se acontecerem em lugares públicos, muitos pais nem sempre lidam da melhor maneira devido à pressão que sentem em tentar controlar a situação.

A Sei – Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem (2014) enumera algumas sugestões para prevenir esses comportamentos, nomeadamente: os pais devem estar atentos ao contexto da criança, ter em consideração se estão cansadas, com sono ou fome; adaptar o contexto da criança (ex. Quando está a fazer trabalhos e casa a televisão deve estar desligada); fazer contagens antes da mudança de atividades, para que possa se mentalizar; conceder algumas escolhas, o que vai desenvolver a sua responsabilidade, maturidade e auto-regulação; em vez de: dar instruções à distância; sobrecarregar a criança ou não informar as mudanças que vão acontecer.

Gouveia (2009) aconselha os pais, em primeiro lugar, a perceberem a origem desses comportamentos para que os possam evitar: manter os objetos proibidos longe das crianças;

respeitar os horários de refeição e do sono, garantir que os brinquedos e jogos são adequados à sua idade e deixar a criança tomar algumas decisões (ex. escolher a roupa).

No entanto, nem sempre é possível controlar todos estes fatores e, porventura, a criança acabará por manifestar esses comportamentos. Mesmo durante esses episódios, os pais poderão lidar com a situação da melhor forma. A Sei – Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem (2014) sugere que:

- Os pais ignorem o comportamento de forma ativa, deve ser uma ação propositada para ter o efeito pretendido, mas não deve recorrer a esta estratégia em comportamentos muito graves e não devem argumentar ou negociar com as crianças, têm de impor as regras de forma clara e assertiva; e

- Aplicar o Time-Out corretamente, esta é uma técnica comportamental que ajuda a criança a controlar e refletir as suas ações, deve retirar a criança do local onde se deu a birra e levá-la para um lugar onde possa ficar um pouco sozinha. O adulto não deve falar com ela nem dar-lhe atenção. Esse tempo só termina quando a criança estiver mais calma.

Não aconselha que os pais gritem com os filhos, pois pode aumentar o problema de comportamento; a consequência desse comportamento não deve acontecer só momentos depois, visto que a criança pode ficar com a ideia de que está a fazer isso só porque sim; castigar de forma exagerada ou haver uma consequência positiva para um mau comportamento.

De acordo com Gouveia (2009), os pais não devem chamar a atenção da criança nem castigá-la, recompensar o seu mau comportamento ou fazer a vontade à criança. Em vez disso, sugere que atue logo no início da birra, antes a criança estar descontrolada e deve desviar a sua atenção. Para casos mais complicados, recomenda a realização de um diário das birras da criança, que contenha uma grelha semanal, onde possa registar cada comportamento de desafio/oposição ocorrido, a sua duração, o que levou a esse acontecimento, o lugar onde se procedeu, as estratégias que foram utilizadas e o seu efeito e descrever o que aconteceu depois da birra.

CAPÍTULO 3 - PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

O neurodesenvolvimento da criança, como consta no site da Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento (SPND), define-se como o conjunto de competências para interagir com o meio que a rodeia, tendo em atenção a sua idade, o seu grau de maturação, os seus fatores biológicos intrínsecos e os estímulos procedentes do ambiente.

As perturbações do desenvolvimento, de acordo com a DSM-V (2014), ocorrem no início do desenvolvimento da criança que originam dificuldades a nível pessoal, social, académico e ocupacional. Marta (s.d.) refere que estas manifestam-se pelas alterações no desenvolvimento e/ou comportamento.

Segundo Matos (2009), as perturbações do desenvolvimento podem ser classificadas em perturbações gerais ou específicas do desenvolvimento. Nas perturbações gerais, os aspetos cognitivos do indivíduo estão afetados, no entanto, detêm de diferentes graus de gravidade. No manual da DSM-V (2014) consta que as perturbações globais podem estar relacionadas com os défices de inteligência ou com as capacidades sociais. Nas perturbações específicas estão incluídas as limitações na aprendizagem ou controlo de funções executivas, ou seja, têm áreas específicas comprometidas do desenvolvimento, como por exemplo as Perturbações Específicas da Linguagem.

Perante uma criança com uma perturbação do desenvolvimento, Matos (2009) menciona o que os profissionais devem “investigar a etiologia para estabelecer o prognóstico e a evolução, fazer um perfil funcional para adequar a intervenção, desencadear o processo de intervenção e posteriormente monitorizá-lo” (p.673). Após o diagnóstico de uma das perturbações, deverá ser classificada em diversas dimensões como a biológica, desenvolvimental, emocional e comportamental, e social. Marta (s.d.) refere que é muito importante o diagnóstico precoce, de modo a estabelecer um plano de intervenção específico e adequado a cada criança.

Como já referido, algumas das crianças, cujos encarregados de educação foram inquiridos, frequentam a Intervenção Precoce na Infância, portanto, são crianças com perturbações do desenvolvimento. Serão abordados, resumidamente, cada uma das perturbações identificadas no grupo, apontando um total de cinco perturbações.

3.1. ATRASO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO

De acordo com a DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) (2014), o Atraso Global do Desenvolvimento é diagnosticado aos indivíduos com idade inferior a 5 anos que falham o cumprimento dos marcos do desenvolvimento expectável em várias áreas do funcionamento intelectual. Visto esta categoria incluir, também, as crianças que não conseguem submeter-se a avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, por serem muito novas, é aconselhável a reavaliação após algum tempo.

Dentro desta categoria podemos encontrar alguns atrasos do desenvolvimento mais específicos, como por exemplo: atraso no desenvolvimento da linguagem. De acordo com Bautista et al. (1997), esta terminologia abrange os atrasos na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, na ausência de sintomas e défices intelectuais, sensoriais ou motores. Referem que o processo de aquisição e desenvolvimento não ocorre nos marcos do desenvolvimento linguístico infantil.

Os mesmos autores salientam algumas características visíveis nas crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente:

- aparecimento das primeiras palavras depois dos dois anos;
- não associam palavras até aos três anos;
- aos quatro anos têm ainda um vocabulário reduzido;
- desinteresse em comunicar;
- compreensão da linguagem superior à expressão;
- desenvolvem o gesto como meio de comunicação.

Bautista et al. (1997) mencionam as causas que podem estar associadas a este atraso, sendo elas: variações relativas ao ambiente familiar (superproteção familiar, abandono familiar, etc.); variáveis socioculturais (falta de estruturação linguística, baixo nível sociocultural, etc.); fatores hereditários; entre outras.

3.2. *PERTURBAÇÃO DE ANGELMAN*

De acordo com Visicato et al. (2013), a síndrome de Angelman é caracterizada pela atrofia ótica, atrofia cerebral, deficiência intelectual e macrostomia. Para além disto, apontam outras características associadas, tais como: atraso no desenvolvimento motor, hiperatividade, comprometimento severo da linguagem, comportamento alegre peculiar com risos involuntários, convulsões, mioclonia, movimentos estereotipados de membros superiores e marcha atáxica.

A Associação de Síndrome de Angelman afirma que este é um distúrbio neurogenético que apresenta sintomas complexos, compreendendo atraso significativo do desenvolvimento; limitação cognitiva profunda; falhas de coordenação motora; crises epiléticas; distúrbios no sono; dificuldades comportamentais; entre outros.

3.3. *PERTURBAÇÃO DE ESPECTRO DE AUTISMO*

Segundo a Associação Americana das Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (2014), a Perturbação do Espectro do Autismo apresenta os seguintes critérios:

A. défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos, manifestado pelos seguintes:

- défices na reciprocidade social-emocional;
- défices nos comportamentos comunicativos não verbais para a interação social;
- défices e desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

B. padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades manifestadas por dois dos seguintes:

- fala, usos de objetos e movimentos motores repetitivos ou estereotipados;
- padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, aderência inflexível a rotinas;
- interesses fixos e restritos quer pela sua intensidade ou foco;
- híper ou hiporreactividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum.

C. os sintomas têm de estar presentes no início do período de desenvolvimento;

D. os sintomas casam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social,

ocupacional e outros;

E. estas perturbações não são explicadas pela incapacidade intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Os especificadores de gravidade que são usados para descrever a sintomatologia, de acordo com a DSM-V (2014), estão divididos em três níveis, cada um deles focam as dificuldades na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos, como podemos ver na tabela abaixo:

Os níveis de gravidade da Perturbação do Espectro do Autismo		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 «Requerendo suporte muito substancial»	Défices graves nas habilidades verbais e não verbais de comunicação social, causam graves défices no funcionamento, iniciação de interações sociais muito limitadas e resposta mínima à abertura social por outros.	Inflexibilidade do comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança, muita dificuldade em mudar o foco.
Nível 2 «requerendo suporte substancial»	Défices graves nas habilidades verbais e não verbais de comunicação social, os défices sociais são visíveis mesmo com suporte.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos.
Nível 1 «requerendo suporte»	Dificuldade em iniciar interações sociais, sem suporte no local nota-se as dificuldades na comunicação social.	A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa com o funcionamento num ou mais contextos. Problemas de organização e planeamento.

Tabela 1 - Níveis de gravidade para a perturbação do espectro do autismo adaptado da DSM-V, 2014, p.60

Os primeiros sintomas da perturbação envolvem muitas vezes o desenvolvimento atrasado da linguagem, muitas vezes acompanhado por falta de interesse social ou interações sociais incomuns e padrões do brincar estranhos.

As principais características desta perturbação são o défice persistente na comunicação social

recíproca e interação social, por norma são invasivas e mantidas; e padrões restritos e repetitivos e comportamento, interesse ou atividades. Geralmente, estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou comprometem o funcionamento do dia-a-dia.

Outra grande característica da perturbação do espectro de autismo é a atenção conjunta deficiente, exteriorizam falha em apontar, mostrar ou trazer objetos, incapacidade em seguir o apontar ou o olhar de alguém. O interesse social pode estar ausente, reduzido ou ser atípico, manifestando-se pela rejeição os outros. Estes indivíduos têm preferência por atividades solitárias. A adesão excessiva a rotinas e a padrões restritos de comportamento pode manifestar-se em resistência à mudança.

3.4. *PREMATURIDADE*

O parto prematuro, segundo Almeida et al. (2012), é determinado como a ocorrência do nascimento antes do termo, ou seja, quando a criança nasce antes da maturidade fetal. Os autores ressaltam que a característica mais frequente para classificá-lo é de ordem cronológica: o nascimento antes de 37 semanas de gestação, a partir do primeiro dia do último período menstrual.

O número de nascimentos prematuros ainda é elevado, mesmo com os avanços da obstetrícia. Almeida et al. (2012) enumeram alguns fatores de risco maternos, nomeadamente: os hábitos de vida, as condições socioeconômicas, os antecedentes ginecológicos e obstétricos, as intercorrências gestacionais e a assistência pré-natal ausente ou inadequada.

Após o nascimento prematuro, o bebé poderá enfrentar algumas complicações. Tourette e Guidetti (2009) constam que poderá ter alguns problemas respiratórios, o que faz com que o seu sangue seja pouco oxigenado, tornando-se ácido, o que pode originar lesões cerebrais. Podem surgir outros problemas relacionados com as funções circulatórias, digestivas e imunitárias.

Ramos e Cuman (2009) salientam que a prematuridade sucede por diversas e inesperadas circunstâncias, que afeta qualquer classe social. Às famílias e à sociedade em geral traz consequências a nível social e financeiro de difícil mensuração, visto que nem sempre existe

os equipamentos adequados, estrutura assistencial ou capacidade técnica. Os autores mencionam que a prematuridade afeta a estrutura familiar, transforma as expectativas e anseios associados à perinatalidade.

3.5. *TRISSOMIA 21*

No manual do DSM-V (2014) a Trissomia 21 está classificada como uma síndrome genética, que pode estar associada a uma incapacidade intelectual, quando existe uma aparência física característica.

A criança com Trissomia 21 (T21), também conhecida como Síndrome de Down, é considerada uma criança com perturbações do desenvolvimento, que sendo bem estimulada num contexto adequado consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados (Troncoso e Cerro, 2004).

De acordo com Santos e Morato (2002), a Trissomia 21 é uma “alteração de organização genética e cromossômica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo, ou por alterações de um dos cromossomas do par 21 por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas” (p.41).

Stratford (1985, citado em Santos e Morato, 2002) afirma que nos dias de hoje a “educabilidade de crianças com T21 é hoje uma realidade [...] alcançam estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria) qualidade de vida se estipulam e se definem como os pilares de toda a vivência individual” (p.42).

Segundo Troncoso e Cerro (2004), o Síndrome de Down é diagnosticado nas primeiras etapas de vida e se mantém ao longo da vida, podendo mesmo até agravar-se. Esta patologia acarreta problemas ao nível do desenvolvimento em determinados processos, tais como:

- nos mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa;
- na expressão do seu temperamento, comportamento e sociabilidade;
- nos processos de memória a curto e a médio prazo;
- nos mecanismos e correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato;
- nos processos de linguagem expressiva.

CAPÍTULO 4 – LITERACIA NA INFÂNCIA

4.1. CONCEITO DE LITERACIA

O termo literacia, segundo Mata (2006), é relativamente recente, só em 1996 os autores Benavente, Rosa, Costa e Ávila tentaram definir o termo e caracterizá-lo, que até então, era muitas vezes associado ao conceito de alfabetização. Para tal, os autores afirmam que a alfabetização está relacionada com o ato de ensinar e de aprender, enquanto a literacia alude à capacidade de utilizar as competências de leitura, escrita e cálculo.

Para Gillen e Hall (2003, citado por Gomes e Santos, 2005) a literacia é “como um constructo social, mediado pela linguagem” (p.2). Esta apresenta, também, um carácter complexo e multifacetado, incide nos fatores individuais, familiares, educacionais, económicos, sociais e culturais (Commission Scolaire Marie-Victorin, 2004).

Segundo Ferreira, Morais e Cruz (2012), a literacia é já um termo frequente nos dias que correm e distingue-se em duas características: “por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos” (p.171). Gomes e Santos (2005) acrescentam que a literacia se desenvolve e molda através das experiências no decorrer do tempo, sendo também dinâmica, ou seja, é vista como um processo contínuo e progressivo, que está muito presente nos contextos não escolares.

De acordo com Benavente et al. (1996, citado por Mata, 2006, p.16) a literacia são “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos, de uso corrente [...]”, com isto sugerem que o conceito centra-se, não na aquisição das competências, mas no seu uso.

Contudo, há autores que defendem a existência, não de uma, mas de “múltiplas literacias”, como é o caso de McLane e McNamee (1990, citado por Mata, 2006), acreditam que a literacia deve ser considerada como um fenómeno complexo e multifacetado. Para as autoras mencionadas acima, a literacia é “uma aquisição social e cultural, mas também uma aquisição cognitiva” (p.17).

Ao longo dos tempos, foram vários os autores que contribuíram com as suas definições, com o intuito de melhor caracterizar a literacia, apareceram, então, algumas um pouco distintas, mas em todas elas alguma concordância. Essas semelhanças baseiam-se no facto da literacia ser algo mais do que ler ou escrever e na necessidade de contextualização de qualquer ato e literacia, (Mata, 2006).

4.1.1. LITERACIA EMERGENTE

Gillen e Hall (2003, citado por Gomes e Santos, 2005) afirmam, como muitos outros, que a literacia ocorre muito antes do ensino formal, o que nos leva a um novo conceito: literacia emergente.

Este conceito alcançou outro patamar nos anos 80, nos estudos sobre os conhecimentos infantis acerca da linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem. Lesiak (1997, citado por Kassow, 2006) verificou que a literacia começou a aparecer antes do previsto, que estava relacionado com o ambiente onde estava inserida, o que o levou a afirmar que não há uma idade específica para começar a literacia. Para Teale e Sulzby (1989, citado por Mata, 2006), este conceito estava relacionado com o papel atribuído à criança e baseava-se em alguns pressupostos, como por exemplo: o desenvolvimento da literacia ocorre antes da criança principiar uma instrução formal; a criança vai-se tornando num leitor/escritor, independentemente da sua ordem; as etapas do processo de aprendizagem das crianças são alcançadas por modos distintos e em idades diferentes; entre outros.

De acordo com Whitehurst e Lonigan (2001, citado por Fernandes, 2005), a literacia emergente é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes adquiridas antes de aprender a ler e a escrever, na interação com materiais impressos com a supervisão de adultos em situações significativas. Estes autores nomeiam três conjuntos de competências essenciais: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico. Associam estas competências ao sucesso na leitura e escrita, que a exploração do impresso é uma atividade cada vez mais recompensadora para a criança, pelo facto de ser fonte do conhecimento e prazer.

Mata (2006) refere que na literacia emergente existe uma valorização de todos os conhecimentos, mesmo nos mais básicos, quanto ao apoio a qualquer aprendizagem. Sulzby (1985, p.19) partilha do mesmo ponto de vista, diz que nos seus trabalhos usou “o termo emergente para indicar que os comportamentos precoces são importantes e são comportamentos verdadeiros de escrita e leitura, que se desenvolvem na direcção da escrita e leitura convencionais”.

A expressão *literacia emergente* surgiu da reflexão destes dois termos: literacia – realça a relação entre leitura e escrita, estas se influenciam mutuamente; emergente – é o desenvolvimento de acordo com determinadas aquisições. Ao encontro destes aspetos, Hall (1987, citado por Mata, 2006) enumera quatro fatores que estão subentendidos no termo emergente: implica o desenvolvimento que se dá a partir da criança; é um processo gradual; é essencial dar ênfase às competências que as crianças detêm e utilizam para interpretar e compreender o meio que as rodeia; e os conhecimentos só irão emergir se existir condições favoráveis, contextos que apoiam, facilitam, que respeitam o seu desempenho, entre outros.

Smith e Dickinson (2002, citado por Gomes e Santos, 2005) também enumeram um conjunto de pressupostos acerca da literacia emergente, nomeadamente: a literacia é um processo contínuo e começa antes da instrução formal; as competências da fala, leitura e escrita desenvolvem-se e forma progressiva e ao mesmo tempo; esta se fortalece com a fala, escrita e leitura nas atividades do seu dia-a-dia; e todas essas competências adquiridas precocemente irão beneficiar a aprendizagem da linguagem escrita. Kassow (2006) menciona que a literacia emergente é, então, o percurso que a criança enfrenta para tornar-se num leitor e escritor.

Com os vários argumentos de vários autores, Mata (2006) indica os oito vetores que fazem o processo de literacia emergente acontecer, sendo eles:

- Processo cultural: este consiste na apropriação de um instrumento cultural, presente no dia-a-dia. Para McGee e Purcell-Gates (1997, citado por Mata, 2006, p.21) a “componente cultural leva a que existam influências não só sobre aquilo que a criança aprende, mas também sobre o processo de apreensão”.

- Processo social: aqui prevê-se que com a leitura e a escrita, através dos múltiplos contatos, formais ou informais, dá-se a apreensão da linguagem escrita. Segundo Mertsns, Newland e Webb (1996, citado por Mata, 2006) a partir da prática social a literacia vai abranger processos, diferenças e desigualdades, com isto vai originar a procura da

identificação das diferentes práticas e respeitar a diversidade e especificidade e determinados grupos sociais.

- Processo conceptual: a apreensão da escrita e do ato de produzir e interpretar mensagens escritas acontece desde muito cedo para as crianças, visto desenvolverem conceções precoces que vão evoluindo devido ao resultado das suas reflexões e experiências.

- Processo precoce e contínuo: ao contrário do que se pensava antes, este não é um processo que começa no início da educação formal, mas sim um processo precoce, o que leva a reaver o papel dos diferentes intervenientes educativos.

- Processo ativo e participativo: de acordo com Hall (1987, citado por Mata, 2006) as crianças terão que envolver-se ativamente e desempenhar um papel essencial na organização e controlo do processo. Também Miller (1998, citado por Mata, 2006) afirma que as crianças devem explorar e apropriar-se da linguagem escrita, usando-a de forma mais ou menos lúdica e informal.

- Processo contextualizado e significativo: pelo facto das atividades relacionadas com a linguagem escrita ocorrerem no dia-a-dia, estas tornam-se mais motivantes e relevantes para as crianças.

- Processo funcional: para Bernardin (2001, citado por Mata, 2006) é pela descoberta das diferentes funções da linguagem escrita e pela sua apropriação que se apercebem das diversas vertentes do sistema de escrita. Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994, citado por Mata, 2006) apontam dois fatores que influenciam a interiorização das funções da linguagem escrita, sendo eles: um fator cultural – visto a criança ter um capital cultural para valorizar as razões de escrever; e um fator psicológico – relacionado com a consciencialização. Uma literacia contextualizada e funcional promove crianças motivadas a assumir o controlo desta forma de linguagem.

- Processo afetivo: são através das características dos primeiros contatos com o escrito que se criam atitudes positivas, fazendo com que leiam e escrevam mais, com gosto e prazer.

MODELOS DE AQUISIÇÃO

A literacia emergente, de acordo com Mata (2006), foca-se no papel e participação ativa da criança, e pelo facto desta reinventar e reconstruir a linguagem escrita, vários autores têm vindo a estabelecer modelos onde caracterizam esse mesmo processo: a aquisição da literacia. Mata (2006) apresenta alguns dos modelos que mais se fizeram notar nos últimos anos.

A Abordagem de Goodman “caracteriza-se por proceder a uma reflexão sobre eixos onde se assenta a gênese de vários conhecimentos e noções envolvidos na aquisição a literacia” (p.25). A sociedade é um meio onde a literacia está fortemente presente, e a criança descobre e inventa a literacia ao interagir nesse mesmo meio.

Goodman (1989, 1996, citado por Mata, 2006) afirma que existem cinco tipos de raízes da literacia, isto porque acredita que, tal como as raízes das plantas, as crianças se vão desenvolvendo de acordo com os “nutrientes do solo”, interagem e influenciam-se mutuamente:

Raiz 1 – desenvolvimento das competências de literacia em contextos situacionais: a criança apercebe-se da dimensão e características da funcionalidade da escrita e da sua forma e que esta tem significado;

Raiz 2 – desenvolvimento das competências e literacia pelo discurso com ela relacionado: toma consciência das características da linguagem oral associada à escrita e à sua diversidade;

Raiz 3 – desenvolvimento das funções e das formas de escrita: aqui a escrita da criança evolui de uma fase pré-comunicativa para uma representação alfabética do significado;

Raiz 4 – uso da linguagem oral para falar sobre a linguagem escrita: a criança relaciona a linguagem oral com a escrita, assim como o seu vocabulário;

Raiz 5 – competências metacognitivas e metalinguísticas sobre a linguagem escrita: está associada à capacidade de compreender e explicar o processo de linguagem.

Ao longo de todo este processo, a criança desenvolve princípios da literacia, princípios esses que Goodman (1984, 1987, 1996, citado por Mata, 2006) classifica em três categorias: funcionais, linguísticos e relacionais. O autor menciona que estes princípios não são ensinados, estes são construídos pelas crianças através das interações com o meio e das questões que fazem. O autor apelidou o modelo de uma “perspetiva sociotransaccional”, visto que “a literacia se desenvolve e é influenciada pelas transações que as pessoas estabelecem com a utilização da literacia nas suas comunidades” (p.27). No entanto, menciona que cada criança reage à literacia de diferentes modos.

Os *Princípios e Conceitos de Clay* focam-se no início da escolarização, abordam uma série de conceitos e princípios que suportam todo o processo de aquisição da linguagem escrita. No

entanto, alguns desses conceitos e princípios surgem em fases mais precoces, sendo esses que Mata (2006) acaba por selecionar:

- Conceito o signo: este é precoce e fácil de explorar e manipular, visto que é importante para o conhecimento de diferentes signos e sua utilização;

- Conceito de mensagem: nesta fase a criança percebe que o que diz pode ser escrito;

- Princípio da flexibilidade: é a exploração das diferentes formas, convecções e signos da linguagem escrita. Aqui a criança também tem espaço para criar novos signos;

- Princípio da repetição: esta ação leva ao desenvolvimento de respostas rápidas e frequentes, descobre, também, que determinados números podem ser utilizados diversas vezes e criar produtos diferentes, produzir diversas palavras a partir das mesmas letras do alfabeto e muitas frases do vocabulário limitado;

- Princípios direcionais: a escrita é desenvolvida num espaço bidimensional, e até a criança dominar esses princípios, o da flexibilidade é usado nas várias abordagens ao escrito;

- Conceito de espaço: é atribuído à aquisição da noção o uso de espaços para separar as palavras.

De acordo com Clay (1999, 2000, citado por Mata, 2006), é a partir da “conquista de um conjunto de princípios e conceitos característicos a aquisição da linguagem escrita é que a criança vai evoluir e construir os seus conhecimentos” (p.29).

O modelo da *Aquisição segundo Taylor* (Mata, 2006) menciona que para a criança usar a linguagem escrita com algum domínio, é necessário possuir conhecimento em quatro aspetos:

- Aspetos técnicos: alude a aspetos como a orientação, pontuação, espaços, entre outros;

- Relações entre oral e escrito: este é um processo progressivo, pois exige uma reflexão acerca das características da linguagem, como também a uma utilização de processos de comparação e decisão;

- Funções: para que a criança possa se desenvolver é necessário, também, que a exposição ao escrito suceda num contexto com significado para que possa retirar a sua função e pertinência;

- Esquemas sobre a forma como se expressa e organiza: a criança desenvolve a sua organização, a natureza descontextualizada e expressões específicas.

De acordo com Taylor (1986, citado por Mata, 2006), todos estes aspetos ajudam na promoção de um domínio da linguagem escrita, que ocorre ao longo do tempo.

McGee e Richgels (1996, citado por Mata, 2006) criaram o modelo *Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita*, onde partilham da opinião que as crianças desde muito cedo sabem alguma coisa sobre a leitura e a escrita, e que são obtidos através da interação com os outros e com a sua participação em atividades significativas. A sua caracterização assemelha-se à dos autores acima mencionados, no entanto fazem uma abordagem mais específica e diferenciada.

Os autores procuram saber mais sobre as funções da linguagem escrita, mais precisamente quanto ao seu significado e formas. As atividades do ler e escrever envolvem comunicação de significado entre o leitor e o escritor. O conceito das crianças em relação a este tópico está relacionado com as suas experiências e utilização de diferentes tipos de escrita. No entanto, para que a criança conheça as formas da linguagem tem de saber as características da linguagem escrita. Portanto, afirmam que existe uma relação entre significado e forma, que estão associados. Diversos autores asseguram que existem diversos tipos desta relação: relação pictórica significado/forma; relação silábica significado/forma e relação significado/forma através de correspondência som/letra. Alguns autores acreditam que as crianças exploram estes quatro aspetos desde muito cedo e simultaneamente.

Teale (1984, citado por Mata, 2006) elaborou as *Áreas de desenvolvimento precoce da linguagem escrita*, que tal como os autores já referidos, aborda os aspetos formais e funcionais, mas acrescenta ainda outros que, para ele, são igualmente importantes: as atitudes face à escrita e às estratégias de leitura.

Relativamente às suposições sobre as funções e usos da linguagem escrita, considera as funções gerais, as mais específicas e a mediação. Teale (1984, citado por Mata, 2006) também menciona que a criança começa a aprender a função da escrita e o seu modo de utilização nas atividades que realiza no seu dia-a-dia.

De modo a processar a linguagem escrita, é essencial que o indivíduo tenha determinadas aptidões, como por exemplo: possua conceitos sobre o escrito, livros e leitura e a forma e estrutura da linguagem. Atitude face à leitura também é importante para o desenvolvimento da literacia.

Quanto às estratégias de leitura, o autor refere que a automonitorização e antecipação são utilizadas à medida que as crianças vão descobrindo a estrutura e as formas e escrita.

O *Desenvolvimento da literacia emergente* é apresentado por Morrow (1997) e destaca-se dos outros descritos, pois analisa as diferentes componentes numa hierarquia temporal, assegura que alguns aspetos são adquiridos antes dos outros. Primeiramente, interessa-se pelas funções da literacia e só depois pelas formas e, posteriormente, pelas convecções.

Gomes e Santos (2005) também identificaram um conjunto de dez áreas-chave relevantes para a aprendizagem da leitura e escrita, sendo eles: linguagem falada, linguagem descontextualizada, compreensão de textos, consciência fonológica, consciência do impresso, conhecimento o código, escrita, leitura, jogos de literacia e conhecimento geral.

Os autores, acima mencionados, são apologistas da ideia de que a literacia emergente não pretende ensinar a ler ou a escrever, mas sim promover a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos, estimular o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita.

Para a obtenção de resultados positivos nos programas de literacia emergente, a Commission Scolaire Marie-Victorin (2004, citado por Gomes e Santos, 2005) indica algumas das abordagens a recorrer, sendo as mais relevantes: cognitiva, através de atividades que despertem conflitos cognitivos; interativa, através de experiências com sentido e contextuais; semiótica, através de práticas que levem à construção do significado e ecológica, através do envolvimento dos diferentes agentes que a criança lida ao longo do dia.

4.1.2. LITERACIA FAMILIAR

Um dos agentes que tem grande influência no percurso de literacia da criança é a família, falamos então de literacia familiar. Este termo pode remeter-nos para conceções diferentes, por exemplo, para Taylor (1983, citado por Mata e Pacheco, 2009) a literacia familiar estava relacionada com as diversas práticas de literacia, que decorriam em casa e na comunidade. Contudo, esta abordagem tem vindo a ser descartada tendo em conta que, nos dias de hoje, o foco é maior nos programas de literacia familiar. Estes apontam para uma conceção mais

prescritiva. Mata e Pacheco (2009) também constataram que Hannon (1999) acredita que esses programas não são implementados de uma forma correta, pois são instituídos sem conhecerem ou compreenderem as diferentes realidades, aplicam as mesmas práticas e atuações ao mesmo conjunto complexo de diferentes situações sociais.

Segundo Kassow (2006), o ambiente que se faz sentir em casa pelos pais tem um papel essencial na literacia emergente dos filhos e no seu desenvolvimento social e emocional.

A literacia familiar é um conceito muito complexo, não tem sido fácil expor uma definição muito clara. Contudo, a Comissão para a Literacia Familiar, da International Reading Association (Morrow, Paratore e Tracey, 1994, citado por Mata, 2006) enumera sete princípios básicos intrínsecos na literacia familiar, visto considerar esta ser a forma mais eficaz e correta de defini-lo, sendo eles:

- a literacia familiar inclui a maneira de como os pais, a criança e outros membros familiares recorrem à literacia, quer em casa ou na comunidade;
- esta surge naturalmente no dia-a-dia, ajudando na rotinas;
- a literacia familiar envolve a utilização de desenhos ou escrita para partilhar ideias, produzir recados ou cartas para transmitir mensagens, fazer listas, ler e seguir instruções, partilhar ideias e histórias;
- estas situações podem ocorrer naturalmente ou iniciadas de propósito nas atividades diárias;
- essas atividades podem refletir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas;
- as atividades de literacia familiar podem ser começadas por outras entidades ou instituições externas;
- essas atividades podem ser: leitura de histórias, realizar trabalhos de casa ou escrever composições ou relatórios.

De acordo com Wolfendale e Topping (1996, citado por Vilhena, 2014), a literacia familiar é entendida como o envolvimento dos pais, família ou comunidade na aprendizagem da leitura e escrita, através de atividades realizadas no dia-a-dia. Os autores Morrow e Gambrell (2011, citado por Vilhena, 2014) afirmam que os pais têm um papel fulcral na aquisição da leitura e da escrita, uma experiência enriquecedora para a criança, através das práticas associadas a esta aprendizagem.

Mata (2012) refere que o papel dos pais neste processo nem sempre é visto da mesma forma, relativamente à sua participação. Após esta análise, a autora menciona dois tipos de abordagem diferenciadas: na primeira, o envolvimento dos pais destina-se ao apoio nas atividades escolares; a segunda, dá importância às práticas existentes no meio familiar que surgem naturalmente. Hannon (1998, citado por Mata, 2006) defende que o envolvimento dos pais não vem desvalorizar o papel dos professores, pelo contrário, a colaboração destes dois facilita o processo da aprendizagem.

Neuman (1999, citado Ferreira, Morais e Cruz, 2012) enumera algumas vantagens da prática da literacia familiar, nomeadamente: “valorizam e apreciam a cultura familiar da criança e tentam construir/desenvolver com base nas utilizações da linguagem e literacia que a criança já experimentou na família; promovem a colaboração entre crianças, e também entre crianças e adultos no processo de aprendizagem; consideram os mesmos padrões de sucesso para todas as crianças, sendo os objetivos os mesmos para todas, embora os modos de os alcançar possam ser diferentes; reconhecem a importância da continuidade entre as experiências de literacia da criança em casa e as da escola” (p.172)

Mata (2012) acrescenta que a literacia familiar tem um carácter multifacetado, dependendo das suas funções, utilizações e necessidades. Nesta ordem, a autora cita Nutbrown, Hannon e Mogan (2005) que apresentam um modelo, de forma a sistematizar os diversos contributos das famílias, expondo os tipos de abordagem que as intervenções junto das famílias podem assumir. Este é intitulado por ORIM (Oportunidades, Reconhecimento, Interações e Modelos) e baseia-se em dois eixos centrais: as diversas vias da literacia emergente que podem ser observadas e as funções principais que os pais podem assumir. No primeiro, são consideradas quatro vias: escrita ambiental, livros, escrita precoce e linguagem oral. Quanto a segundo, afirmam que os pais podem desempenhar quatro tipos de papel: Oportunidades, referente à aprendizagem que proporcionam aos filhos; Reconhecimento, sendo este a compreensão e valorização que faz com que a criança progrida; Interações, são importantes entre os pais e filhos na mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita e Modelos, na forma como usam a linguagem escrita, como a utilizam e nas suas atitudes. Os autores afirmam que este modelo possibilita uma atuação diversificada de acordo com as necessidades e características das famílias.

Roskos e Twardosz (2004, citado por Mata, 2012) dão-nos outra perspectiva acerca do papel da família. Estes consideram o ambiente como um conjunto de recursos, e nomeiam-nos em três tipos: recursos físicos, sendo o tempo, espaço e materiais; recursos sociais, são os familiares que partilham responsabilidades e tarefas e recursos simbólicos, estão associados às rotinas, quer relacionadas com o entretenimento ou com outras necessidades da família, como ir às compras.

Para Kassow (2006) o ambiente de literacia familiar deve incluir: as crianças observarem os pais a lerem (ex. jornais, revistas), a escrever (ex. lista de compras), ter à disposição da criança oportunidades e materiais para que possa escrever e desenhar, o número de livros que tem em casa e visitar bibliotecas com os pais.

Mata e Pacheco (2009) aludem à importância de incluir a participação e colaboração da família de forma integrada, respeitando os seus hábitos e as suas atividades de literacia, “há muito a ganhar com o envolvimento das famílias através de práticas contextualizadas e significativas” (p.1750). Bus (2001, citado por Kassow, 2006) apurou que os pais que começam a ler cedo para os seus filhos, estes podem vir a ter um maior interesse por livros. Num estudo realizado por Ferreira, Morais e Cruz (2012), apuraram que, numa amostra de 40 indivíduos, cerca de 75% afirmaram que realizam atividades onde incluem a leitura e a escrita. Porém, nem todas as crianças têm essa oportunidade, como as crianças com perturbação do desenvolvimento, as práticas de literacia familiar não constam nas prioridades dos pais para os seus filhos (Marvin e Mirenda, 1993). Os autores referem que as prioridades dos pais para os filhos nessas condições, geralmente estão relacionadas com as capacidades de comunicação e de autoajuda. Segundo Weikle e Hadadian (2003), as crianças com perturbações têm menos oportunidades de literacia em casa, têm um acesso limitado à leitura, desenho e escrita, mesmo já tendo sido demonstrado que essas limitações podem ser superadas. No estudo que realizaram, apuraram algumas causas, nomeadamente: os problemas de comunicação da criança, a falta de tempo/paciência, falta de motivação ou por causa de dificuldades específicas da sua perturbação.

Posto estas barreiras, os pais com crianças com perturbações do desenvolvimento são os que mais solicitam recursos e informação adicional, visto compreenderem que esta atividade proporciona uma oportunidade da criança estar em contacto com a linguagem e com experiências de literacia.

4.2. *IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS*

No seio familiar ocorrem as grandes transformações da criança, onde adquire a maior parte das suas experiências, é esta que lhe incute determinados valores, princípios, ambições e motivações. O gosto pela leitura não é exceção, Kassow (2006) verificou que a leitura de histórias tem vindo a destacar-se das outras práticas de literacia, cada vez mais está presente nas rotinas diárias das famílias. Yunes (1984, citado por Santos, 2006) acredita que estimular a leitura deve ser uma prioridade. No entanto, Sandroni (1986) refere que para a criança ter esse hábito é essencial que goste de ler.

Num estudo realizado pela Meios&Publicidade (2010), de uma amostra de 120 pessoas, 98% afirmaram que têm o hábito de ler para os seus filhos. Porém, averiguaram que a maior parte dos pais o faz porque os filhos pedem. DeBaryshe (1993, citado por Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini, 1995) refere que a leitura é a atividade mais importante que se pode realizar com as crianças mais novas.

Mata (2012) realizou um estudo em que o seu objetivo era conhecer a realidade de famílias de meio sociocultural médio alto. Na análise dos seus resultados, ao relacionar as práticas de literacia familiar com os conhecimentos emergentes das crianças, verificou que existe uma prática conjunta/partilhada muito peculiar: a leitura de histórias. Afirma que existe uma relação positiva entre hábitos de leitura de histórias e os conhecimentos emergentes de literacia.

Os contos, como podemos ver, tem um grande impacto no desenvolvimento da criança, a autora Bruder (2000) menciona uma série de vantagens, nomeadamente: desenvolver a criatividade, a inteligência, as emoções, a arte e a sua identidade, para estimular a linguagem e o humor, para aprender a dar e a receber e a enfrentar os conflitos, para distinguir a fantasia da realidade, para crescer e brincar.

A autora comparou a sua análise com a dos autores Galda e Cullinan (2000, citado por Mata, 2012), e verificou que vários estudos nesta área, concluíram que “a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos

e ideias, alarga o tipo de experiências das crianças” (p.223). Observaram que esta prática também favorece o vocabulário das crianças.

Uma outra autora que apurou este aspeto foi Sénéchal (2006, citado por Mata, 2012), num dos seus estudos, concluiu que a leitura de histórias e as práticas de ensino têm muita relevância nos ambientes familiares e que a leitura de histórias está fortemente associada ao vocabulário das crianças.

Sulzby e Teale (1991, citado por Vilhena, 2014) afirmam que as práticas de leitura de histórias estão associadas com as experiências entre pais e filhos no que se refere à leitura de histórias, sendo esta uma atividade muito interativa e realizada socialmente, que se altera conforme a idade da criança, o conhecimento e experiência.

De acordo com Basilio (2013), é fundamental para criança ter contacto com os livros, ler histórias, quer sejam de ficção ou não, visto contribuir para o importante desenvolvimento infantil, que acarreta diversos benefícios: estimula a imaginação, promove a curiosidade e ajuda no desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Também Vilhena (2014), através da opinião de diversos autores (Brooks, Gorman, Harman, Hutchinson, Kinder, Moor e Wilkin, 1997; Jeynes, 2005; Scarborough, Dobrich & Hager, 2001), refere que “a leitura de livros é uma actividade que proporciona o desenvolvimento da alfabetização das crianças, sendo que as variações entre famílias no que se refere à frequência e às interações podem provocar o diferente desenvolvimento escolar das crianças” (p.18).

O autor verificou que Wade e Moore (2000) também acreditam que as práticas de leitura em casa têm um grande impacto na entrada das crianças na escola, visto que aumenta a compreensão da linguagem e as competências linguísticas. Mata (2004) acrescenta que, para além dos benefícios ao nível escolar, a prática de leitura de histórias alude, também, à construção da identidade da criança e a nível das relações interpessoais das famílias. Segundo Kassow (2006), as interações entre os pais e os filhos, que ocorrem no momento da leitura de histórias, são importantes, visto terem influência em diversas áreas do desenvolvimento.

Num estudo realizado por Bingham (2007 citado por Vilhena, 2014), este expõe que “a qualidade das práticas de leitura de histórias vai ser mais importante do que a quantidade dessas mesmas práticas, uma vez que uma leitura interactiva e prazerosa vai incitar a criança a

participar activamente, questionando e respondendo a perguntas” (p.19). Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995) mencionam que os livros também vão ajudar a criança a compreender os textos, a estrutura da história e o seu esquema.

A psicóloga Frinéa Brandão aponta uma outra área que beneficia da leitura de histórias, o lado emocional. A psicóloga afirma que essa atividade expõe a criança a realidades internas emocionais, e aprende com isso. Alguns centros utilizam as narrativas para apoiar as crianças com problemas físicos e emocionais. (Basilio, 2013)

De acordo com Sousa (2007), os pais devem fazer da leitura um hábito, deve ser uma prática constante no dia-a-dia da criança, esta que será solidificada e ampliada mais tarde no Jardim de Infância. Refere que a criança começa a apreciar livros desde muito cedo, ocorrendo descobertas sucessivas e enriquecedoras. Santos (2006) menciona que a quantidade de leitura é relevante para o quotidiano da criança, pois terá a consciência do que lê e porque lê. O autor alude à importância de cultivar a curiosidade pela fantasia por histórias, sejam ou não adaptadas. A família deve inserir o momento da leitura de histórias nas suas rotinas e realizar atividades que incluam a prática da literacia. A quantidade de vezes que os pais leem, para alguns autores, é um fator importante, Bus et al. (199, citado por Kassow, 2006), notaram que a frequência da leitura de histórias está relacionada com os componentes qualitativos dessa prática. Porém, não recomendam uma leitura assídua, pois alguns componentes podem ser benéficos outros podem não ser.

Sousa (2007) menciona algumas estratégias para que a criança aprenda a gostar de ler, por exemplo: mostrar e deixar ver com as mãos, livros de vários tipos e formatos; criar um espaço especial de leitura; fazer da leitura um momento mágico, recorrendo a encenações, música de fundo, imagens sugestivas e atraentes; visitar bibliotecas; entre outras.

Para a família, também sugere certas estratégias, nomeadamente: ler uma história ao adormecer; ir com os filhos à biblioteca; durante o fim-de-semana e as férias reunir a família à volta dos livros e incentivar os filhos a criarem a sua própria biblioteca e a trocarem livros com os seus amigos. A psicóloga Brandão, para além do que já foi mencionado, aconselha que os pais comecem a ler para os seus filhos mesmo antes de começarem a balbuciar, desde que respeitem a sua capacidade de perceber, para estimular a sua imaginação.

De acordo com Santos (2006), as histórias para as crianças devem ser curtas e rápidas, com uma linguagem simples e conter muitas ilustrações que complementem a história. Aos pais recomenda ler em voz alta, interpretar as personagens para captar a atenção da criança e tornar esse momento divertido, até que ela própria tenha a iniciativa de ler. No momento da leitura, os pais devem dar espaço à fantasia e não salientar muito a moral do conto. O autor cita Sandroni (1987) que afirma que os pais devem entrar nesse jogo, de fantasiar com os filhos.

Contudo, num estudo realizado pela Reading is Fundamental (RIF), verificou-se que as histórias de “era uma vez” são cada vez menos lidas às crianças. Numa amostra de mil pais, apenas 33% afirmaram que leem histórias para os seus filhos antes de dormir, enquanto, 50% das crianças dessa amostra referiram que preferem ver televisão ou estar no tablet.

A forma como os pais leem vai influenciar o interesse dos filhos pelos contos, pelo ato de ler. Basilio (2013) reporta cinco passos para transformar o momento da leitura, elaborados por Martha Teixeira, sendo eles: 1º – escolher um livro adequado à idade, para que a criança possa desfrutar da história; 2º – os pais devem ler a história antes de contar para os filhos, de modo a conseguirem marcar as partes com mais impacto; 3º – para que o momento da leitura de histórias seja especial, os pais devem preparar um espaço só para essa atividade (ex. com almofadas, pouca luz); 4º – ler consoante o ritmo da história, como por exemplo: se alguma personagem estiver pensativa deve ler mais pausadamente e com tom de voz mais baixo; 5º – os pais não devem deixar a história a meio, sobretudo na hora antes e dormir, pois a criança vai ficar ansiosa. Kassow (2006) sugere que os pais falem sobre as imagens e as palavras, perguntar e responder a questões sobre o enredo, isto porque, faz parte do papel dos pais fazerem da leitura um momento agradável. O autor faz referência à opinião de Frosch, Cox e Goldman (2001), que afirmam que durante a leitura do livro, os pais que se mostram mais calmos as crianças vão conseguir focar melhor a sua atenção, estar entusiasmados e ter uma atitude positiva durante esse momento.

Meios&Publicidade (2010) sugere que os pais devem, em primeiro lugar, mostrar a capa, deixar a criança virar as páginas, as frases devem acompanhadas com o dedo, modificar a voz para cada personagem e no final, pedir ao filho que faça um resumo da história. Ressaltam a importância de não fazer da leitura um castigo ou uma obrigação.

Para as crianças com perturbação do desenvolvimento, os pais são igualmente encorajados a ler para eles, Goldenberg (1996, citado por Weikle e Hadadian, 2003) aconselha que a leitura do livro seja feita em voz alta, desde o início até ao fim, a partir dos três anos. Esta técnica, quer para crianças com ou sem perturbação, vai familiarizá-la com as formas gramaticais e com as regras fundamentais do discurso.

A escolha do livro é também muito importante, os pais devem ter em atenção alguns pormenores, para que a criança desfrute ao máximo dessa atividade. Basilio (2013) propõe livros que sejam adequados à idade da criança. A criança deve colaborar na escolha do livro, os pais podem levá-la a uma biblioteca e deixá-la a apreciar os tipos de livro que existem, o que estimula a leitura na criança. A Meios&Publicidade (2010) constataram que 57% dos pais escolhem os livros para ler e 43% afirmam que os filhos leem por iniciativa própria. Goldenberg (1996) apurou que os pais, de crianças sem perturbação, tendem a escolher livros acima do nível da idade do filho.

A leitura de uma história para a criança com perturbação do desenvolvimento, acarreta uma série de benefícios para a mesma, todavia, será mais gratificante para a criança ter livros adaptados às suas condições. Weikle e Hadadian (2003) averiguaram que muitos dos pais não têm conhecimento dessas histórias, ou de outros recursos tecnológicos que possam auxiliar as práticas de literacia familiar.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

A metodologia é uma parte essencial para qualquer tipo de investigação, onde temos de escolher as técnicas e estratégias mais adequadas, para que possamos alcançar as metas estabelecidas. Crotty (1998) também partilha da opinião que a metodologia é um “plano de ação, processo e desenho da escolha e uso dos métodos” (citado por Coutinho, 2014, p.25). Definir a metodologia é uma fase fundamental no trabalho de investigação, visto que esta tem como objetivo “a condução e análise do trabalho empírico”, Moreira (1994, citado por Ivo, 2008, p.117). Sousa e Baptista (2011) afirmam que a metodologia de investigação consiste na “escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52). As autoras acrescentam ainda que, a metodologia de investigação não é só baseada nos objetivos do estudo, quando realizamos um trabalho acerca de uma pequena amostra, como é o caso, temos de perceber os fenómenos alvo da investigação.

Os métodos de investigação são instrumentos mais específicos que nos auxiliam no decorrer da investigação. Segundo Kaplan (1998), os métodos compreendem “procedimentos como formar conceitos e hipóteses, fazer observações e medidas, descrever protocolos experimentais, construir modelos e teorias” (citado por Coutinho, 2014, p.25). De acordo com Grawitz (1993), os métodos são um conjunto de procedimentos para alcançar os objetivos, “um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (citado por Sousa e Baptista, 2011, p.53). Existem alguns métodos que são frequentemente aplicados numa investigação, estes podem ser qualitativos ou quantitativos, sendo eles: entrevistas, inquéritos, questionários, diários de bordo, entre outros.

Relativamente à investigação qualitativa, Bento (2012) refere que esta “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (p.1). Acrescenta, ainda, que a investigação qualitativa procede-se em situações naturais. Coutinho (2014) acrescenta que este tipo de investigação procura “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores

intervenientes no processo” (p.32). As autoras Sousa e Baptista (2011) mencionam que este tipo de investigação “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p.56). Lembram que, neste caso, a dimensão da amostra não é importante e é uma investigação do tipo indutivo e descritivo.

Quanto à investigação quantitativa, Oliveira (2006) alude que esta “será mais apropriada quando os objetivos da investigação implicam a descoberta de generalizações que expliquem a realidade no sentido de a predizer e controlar”, (p.34). De acordo com Coutinho (2014), a investigação quantitativa “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis ena medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis se serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (p.29). Já Sousa e Baptista (2011) aconselham o uso deste tipo de investigação “quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis da variáveis e inferências a partir de amostras de uma população”, (p.53).

No presente estudo, optamos pelo método investigação quantitativa, pois pretendíamos identificar, apresentar e comparar os dados de uma determinada amostra, acerca dos comportamentos e atitudes os pais, mais precisamente sobre os hábitos de leitura perante os seus filhos sem e com perturbação do desenvolvimento, com a colaboração do Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA). A recolha dos dados foi realizada através de um questionário feito aos pais das crianças. O nosso estudo, em termos metodológicos, é um estudo caso.

De acordo com Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (citado por Meirinhos e Osório, 2010, p.54). Os mesmos autores citam Dooley (2002), onde menciona que muitos investigadores recorrem a este tipo de estudo com vista a desenvolver, contestar uma teoria, a explicar uma situação ou até mesmo para explorar ou descrever um fenómeno ou objeto.

Este estudo de caso tem o intuito de perceber se os pais das crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 6 anos, apoiadas em projetos de intervenção precoce pelas equipas locais de intervenção (ELI), apresentam, em relação aos filhos com e sem perturbação do

desenvolvimento, comportamentos e atitudes semelhantes, precisamente, em atividades de leitura de histórias, antes de dormir.

Esta investigação insere-se no novo paradigma que se coloca agora aos sistemas educativos: a formação de pais, sobretudo de pais de alunos com dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem. De acordo com Silva et al (2000), “a colaboração com cada família na educação da criança e a participação dos pais no projecto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar” (citado por Faria, 2006, p.1822).

5.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Nos dias de hoje, a criança está sob um grande foco, por parte da escola e também da família. De acordo com Costa (2004, p.74), a família funciona como “um espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, [...] também um lugar de grande afecto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social”.

Dado que é a partir da instituição família, dos hábitos adquiridos e vivências, que a criança sentirá curiosidade em explorar o mundo exterior, incentivam-na a realizar, cada vez mais cedo, atividades para estimular a linguagem, a criatividade e imaginação. Existem alguns autores que aconselham a prática precoce de atividades de literacia, visto ter um grande impacto no desenvolvimento da criança a diferentes níveis.

Das diferentes atividades que são propostas, neste âmbito, destacamos a leitura de histórias. Esta prática tem vindo a destacar-se nas rotinas diárias das famílias e acarreta uma série e benefícios para a criança, para a sua relação com os pais e com o mundo exterior.

Santos (2006) afirma que é essencial a família introduzir o momento da leitura de histórias nas suas rotinas e realizar atividades que incluam a prática da literacia. Em um dos estudos realizados por Mata (2012), a autora averiguou que, das práticas de literacia partilhadas entre pais e filhos, a leitura de histórias tem vindo a se destacar. Já os autores Ferreira, Morais e Cruz (2012), apuraram que cerca de 75% da sua amostra afirmaram que realizam atividades

onde incluem a leitura e a escrita. Kassow (2006) verificou que a leitura de histórias tem vindo a destacar-se das outras práticas de literacia, cada vez mais está presente nas rotinas diárias das famílias.

Muitos investigadores apontam uma série de benefícios que a leitura de histórias acarreta. Kassow (2006) afirmou que as interações entre os pais e os filhos, que ocorrem no momento da leitura de histórias, são importantes, visto terem influência em diversas áreas do desenvolvimento. Os autores Mertsns, Newland e Webb (1996, citado por Mata, 2006) acreditam que as vantagens da leitura de histórias abrangem, também, o contexto social da criança: respeitar a diversidade e especificidade de determinados grupos sociais, ou seja, ajuda a criança a se relacionar com os outros. A Ler+ em Família, um projeto do Plano Nacional de Leitura, apresenta algumas razões para ler com os filhos: aumenta o conhecimento do mundo; faz com que a criança se conheça a si própria e compreenda os outros.

As práticas de literacia não são só importantes para crianças ditas normais, é também essencial para as crianças com perturbação do desenvolvimento. Porém, os pais, por vezes, não realizam as mesmas atividades para ambos os filhos, pois têm outras prioridades para os filhos com perturbação (Weikle e Hadadian, 2003). Isto também se verifica nas atitudes dos pais perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com ou sem perturbação.

Esta constatação permitiu-nos inferir que em Portugal existe pouca pesquisa/exploração dos hábitos de leitura dos pais para os filhos com deficiências ou incapacidades. Esta realidade associada à importância das práticas de literacia para o desenvolvimento de competências de compreensão da linguagem verbal e escrita, constituíram o nosso desafio

Partindo desta constatação pensamos em realizar o nosso estudo, tentando responder a duas perguntas:

Os pais das crianças com e sem perturbação do desenvolvimento utilizam os mesmos recursos, estratégias e hábitos de leitura?

Será que os pais apresentam os mesmos comportamentos e atitudes perante os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, na presença de comportamentos de desafio/oposição?

Partindo destas perguntas, definimos os objetivos do nosso estudo. De acordo com Sousa e Baptista (2011), os objetivos mostram a principal intenção de um projeto ou estudo, corresponde à meta que o investigador pretende atingir.

Definimos dois objetivos gerais e três objetivos:

- 1) comparar as práticas de leitura utilizadas para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento;
 - a) procurar saber se os pais leem histórias e se estimulam esse hábito;
 - b) identificar se recorrem às mesmas histórias e à mesma maneira de explorar o livro/história;
 - c) perceber se os pais recorrem à leitura como meio de atividade lúdica no dia-a-dia
- 2) perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento.

5.4. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra é constituída por 6 famílias que na altura se encontravam a ser acompanhadas na valência do Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça: a Intervenção Precoce na Infância (IPI).

Seguidamente, apresentamos uma tabela com a caracterização da nossa amostra, mais concretamente do familiar que respondeu ao questionário, onde consta o grau de parentesco em relação à criança, idade, habilitações literárias e a sua situação face ao emprego.

Intervenção Precoce na Infância			
6 Famílias			
Parentesco	Idades	Habilitações Literárias	Situação face ao Emprego
6 mães	35 e 51 anos	1 - 12º ano 4 - 9º ano 1 - 4ª classe	1 - reformada 2 - desempregadas 1 - doméstica 1 - empregada fabril 1 - não menciona

Têm filhos com e sem Perturbação do Desenvolvimento

Tabela 2 - Caracterização das famílias inquiridas

As famílias foram selecionadas tendo por referência se tinham filhos com e sem perturbações do desenvolvimento, de modo a poder comparar os seus hábitos, atitudes e comportamentos perante a leitura de histórias e os comportamentos de desafio/oposição.

Tratou-se de uma amostra de conveniência. De acordo com Sousa e Baptista (2011), este tipo de amostra não é representativo da população e os elementos participam de forma voluntária. Os autores aludem que esta “pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais e identificar aspetos críticos” (p.77), tendo a vantagem de ser um processo rápido. Este é um tipo de amostra não aleatória, possuem um carácter pragmático ou intuitivo, onde os elementos da população da amostra são determinados por um critério subjetivo.

5.3. CARATERIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE ALCOBAÇA

No início deste percurso, impôs-se a questão de qual seria a instituição mais adequada para ajudar-nos a obter as respostas às questões que nos propusemos a estudar. Após uma pesquisa acerca de potenciais instituições, elegemos o Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaca (CEERIA), que, desde então, mostrou um apoio fulcral para a concretização do presente estudo.

O CEERIA é uma associação sem fins lucrativos, fundada a 3 de dezembro de 1976. Em 1980 é reconhecida com o estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública e, desde 1990, ficou registada como Instituição Particular de Solidariedade Social. Desde o início que esta cinge-se ao âmbito da Educação Especial, com o intuito de acompanhar crianças e jovens com necessidades especiais de educação, as quais não poderiam ser colmatadas no ensino regular.

A sua missão centra-se na prestação de serviços de elevada qualidade nos domínios da Reabilitação, Apoio Social e da (Re) Integração Sócio-Profissional a esta população, para que

possam ser cidadãos de pleno direito. De modo a que esta instituição cumpra com a sua missão, detém várias parcerias com outras entidades locais e religiosas.

Ao longo dos anos, a instituição tem vindo a ajudar crianças, jovens e adultos que têm dificuldade em integrar-se nos contextos essenciais à vida, quer pelo seu nível etário ou características pessoais. Sendo cada vez mais a procura de um serviço como esta instituição presta, o CEERIA aumentou as suas dimensões físicas e as respostas para melhor servir/apoiar os seus clientes.

Hoje em dia, o CEERIA dispõe de seis valências, sendo elas:

- Intervenção Precoce na Infância (IPI), destinado a crianças dos 0 aos 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo ou com risco grave de atraso de desenvolvimento. Esta intervenção ocorre em contextos naturais de vida da criança;

- Valência Sócio-Educativa (VSE), destinada a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos, com necessidades educativas especiais e pretende ajudá-las no campo da educação, ensino e aprendizagem;

- Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), tem como missão apoiar a inclusão das crianças e jovens, com 6 a 18 anos, com deficiências ou incapacidades, facilitando no acesso ao ensino, formação, trabalho, participação social e vida autónoma;

- Centro de Reabilitação Profissional (CRP), este pretende integrar os indivíduos, com idade superior a 18 anos, na vida ativa e profissional, avaliam e valorizam as competências pessoais, sociais e profissionais;

- Centro de Actividades Ocupacionais (CAO), este promove o bem-estar e qualidade de vida, a valorização familiar e da comunidade das pessoas com deficiência ou incapacidades graves e profundas, com idade igual ou superior aos 16 anos; e

- Centro de Apoio Residencial (CAR), este apoia pessoas com deficiências e as suas famílias, no que diz respeito a soluções complementares que contribuam para autonomia, valorização pessoal e desenvolvimento de competências, fornecendo alojamento e apoio residencial, temporário ou permanente.

Com vista a uma melhor prestação, esta instituição dispõe de diversas parcerias com algumas entidades locais e regionais, desde serviços especializados na área da Reabilitação, Apoio Social e (Re)Integração Sócio-Profissional a Pessoas com Deficiência ou Incapacidades.

Atualmente, apoia mais de 700 pessoas com deficiências e incapacidades, assim como as respetivas famílias, agrega cerca de 90 colaboradores e é a resposta mais consistente no apoio a esta população.

As diversas instalações desta instituição estão distribuídas pelo Concelho de Alcobaça: na Rua do Castelo encontra-se a sede do CEERIA e dispõe do serviço de quatro valências: Intervenção Precoce na Infância, Centro de Recursos para a Inclusão, Centro de Reabilitação Profissional e Centro de Atividades Ocupacionais; na Quinta das Freiras, em Chiqueda, encontram-se a Valência Sócio-Educativa, o Centro de Reabilitação Profissional, que dispõe de um Curso Formação Inicial de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade e o Centro e Atividades Ocupacionais; e em Lameirão o Centro de Apoio Residencial, com duas residências.

O Concelho de Alcobaça faz parte do Distrito de Leiria e abrange um total de 408,14 km², com cerca de 56 693 habitantes, conforme consta nos Censos 2011. Este é composto por 13 freguesias: Alcobaça e Vestiaria; Alfeizerão; Aljubarrota; Bárrio; Benedita; Cela; Cós, Alpedriz e Montes; Évora de Alcobaça; Maiorga; Pataias e Martingança; São Martinho do Porto; Turquel e Vimeiro.

Segundo os Censos 2011, 65% da população deste concelho não tem a escolaridade mínima obrigatória e, dos restantes, apenas 15% concluiu o ensino superior. Relativamente à população ativa e empregada, cerca de 4,2% dos ativos empregados trabalham no sector primário, 68,4% no sector secundário e 27,4% no sector terciário. As empresas do concelho empregam, na sua maioria, trabalhadores com habilitações ao nível do 1º e 2º ciclos (56% das empresas), existindo uma reduzida percentagem de empresas com trabalhadores com conhecimentos inferiores ao 1º ciclo apenas ou com bacharelato (1,8% e 1,5% respetivamente). As empresas que trabalham com licenciados chegam aos 5%.

As atividades económicas com maior impacto no concelho são: a fruticultura (Maçã de Alcobaça, Pera-Rocha), suinicultura, cerâmica de barro vermelho, faiança e cristalaria, indústria de moldes para plásticos, fabrico de cimento e o turismo.

De acordo com uma avaliação estratégica das condições de desenvolvimento deste concelho, realizada pela Sociedade de Avaliação Estratégica e Risco (2004), a sua população é

interessada e participativa nas atividades culturais, nota-se por haver muitas associações recreativas e culturais. Referem ainda que este concelho apresenta alguma dinâmica na área da literatura.

Quanto ao ensino, no Concelho de Alcobaça existem três agrupamentos escolares: Agrupamento de Escolas de S. Martinho, Agrupamento de Cister – Alcobaça, Agrupamento de Escolas Benedita; pela Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister e pelo Externato Cooperativo da Benedita. Também existe uma rede vasta de instituições particulares e públicas, que prestam serviços na área do ensino e social.

5.2. *TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA*

Neste estudo foram utilizadas como fonte de recolha de dados a técnica: inquérito por questionário. Os resultados obtidos a partir do questionário foram objeto de uma análise quantitativa e qualitativa.

Quanto ao método quantitativo, este vai ao encontro do que prevemos para este estudo, na medida em que tem como objetivo identificar e apresentar dados, indicadores e tendências observáveis, a partir de amostras de uma determinada população (Sousa e Baptista, 2011). De acordo com os mesmos autores, esta caracteriza-se pela utilização do método experimental; pela formulação de hipóteses; pela explicação dos fenómenos; por procurar as causas desses fenómenos sociais; pela verificação das hipóteses de acordo com o uso da análise estatística dos dados obtidos; entre outros aspetos.

Stake (1999) assinala que nos modelos quantitativos habituais o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até que se analisam estatisticamente os dados. Trata-se de um período que se deve pautar pela ausência de valores. Na investigação quantitativa, as perguntas procuram a relação entre um pequeno número de variáveis. O esforço vai para a operacionalização dessas variáveis e para reduzir ao mínimo o efeito da interpretação, até que os dados estejam analisados. Aqui é importante que a interpretação não mude o rumo da investigação.

5.2.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário, de acordo com Sousa e Baptista (2011), é um instrumento que tem a funcionalidade de recolher informação de um grupo representativo da população que queremos estudar/investigar, e é constituído por várias questões que abordam o tema seleccionado, não havendo interação direta com os inquiridos. Mendes, Fernandes e Correia (s.d.) acrescentam que este instrumento é ideal para a identificação de determinadas características ou factos sobre uma população, com o intuito de confirmar ou verificar hipóteses.

O Observatório do QREN publicou um manual técnico do EVALSED - Evaluating Socio Economic Development (2004), onde descrevem o inquérito na vertente social. De acordo com este manual, o inquérito social “caracteriza-se por uma série de questões padronizadas de modo estruturado a uma amostra de indivíduos que são geralmente seleccionados como sendo representativos da população” (p.1), é uma das ferramentas básicas das ciências sociais. Os inquéritos por questionário são utilizados para uma recolha de dados homogéneos, e podem ser destinados para efeitos estatísticos. Este tipo de inquérito, visto pretender recolher dados estatisticamente significativos, podem ser aplicados nas seguintes circunstâncias (p.3-4):

- “a população a ser observada é vasta e homogénea;
- o(a) investigador(a) tem uma ideia precisa e clara do que pretende observar. (Neste caso, o inquérito mais simples consiste em perguntas fechadas, às quais é dada uma série de respostas, a partir de um número de respostas predeterminadas);
- os avaliadores pretendem testar as hipóteses ou recolher dados objectivos (os dados subjectivos têm de ser interpretados com cuidado, se a avaliação tenta estabelecer a causalidade ou fornecer informação normativa)”.

No entanto, no manual apresentam, também, algumas das limitações desta abordagem, como por exemplo: se a amostra a ser inquirida for vasta, é difícil conhecer a população, o que leva à perda de uma das suas vantagens: a possibilidade de generalização das observações; “a qualidade de um inquérito por questionário pode ser prejudicada se algumas respostas forem dadas de forma deliberadamente enviesada pelos inquiridos, que são, normalmente, a favor da intervenção de que beneficiam” (p.9).

Neste estudo, utilizamos um questionário com 17 perguntas fechadas o que facilita o tratamento e análise da informação, sendo mais objetivo. O questionário foi aplicado a seis famílias. Cada família respondeu ao mesmo questionário duas vezes, um destinado ao filho com perturbação do desenvolvimento e outro ao filho sem perturbação. Pediu-se aos pais que quando respondessem, tendo por referência os filhos sem problemas, pensassem nas suas práticas quando eles tinham as idades cronológicas dos filhos com problemas.

Isto permitiu-nos: 1) comparar as práticas de leitura utilizadas para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento; a) procurar saber se os pais leem histórias e se estimulam esse hábito; b) identificar se recorrem às mesmas histórias e à mesma forma de explorar o livro/história; c) perceber se os pais recorrem à leitura como meio de atividade lúdica no dia-a-dia; e 2) perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento. Esta questão foi incluída com a intenção de perceber se os pais recorrem a uma mesma atitude para com os filhos com e sem problema perante os comportamentos de desafio/oposição e se utilizam os livros como forma de contornar esses mesmos comportamentos.

5.5. *PROCEDIMENTOS*

Para a investigação dos hábitos de leitura de histórias dos pais para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário, de modo a comparar os resultados, bem como, as atitudes dos pais perante comportamentos de desafio/oposição.

A elaboração deste questionário foi precedida por uma pesquisa teórica de estudos relacionados com a temática em análise, hábitos de leitura de pais em relação a filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, de modo a apurar a sua exequibilidade. Estas leituras permitiram-nos verificar a pouca existência de informação, acerca das práticas de literacia exercidas no seio familiar para as crianças com e sem perturbação do desenvolvimento. Esta pesquisa contemplou só trabalhos que teriam sido realizados em Portugal. Este resultado não

constituiu um fator desmobilizador do trabalho que queríamos desenvolver, pelo contrário esta situação mereceu a nossa atenção e reforçou a nossa ideia da importância deste trabalho.

A escolha da instituição, resultou de uma parceria já anteriormente definida entre a Escola e o Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça – CEERIA. Esta instituição reunia um dos requisitos essenciais à implementação do estudo que era o público a quem se dirige, mais concretamente à valência Intervenção Precoce na Infância. Esta valência destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos com perturbações do desenvolvimento e reúne os objetivos já acima apresentados a quando da caracterização da Instituição.

O primeiro contacto com a instituição, deu-se por via telefone com a responsável daquela valência, onde acordamos uma reunião na instituição, para melhor explicar em que consistia o estudo e definir a amostra. No mês de novembro do mesmo ano, realizou-se a reunião e ficou estabelecido que iríamos trabalhar com as famílias que tivessem filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, para poder comparar os resultados.

Após ter acesso às características das famílias e respetivas crianças, achamos pertinente proceder à recolha dos dados através de um questionário. Este foi elaborado de raiz, com base na informação recolhida através de uma análise documental. Entretanto, foi elaborada a Declaração de Consentimento, onde constava a identificação da criança, uma breve explicação do estudo, assim como, o compromisso de confidencialidade das suas respostas.

Concluído o questionário, agendamos outra reunião com a responsável pela Intervenção Precoce na Infância, com o intuito de rever algumas das partes do questionário por forma a estes responder ao que se pretendia com o estudo, mas respeitando as características da população a que se destinava.

Nesta reunião ficou, ainda, acordado quias os procedimentos a adotar em relação à estratégia de aplicação dos questionários. Assim, ficou definido que as declarações de consentimento e os questionários, seriam distribuídos pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI). A principal razão desta escolha está relacionada com o facto das famílias selecionadas apresentarem algumas características que poderiam condicionar a aplicação por um elemento estranho ao projeto de intervenção precoce e por estarem distribuídas pelo Concelho de Alcobaça. Depois

dos técnicos de caso terem aplicado o questionário, a responsável pela valência ficou de proceder à sua recolha e envio para a investigadora.

Depois da aplicação do questionário este foi objeto de uma análise quantitativa dos dados nele registados e que passamos a apresentar no capítulo 6 deste trabalho.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

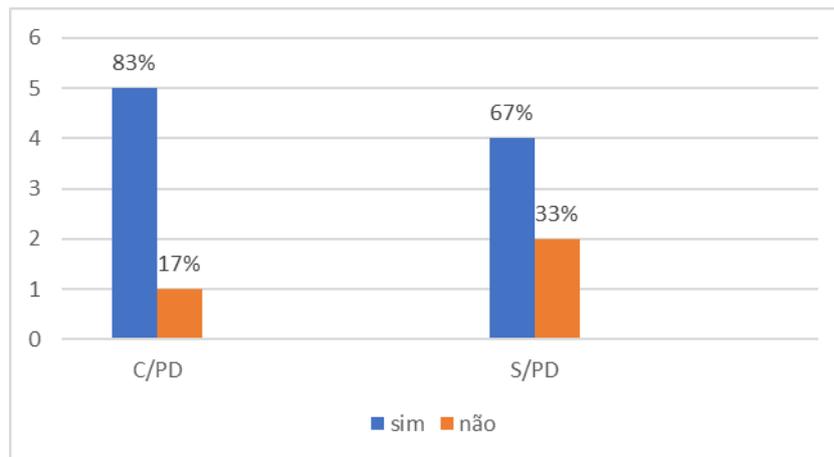
Nesta parte do nosso trabalho serão apresentados os resultados obtidos com o questionário, distribuído às famílias, referente aos seus hábitos de leitura para com os seus filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, como também as suas atitudes perante os comportamentos de oposição/desafio dos filhos. O questionário, que se encontra no Anexo II, foi intencionalmente realizado às famílias com filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, sinalizadas na valência de Intervenção Precoce na Infância, no Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça, tal como já referimos anteriormente.

Assim, começamos por referir que em todas as famílias inquiridas, foram as mães que responderam ao questionário. Estas têm idades compreendidas entre os 35 anos e os 51 anos. Em relação à escolaridade, das seis mães, quatro possuem o 9º ano de escolaridade, uma a 4ª classe e outra o 12º ano. No que concerne ao trabalho, uma das mães é reformada, duas estão desempregadas, uma é doméstica, outra é empregada fabril e uma delas não menciona a sua situação face ao emprego.

As famílias responderam a dois questionários iguais, um referente ao filho com perturbação de desenvolvimento e outro relativo ao filho sem perturbação. As idades dos filhos com perturbação de desenvolvimento estão compreendidas entre os 3 e 6 anos, quanto aos filhos sem perturbação têm idades entre os 9 e 21 anos. As perturbações de desenvolvimento identificadas no grupo são: Atraso Global de Desenvolvimento, Trissomia 21, Prematuridade, Perturbação de Angelman e Perturbação de Espetro de Autismo.

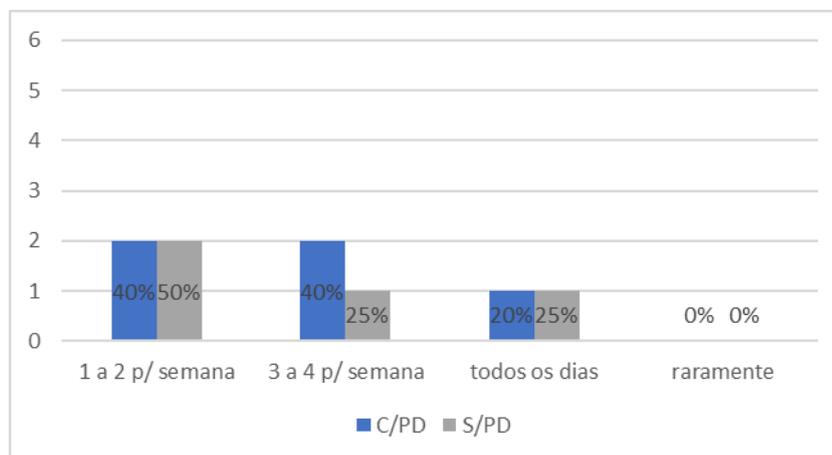
Vamos passar de seguida para a análise de forma mais sistemática dos resultados obtidos no questionário usando a estratégia de imagem gráfica, como forma mais direta, seguida de uma análise mais descritiva dos resultados.

Gráfico 1 - Leitura de histórias



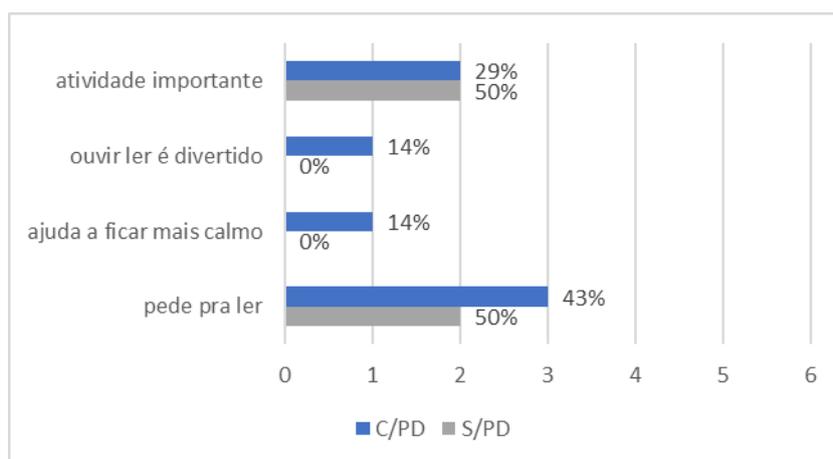
No gráfico 1, que corresponde à questão: *Tem por hábito ler histórias para o seu filho?* podemos ver que a maioria dos pais assumem que contam histórias aos seus filhos, quer com ou sem perturbações de desenvolvimento. As famílias, em relação aos filhos com perturbação de desenvolvimento, mais de 80% assinalaram que contam histórias e apenas 19% indicou que não lê. Quanto aos filhos sem perturbações, 62% indicaram que leem histórias e 28% não leem.

Gráfico 2 - Número de vezes que lê por semana



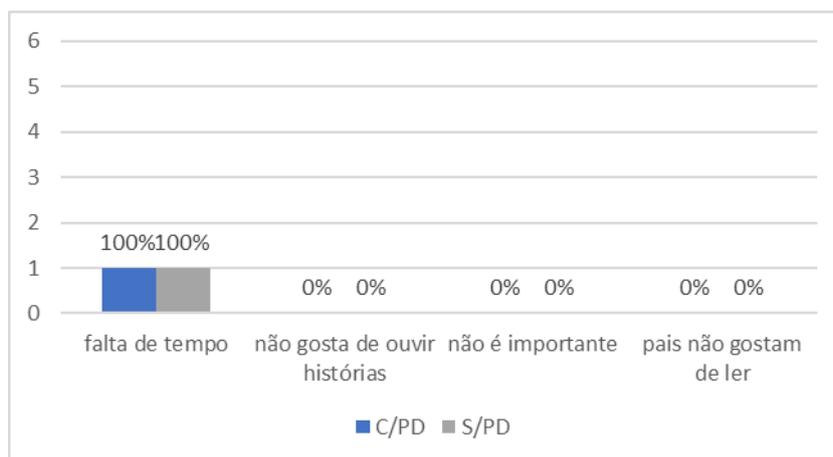
Às famílias que responderam “sim”, foi colocada a questão *Se sim, quantas vezes por semana?* Aos filhos com perturbação de desenvolvimento, 40% responderam que liam uma a duas vezes por semana, outros 40% afirmaram que leem três a quatro vezes por semana e apenas 20% das famílias lê todos os dias. Em relação aos filhos sem perturbações, 50% das famílias assinalaram que leem uma a duas vezes por semana, e os restantes 50% dividem-se entre três a quatro vezes e todos os dias.

Gráfico 3 -Razões que levam os pais a lerem para os filhos



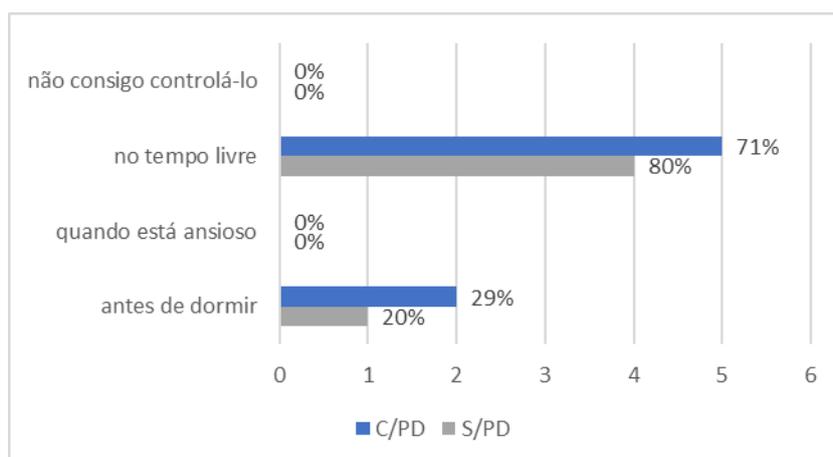
Ainda para as famílias que indicaram que leem para os filhos, foi colocada a questão: *Se respondeu sim na P1, porque lê para o seu filho?*. Quanto aos filhos com perturbação de desenvolvimento, cerca de 43% das famílias afirmaram que são os próprios filhos que pedem para ler, 29% respondeu que a leitura é uma atividade importante, os restantes 28% dividem-se pelas opções que ouvir ler é divertido e que ajuda a criança a ficar mais calma. Em relação aos filhos sem perturbação, as famílias consideram duas razões: que a leitura é importante para o futuro e que os filhos pedem para ler.

Gráfico 4 – Razões que levam os pais a não lerem para os filhos



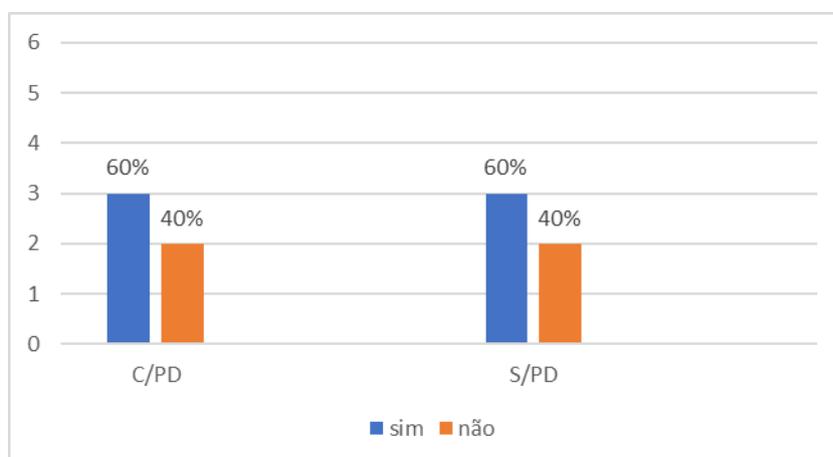
Quando colocada a questão *Se respondeu não, assinale 2 razões*, os pais mencionaram o mesmo motivo: falta de tempo.

Gráfico 5 – Momentos de leitura



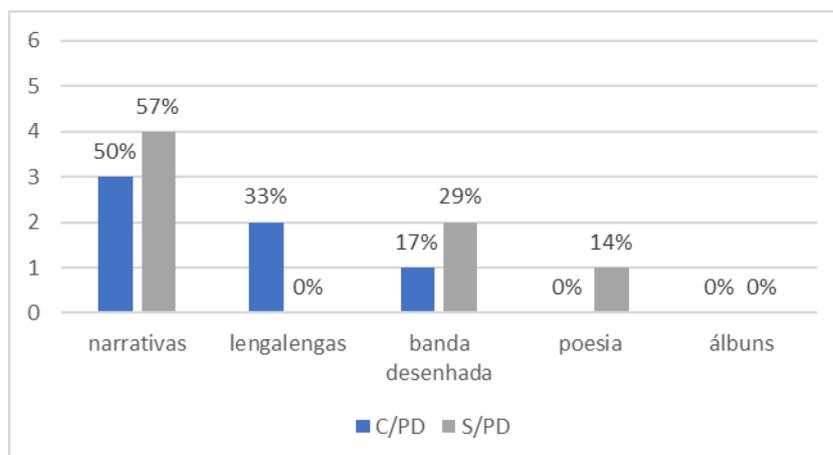
No gráfico 5, que corresponde à pergunta *Em que situações lê para o seu filho?*, observamos que as respostas incidem em apenas duas situações, quer em relação aos filhos com ou sem perturbações de desenvolvimento: com maior incidência na opção quando têm tempo livre e, em menor número, antes da hora de dormir.

Gráfico 6 – Simplificar a história



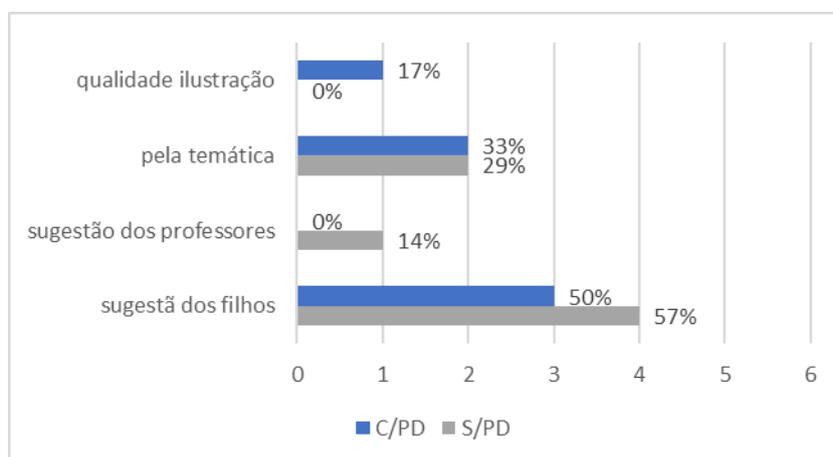
Em relação à pergunta *Quando lê para o seu filho tem por hábito simplificar a história?*, o resultado foi idêntico tanto para os filhos com ou sem perturbações de desenvolvimento. Em ambos os casos, 60% dos pais assumiram que simplificam as histórias.

Gráfico 7 – Os livros que os pais costumam ler aos filhos



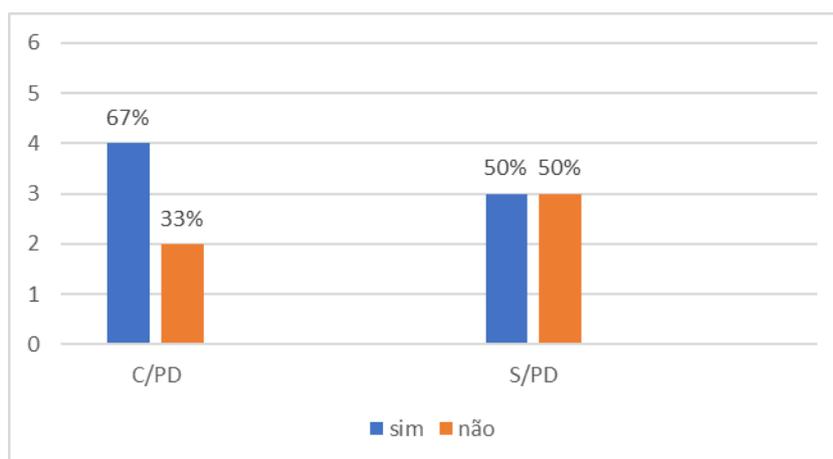
Referente à pergunta *Que tipo de livros costuma ler para o seu filho?* percebemos que os pais, tanto para os filhos com ou sem perturbação do desenvolvimento, optam maioritariamente pelas narrativas. Para as crianças com perturbação do desenvolvimento, os pais nomearam ainda as lengalengas (33%) e bandas desenhada (17%), enquanto que para os filhos sem perturbação elegeram, também, as bandas desenhada (29%) e poesia (14%).

Gráfico 8 – Seleção dos livros



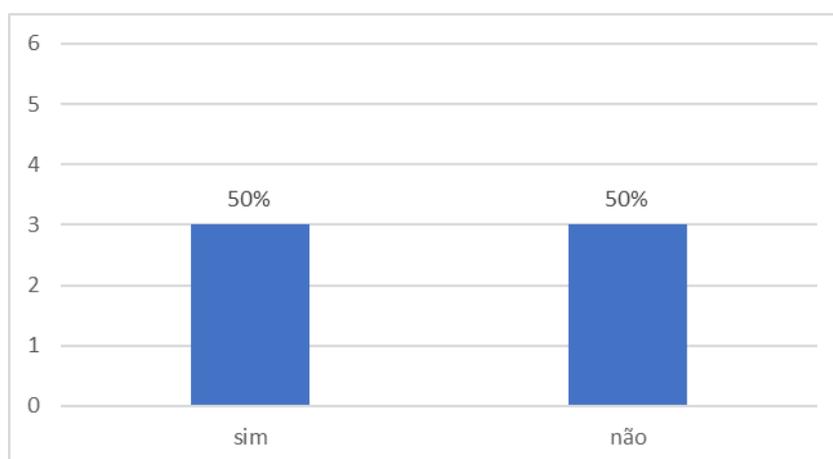
Em relação à pergunta nº 5, *Como escolhe os livros para ler ao seu filho?*, as respostas indicam que em primeiro lugar são os filhos que escolhem os livros, nos dois casos. Em segundo lugar escolhem-nos pela temática que abordam. Ainda para os filhos com perturbação do desenvolvimento, 17% selecionam os livros pela qualidade das ilustrações, e 14% dos pais, em relação ao filho sem perturbações, optam pelas sugestões dos professores.

Gráfico 9 – O filho pede para ouvir histórias



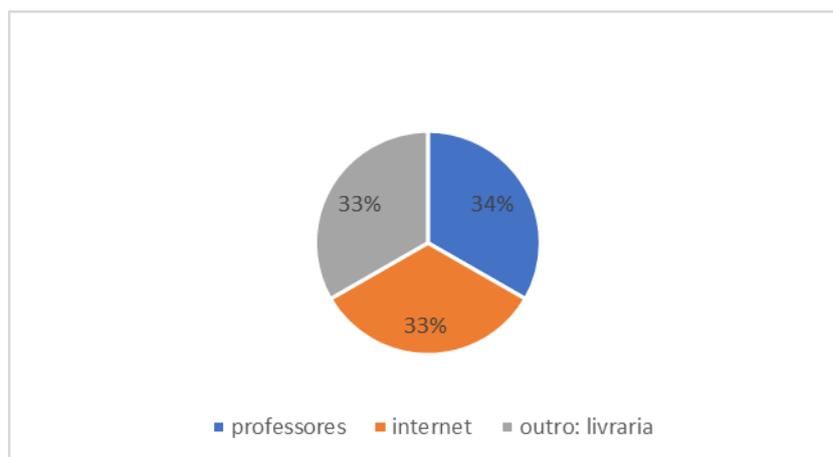
No gráfico 9, que corresponde à questão *O seu filho pede-lhe para ler histórias?*, podemos observar que 67% dos filhos com perturbações do desenvolvimento pedem aos pais para lerem histórias. Em relação aos filhos sem perturbação, 50% pedem para ler e a outra metade não pede.

Gráfico 10 – Conhecimento de histórias adaptadas



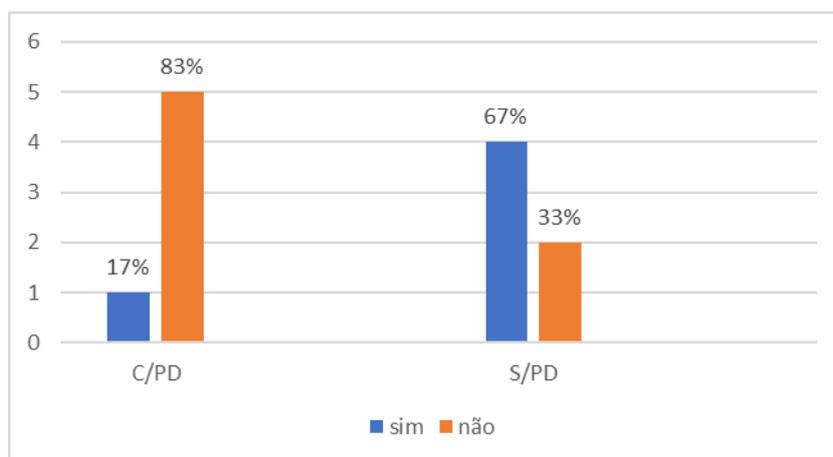
Com o gráfico 10, que pertence à pergunta n.º7 *Tem conhecimento da existência de histórias adaptadas para crianças com dificuldades de desenvolvimento?*, apercebemo-nos que das seis famílias inquiridas metade tem conhecimento de histórias adaptadas e outra metade não.

Gráfico 11 – Como os pais tiveram conhecimento das histórias adaptadas



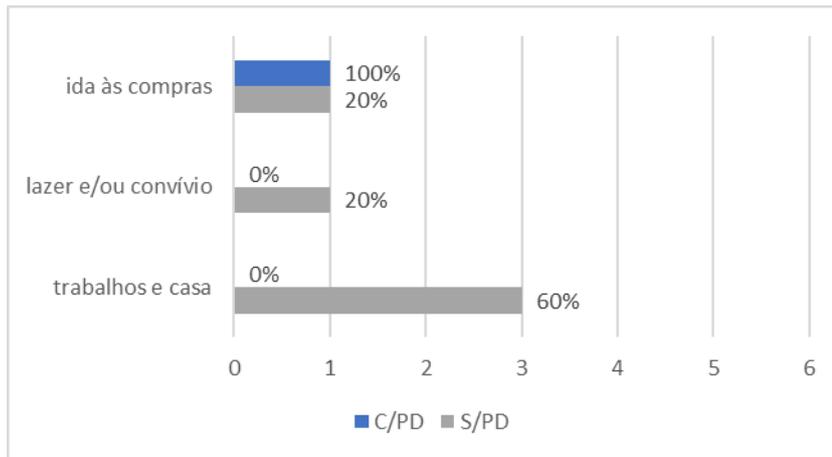
Quanto à questão *Como soube dessas adaptações?*, as famílias obtiveram três fontes diferentes: por via internet, na livraria e outra pelos professores.

Gráfico 12 – Realização de atividades que incluam a leitura



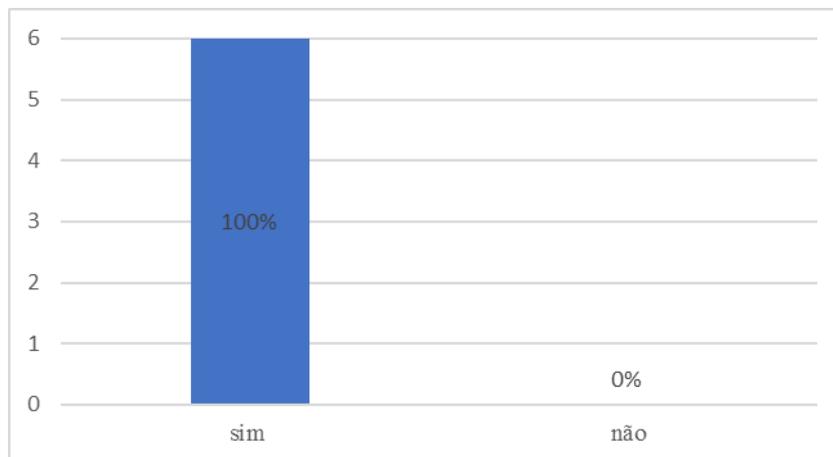
Nesta questão *Ao longo do dia, realiza com o seu filho outras atividades que incluam a leitura?* podemos verificar que 83% dos pais não realizam atividades que incluam a leitura com os filhos com perturbação do desenvolvimento, e cerca de 67% dos pais o fazem com os filhos sem perturbação.

Gráfico 13 – As atividades que incluem a leitura.



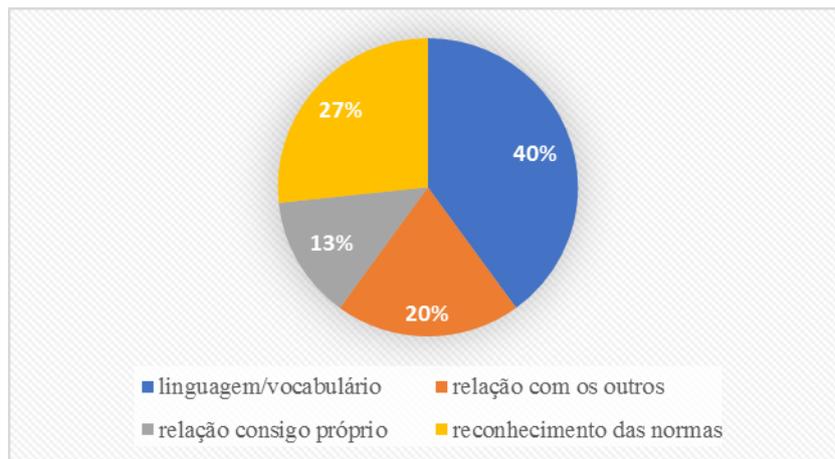
Relativamente à pergunta nº8.1 *Se respondeu sim, identifique quais as atividades.*, a única família, que realiza atividades que incluem a leitura no dia-a-dia com o seu filho com perturbações do desenvolvimento, fá-lo quando vão às compras. Com os filhos sem perturbações, 60% dos pais fazem-no quando ajudam nos trabalhos de casa, os restantes 40% dividem-se entre as atividades de lazer e/ou convívios e na ida às compras.

Gráfico 14 – Reconhecimento da leitura na infância como uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança



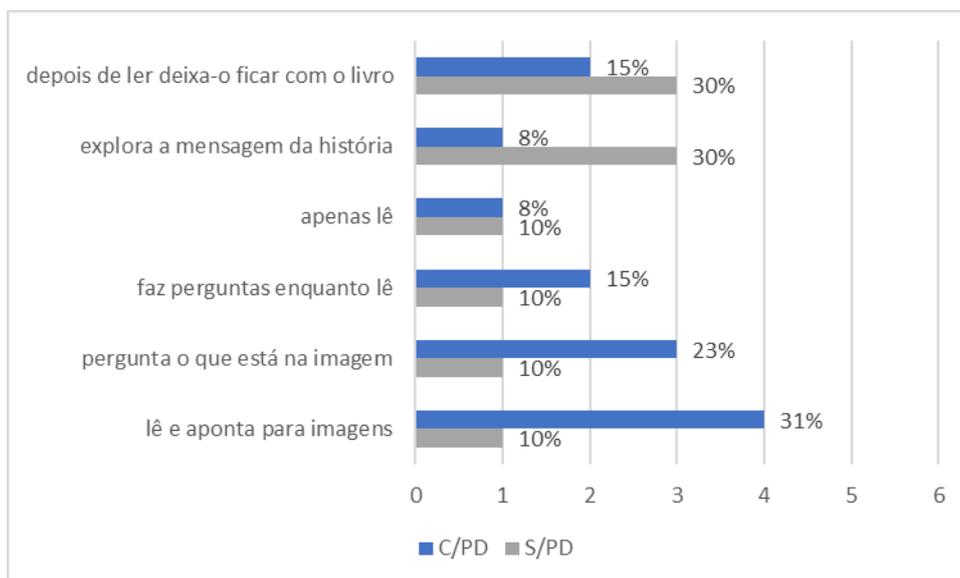
No que se refere à *questão Na sua opinião, acha que a leitura na infância é uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança?*, todas as famílias inqueridas acham que a leitura na infância é uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças.

Gráfico 15 – Os aspetos que a leitura influencia



No gráfico 15, que corresponde à pergunta *Se sim, em que aspetos?*, 40% dos pais indicaram que a leitura tem mais influência na linguagem e vocabulário da criança. Em segundo lugar, com 27%, apontaram que esta atividade auxilia na aquisição de capacidades e reconhecimento das normas. Alguns dos pais, cerca de 20%, assumem que a leitura ajuda na relação com os outros e, por fim, na relação consigo mesmo.

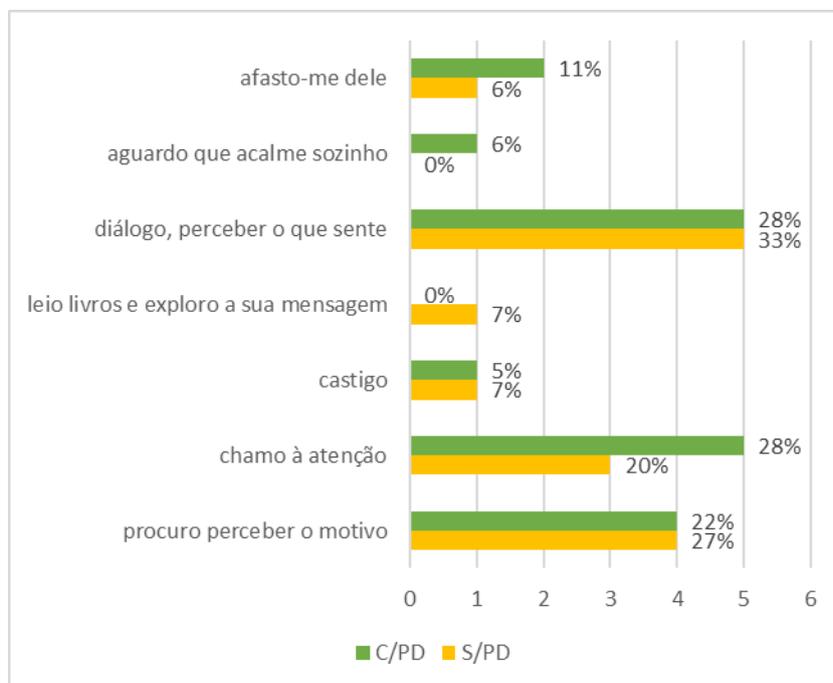
Gráfico 16 – As atitudes dos pais ao lerem para os filhos



Na questão *Habitualmente, quando lê para o seu filho o que costuma fazer?*, a maioria dos pais, 31%, em relação aos filhos com perturbação do desenvolvimento, seleccionaram a opção de ler e apontar para as imagens, em segundo lugar, com 23%, escolheram a opção pergunta o que está na imagem. Já para os filhos sem perturbação, as opções mais escolhidas foram:

deixar o filho ficar com o livro depois de ler e de explorar a mensagem da história, os restantes 40% estão distribuídos pelas opções: apenas lê, faz perguntas enquanto lê, pergunta o que está na imagem e lê e aponta para as imagens.

Gráfico 17 – As atitudes dos pais perante comportamentos de desafio/oposição dos filhos



Por último, na questão *Na relação com o seu filho, perante situações de comportamentos de desafio/posição o que faz?*, tanto para os filhos com ou sem perturbações do desenvolvimento, os pais recorrem mais ao diálogo para perceber o que os filhos estão a sentir. Outra opção igualmente selecionada para os filhos com perturbação, foi de chamar a atenção, enquanto que apenas 20% das famílias o fazem aos filhos sem perturbação. Tanto para o filho com ou sem perturbação, a segunda opção mais selecionada foi: procuram perceber o que originou aquele comportamento. 11% dos pais dizem que optam por se afastar dos filhos com perturbação, e apenas 6% das famílias recorre a essa estratégia com o filho sem perturbação. Em relação ao filho com perturbação, 6% das famílias diz que aguarda que o filho se acalme sozinho, e 5% opta por castigar. Só 7% das famílias recorrem à leitura de livros e exploram a sua mensagem perante estes comportamentos

6.2. *DISCUSSÃO DOS RESULTADOS*

Este capítulo tem como objetivo discutir os resultados obtidos neste estudo através das respostas dadas pelos pais da nossa amostra, no inquérito. Todos os resultados e a análise dos mesmos terão em consideração as perguntas de partida deste estudo, bem como, os objetivos delineados para esta investigação.

Neste estudo como já referido anteriormente a amostra não pode ser considerada uma verdadeira amostra dado que só foi definido como participante de estudo, 6 famílias uma vez que eram as únicas que correspondiam ao perfil definido e que se encontravam a ser apoiadas pela IP da CEERIA

Esta investigação teve dois objetivos fundamentais:

1) comparar as práticas de leitura utilizadas para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento. A partir deste definimos três objetivos específicos:

a) procurar saber se os pais leem histórias e se estimulam esse hábito;

b) identificar se recorrem às mesmas histórias e à mesma maneira de explorar o livro/história;

c) perceber se os pais recorrem à leitura como meio de atividade lúdica no dia-a-dia; e

2) perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento.

Seguidamente, apresentamos e discutimos os resultados obtidos de acordo com os objetivos propostos.

Para tentar responder ao primeiro objetivo específico, **a) procurar saber se os pais leem histórias e se estimulam esse hábito**, colocamos as seguintes questões:

Questão 1 - *Tem por hábito ler histórias para o seu filho?*: com a análise dos resultados percebemos que mais da metade dos pais leem histórias aos filhos, quer tenham perturbação do desenvolvimento ou não, 83% e 67% respetivamente. Este resultado é muito interessante porque contrariamente ao esperado os pais leem mais para os filhos com perturbação do desenvolvimento. Uma das explicações pode ser o facto de os filhos sem perturbação já serem mais velhos e dominaram a leitura podendo ler para eles.

Esta, é sem dúvida, uma atividade fundamental a realizar com os filhos. Os autores Morrow e Gambrell (2011, citado por Vilhena, 2014) vão ao encontro desta ideia, afirmando que os pais têm um papel fulcral na aquisição da leitura e da escrita, uma experiência enriquecedora para a criança. Cruz, Ribeiro e Viana (2012) afirmam que os pais são os modelos dos seus filhos, transmitem hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos, a leitura é uma delas.

Bus (2001, citado por Kassow, 2006) também acredita que os pais têm uma grande influência no interesse dos filhos pelos livros. O autor, num dos seus estudos, apurou que esse efeito está relacionado com facto dos pais lerem para os filhos nos seus primeiros anos de vida.

De acordo com Mata (2006), a leitura de histórias sempre marcou presença nas práticas de literacia familiar, sendo a mais privilegiada em relação às outras, facto que também consta em muitas outras investigações. Assim como a autora mencionada, também Sonnenschein, Body e Munstreman (1996, citado por Mata, 2006) afirmam que a leitura de histórias tem assumido um papel fundamental, com isto os autores aludem três vertentes que levam esta atividade ser importante: social, emocional e cognitiva.

Questão 1.1. - *Se sim, quantas vezes por semana?*: notamos que a maioria dos pais, tanto para o filho com ou sem perturbação do desenvolvimento, 40%, o faz *uma a duas vezes por semana*. A opção menos selecionada para os dois casos foi a *todos os dias*, o que de alguma forma contraria o que aparece descrito na literatura.

Assim, ao contrário do que observamos nestes resultados, Mata (2006), numa recolha de dados, realizada em 1991, aos pais de crianças com 5/6anos, verificou que a leitura de histórias foi referida como sendo uma atividade desenvolvida quase diariamente, 78,4%, e classificou como uma rotina diária.

De acordo com Witter (2000), é essencial ler diariamente para a criança, até sugere ir aumentando o tempo de leitura, conforme a idade. A autora sugere que os pais estabeleçam um horário.

Segundo Kassow (2006), a leitura assídua de histórias está associada às capacidades de linguagem, literacia emergente e à leitura da criança em contexto escolar. O autor ressalta a importância de introduzir esta atividade na rotina diária da criança. No entanto, Bus et al. (1995, citado por Kassow, 2006) não aconselham que a leitura seja muito frequente entre pais e filhos, visto que algumas condições podem otimizar os benefícios enquanto outras não. Os autores referem-se às diversas variáveis no ambiente que se faz sentir em casa, no que diz respeito à literacia familiar.

Questão 1.2. - *Se respondeu sim na P1, porque lê para o seu filho?:* a análise aos resultados, permite-nos verificar que enquanto para o filho sem perturbação os resultados dividem-se entre a opção *a leitura é uma atividade importante* e a opção *que a criança pede para ler*, para os filhos com perturbação do desenvolvimento, as opções polarizam-se entre *ouvir ler é divertido* e *esta atividade ajuda a criança a ficar mais calma*. O dado mais relevante desta questão, é o facto de os pais acharem que a leitura de histórias é uma atividade de cariz lúdico para os filhos com perturbação de desenvolvimento e para os sem perturbação perspetivam-na como uma atividade mais exigente.

Quando analisamos o que está descrito na literatura e de acordo com Tonatto e Daros (2010), os pais devem ter a consciência da importância que a leitura exerce sobre as crianças, ouvir histórias é estimulante. No seu estudo, as autoras corroboram a ideia de que os pais leem para os filhos porque acham que é muito importante para o futuro deles, porque os filhos gostam e os pais sentem-se mais próximos dos filhos neste momento. Assim, existe no resultado que apuramos, em relação aos filhos com perturbação do desenvolvimento, uma ideia muito reducionista do papel da leitura no desenvolvimento dos mesmos.

Questão 1.3. - *Se respondeu não, assinale duas razões.:* averiguamos que em ambos os casos os pais justificaram-se com a *falta de tempo*. De acordo com um estudo de Weikle e Hadadian (2003), os pais das crianças com perturbações apontaram a falta de tempo/paciência como a segunda barreira ao desenvolvimento das capacidades de literacia das crianças, sendo a primeira relacionada com a perturbação da criança.

Segundo Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995), sem o apoio dos pais, os livros são parcialmente acessíveis aos filhos. Os autores associaram que os pais que não leem para os filhos são aqueles que, provavelmente, não gostam de ler, ou têm um baixo nível académico,

não sendo capazes de fazer compreender o livro. No caso da nossa amostra, podemos constatar que as habilitações literárias das mães que responderam ao inquérito, estão compreendidas entre a 4ª classe e o 12º ano, sendo também uma possível razão pelo qual não leem histórias aos filhos.

Questão 2 - *Em que situações lê para o seu filho?:* após analisarmos os resultados, constatamos que a maioria dos pais leem histórias, tanto para os filhos com ou sem perturbação do desenvolvimento, quando têm tempo livre. A segunda opção na selecionada foi *antes de dormir*.

A Reading is Fundamental (citado por Basilio, 2013), através de um dos seus estudos, mencionou que apenas 33% dos mil pais inquiridos responderam que liam histórias para os filhos antes de dormir. Um outro estudo, realizado por Tonatto e Daros (2010), mostra que os pais também leem mais para o seu filho à noite.

A autora Witter (2000) afirma que é possível ler para a criança em qualquer lugar, pode ser na sala de espera do dentista, em viagens longas ou até mesmo após o lanche.

Com as seguintes questões, procuramos retorquir ao segundo objetivo específico, **b) identificar se recorrem às mesmas histórias e à mesma maneira de explorar o livro/história.**

Questão 4, - *Quando lê para o seu filho tem por hábito simplificar a história?:* os resultados foram idênticos, para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, mais da metade dos pais, 60%, assumiram que têm o hábito de simplificar a história. Este resultado permite-nos inferir que a simplificação da história não tem por objetivo o uso de um discurso mais simples que permita uma melhor compreensão por parte dos filhos com perturbação do desenvolvimento, mas outros, como a ideia de a história ser mais rápida de contar.

Questão 5 - *Que tipo de livros costuma ler para o seu filho?:* com os resultados obtidos, podemos verificar que a escolha preferencial dos pais incide nas *narrativas*. No entanto, são referidas outras opções, que para este estudo, suscitaram algum interesse, permitindo-nos esclarecer melhor a questão da leitura como uma atividade mais lúdica para os filhos com perturbação do desenvolvimento e uma atividade mais exigente. Assim, em relação aos filhos

com perturbação do desenvolvimento, os pais optam por um tipo de livro mais lúdico, de uma leitura mais fácil como as *lengalengas*, enquanto para o filho sem perturbação elegem a *poesia*.

Num estudo realizado por Santos e Alves (1994), os pais, com crianças em idade pré-escolar, mencionaram que os seus filhos tinham preferência por livros infanto-juvenis, banda desenhada e livros didáticos. Também as autoras Tonatto e Daros (2010), apuraram no seu estudo que 63% dos pais leem livros para o público infantil, como histórias ou contos.

De acordo com Santos (2006), é importante que os pais possam dar espaço aos livros de fantasia, que não deem muita relevância à moral ou a uma lógica exagerada. A empresa Reading is Fundamental (citado por Basilio, 2013), vai ao encontro dessa opinião, afirmando que essas histórias estão a cair no esquecimento.

Questão 6 - Como escolhe os livros para ler ao seu filho?: apuramos que a maioria dos pais escolhem os livros de acordo com a *sugestão dos próprios filhos*, quer tenham perturbação do desenvolvimento ou não. Nesta questão, também existem algumas diferenças nas outras escolhas dos pais, que consideramos relevantes, nomeadamente, em relação ao filho com perturbação do desenvolvimento, ponderam a escolha de um livro pela *qualidade da ilustração*, e para o filho sem perturbação têm mais em consideração as *sugestões dos professores*.

O estudo realizado por Meios e Publicidade (2010), apurou que 57% dos pais afirmaram que são os próprios filhos que escolhem os livros, os restantes 43% dos pais mencionaram que eles próprios escolhem.

Goldenberg (1996, citado por Weikle e Hadadian, 2003), através do seu estudo, verificou, ainda, que os pais com filhos sem perturbação acham mais pertinente escolher um livro que esteja acima do seu nível de idade.

Questão 7 - O seu filho pede-lhe para ler histórias?: analisados os resultados, averiguamos que a diferença encontrada nos resultados não é significativa.

De acordo com Meios e Publicidade (2010), a maioria dos pais assumem que leem histórias para os seus filhos, mas só o fazem porque eles pedem. Nesta questão parece-nos importante referir aqui a aprendizagem por imitação apresentada por Wallon (1925, citado por Tourrette e Guidetti, 2009), na sua teoria sobre aprendizagem social. Para o autor, a imitação é uma forma representativa que passa por duas formas de inteligências: a inteligência das situações e a inteligência representativa. A criança pode, ou não, pedir para ler consoante os hábitos dos próprios pais. Se não é habitual a criança ver os pais a lerem, muito dificilmente vai pedir que leiam para ela.

Questão 8 - *Tem conhecimento da existência de histórias adaptadas para crianças com dificuldades de desenvolvimento?*: com esta pergunta verificamos que metade dos pais inquiridos não têm conhecimento de histórias adaptadas.

Questão 8.1. – *Como soube dessas adaptações?*: Os restantes pais indicaram que obtiveram essa informação através de alguns *professores*, da *internet* ou numa *ida à livraria*.

Alguns autores veem as histórias adaptadas como uma literacia sem barreiras, como Grilo, Catalão e Leonardo (2016). As autoras afirmam que as histórias são um instrumento fundamental na promoção da aprendizagem das crianças com perturbações, pelo facto de conterem um carácter lúdico e motivador. Contudo, essas mesmas histórias podem tornar-se num desafio para essas mesmas crianças por comportar demasiados elementos. Enquanto as histórias adaptadas assentam-se num sistema pictográfico de comunicação. Barbosa (2003), citado pelas autoras, revela três finalidades dessas histórias: são um utensílio de comunicação funcional, fomenta a comunicação espontânea e desenvolve a comunicação independente.

Como já referimos anteriormente, os pais de crianças com perturbação de desenvolvimento consideram que os recursos tecnológicos são ferramentas muito úteis para ajudar os seus filhos a alcançar os seus objetivos. Os autores Weikle e Hadadian (2003) constataram no seu estudo que os pais das crianças com perturbação têm uma necessidade acrescida de obter mais informações e recursos tecnológicos. Contudo, estes pais não recorrem a essas alternativas para ajudar nas atividades que incluam a leitura ou escrita.

Questão 11 - *Habitualmente, quando lê para o seu filho o que costuma fazer?*: após a análise dos resultados obtidos, verificamos que, relativamente aos filhos com perturbação de desenvolvimento, os pais optam mais por *ler e apontar para as imagens* e por *questionar os conteúdos das ilustrações*. Já com os filhos sem perturbação, os pais preferem deixar o livro com o filho depois de o lerem e permitir que estes explorem sozinhos a mensagem da história.

Neste contexto e em relação ao 1º resultado, é importante fazer referência ao estudo realizado por Goldenberg (1996, citado por Weikle e Hadadian, 2003). Este autor apurou que os pais de crianças com perturbações acreditam que devem ler o livro sempre em voz alta, desde o princípio até ao fim, não deixando para o filho a responsabilidade de ler e nem tão pouco de manipular os artefactos inerentes a esta atividade.

Ainda, em relação a este resultado e de acordo com Bus (2001, citado por Kassow, 2006), os pais desempenham um papel essencial ao tornar o livro agradável para os filhos. O autor sugere que, ao invés de uma simples leitura da história, os pais devem analisar as imagens, as palavras, fazer algumas questões e/ou esclarecer as dúvidas dos filhos quanto ao enredo.

As reações e interações dos pais no momento da leitura de histórias é fulcral para captar a atenção e o interesse dos filhos. Frosch, Cox e Goldman (2001, citado por Kassow, 2006) apuraram que quando os pais, durante o momento da leitura, são mais afetuosos, mostram o seu apoio e estimulam o desenvolvimento cognitivo, as crianças tendem a ter uma atenção mais focada, a estar entusiasmadas e positivas.

Segundo Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995), quando os pais são menos sensíveis às necessidades e problemas das crianças e são inseguros quanto às díades pais-filhos, o prazer de partilhar um livro pode ser muito pouco. A leitura de histórias não deve ser um momento desagradável, neste cenário as interações não são muito eficazes e encorajar a leitura de um livro sem o apoio dos pais para mudar os seus hábitos de leitura pode originar efeitos contraditórios.

Também o Ler+ em Família, um projeto do Plano Nacional de Leitura, deixam alguns conselhos aos pais de como ler com as crianças, nomeadamente: mostrar a capa, e falar acerca das ilustrações; deixar a criança virar a página, se assim o entender; ao ler as frases deve

acompanhar com o dedo; criar vozes para as diferentes personagens ou mímica e deve haver um espaço para a criança comentar o livro, a sua história.

Para responder ao terceiro objetivo específico, **c) perceber se os pais recorrem à leitura como meio de atividade lúdica no dia-a-dia**, indagámos as seguintes questões:

Questão 9 - *Ao longo o dia, realiza com o seu filho outras atividades que incluam a leitura?:* constatamos a existência de diferenças nos resultados, no que concerne aos filhos com ou sem perturbação do desenvolvimento. Os pais assumiram que concretizam mais este tipo de atividades com os filhos sem perturbação, 67%, enquanto que com os que têm perturbação, cerca de 83% afirmaram que não incluem a leitura nas atividades. Este resultado é corroborado pelo que já se encontra descrito na literatura.

Assim, Weikle e Hadadian (2003, p.82) obtiveram o mesmo resultado no seu estudo: “parents of children who had no disabilities provided more literacy experiences than the parents who had children with disabilities”. Para além dos autores verificarem que os pais de crianças com perturbações executam menos este tipo de práticas, concluíram, também, que estes pais têm muito menos expectativas e não consideram o desenvolvimento da literacia uma prioridade para os seus filhos.

Goldenberg (1996, citado por Weikle e Hadadian, 2003) também constatou que os pais com crianças sem perturbação realizam mais frequentemente atividades que incluam a leitura.

Num estudo realizado por Ferreira, Morais e Cruz (2012), os autores constataram que 75% dos entrevistados afirmaram que realizam atividades lúdicas que incluem a leitura e a escrita. No entanto, não temos como associar estes números aos filhos com e sem perturbação de desenvolvimento.

Questão 9.1. - *Se respondeu sim, identifique quais as atividades.:* com esta pergunta constatamos que, para os filhos sem perturbação, os pais incluem a leitura na *ida às compras*, em *atividades de lazer e/ou convívio* e nos *trabalhos de casa*. Com os filhos com perturbação, os pais envolvem a leitura apenas na *ida às compras*.

O autor Goldenberg (1996, citado por Weikle e Hadadian, 2003), como Kassow (2006), identificam algumas das atividades que incluem a leitura, nomeadamente: reler histórias, visitar a biblioteca, ver/analisar livros em conjunto, entre outras.

Com estes resultados podemos, mais uma vez, verificar que os pais têm diferentes prioridades para os seus filhos com e se perturbação de desenvolvimento. De acordo com Weikle e Hadadian (2003), os pais das crianças com perturbação na linguagem ou com outros problemas de desenvolvimento, consideram as experiências da leitura e escrita como uma atividade menos importante.

Questão 10 - *Na sua opinião, acha que a leitura na infância é uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança?*: todos os pais responderam *sim*. Kassow (2006, p.1) refere que “while parent-child share book reading is a form of entertainment, the interactions that occur between parents and young children has consequences for multiple areas of development”.

Na década de 80, já Silva (1981, citado por Santos, 2006), destacava a importância de ter o hábito da leitura, visto ser uma atividade fundamental a qualquer área de conhecimento.

Questão 10.1 - *Se sim, em que aspetos?*: após a análise dos resultados, verificamos que cerca de 40% dos pais indicaram que a leitura é essencial para a linguagem e vocabulário dos filhos. A segunda opção mais selecionada foi *aquisição de capacidades e reconhecimento das normas*. Outra das opções selecionadas, com 20%, foi a *relação com os outros* e por último a *relação consigo próprio*.

Em relação à opção mais escolhida é importante referir que, segundo Smith (1999, citado por Tonatto e Daros, 2010), é fulcral a criança acostumar-se com a linguagem dos livros, pois aumenta o seu vocabulário, o que não aconteceria com a linguagem que ouvem. De acordo com os estádios elaborados por Piaget (1936, citado por Tourrette e Guidetti, 2009), as crianças do presente estudo, encontram-se no estágio pré-operatório, momento onde a criança adquire aquisições significativas e desenvolve a sua linguagem. A leitura de histórias é uma atividade que auxilia, e muito, neste último aspeto. A experiência da criança e as interações sociais são dois dos fatores que contribuem para o progresso mental. Portanto, quanto mais os pais proporcionarem atividades de leitura de histórias aos filhos, estes vão adquirir um

vocabulário mais amplo e rico, e este momento ajuda na consolidação da relação entre pais e filhos.

Contudo, Weikle e Hadadian (2003) confirmaram, com o seu estudo, que os pais têm diferentes prioridades para os seus filhos. Relativamente às crianças sem perturbação de desenvolvimento, aprender a ler e a escrever são as principais prioridades, enquanto que para as crianças com perturbação, os pais acham mais pertinente que os filhos desenvolvam a sua comunicação e as suas capacidades de autoajuda.

Em relação à segunda opção mais selecionada, *aquisição de capacidades e reconhecimento das normas*, é importante fazer referencia aos autores Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995), que afirmaram que aumentar o interesse dos filhos pelos livros fornece-lhes conhecimentos acerca do mundo e tomam consciência da relação entre as letras e som.

No que concerne à *relação com os outros* e à *relação consigo próprio*, é importante reforçar a ideia de Fiand e Pottier (1995, citado por Mata, 2006), de que a leitura de histórias ajuda na construção da identidade e na relação com os elementos da família. É também uma mais valia, visto ser uma atividade lúdica que desenvolve a criatividade e o prazer.

É, ainda importante neste ponto retomar a ideia de Wallon (1925, citado por Tourrette e Guidetti, 2009), que destaca a importância da emoção da criança, pois é uma forma de comunicar com os outros. Ao ler histórias para os filhos, os pais despertam determinadas emoções nos filhos, permitindo apurar se estão a desfrutar ou não da atividade, é um meio de comunicação.

Num outro estudo realizado por Frosch, Cox e Goldman (2001, citado por Kassow, 2006), os autores constataram que as interações entre os pais e filhos, no momento da leitura de histórias, proporcionam resultados positivos a nível cognitivo e emocional, como também um importante contexto social para o desenvolvimento da literacia.

Este resultado obtido no nosso estudo é, ainda, consentâneo com o que se encontra descrito no projeto do Plano Nacional de Leitura, Ler+ em Família, que apresentam algumas razões para ler com os filhos, indo um pouco ao encontro do que os autores acima mencionam, sendo elas: ouvir ler em voz alta, ler o livro em conjunto, conversar sobre a sua história, tudo isto

desenvolve a inteligência e a imaginação; opulenta o vocabulário e a linguagem; aumentam o conhecimento do mundo; a leitura faz com que a criança se conheça a si própria e compreenda os outros, entre outras.

Outra ideia que encontramos na literatura é de Bruder (2000), que analisou os contos e os afetos e apurou que os contos têm um grande impacto nas crianças. Estes servem para: o desenvolvimento da criatividade, da inteligência, das emoções e da arte, estimular a linguagem e o humor, crescer, distinguir a fantasia da realidade, aprender a dar e receber, jogar, engrandecer, aprender a enfrentar conflitos e desenvolver uma identidade harmoniosa.

Por último, para tentar responder ao segundo objetivo geral, **2) perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento**, colocamos a seguinte questão:

Questão 12 - *Na relação com o seu filho, perante situações de comportamentos de desafio/oposição o que faz?:* com a análise dos resultados, verificamos que, a estratégia mais utilizada é *dialogar com o filho e tentar perceber o que sente; chamá-lo à atenção* ou procuram *perceber o motivo* tanto para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento. Contudo, notamos que, para o filho com perturbação, os pais *aguardam que o filho se acalme sozinho*, enquanto que para o filho sem perturbação, 7% dos pais assumiram que *leem livros e exploram a sua mensagem*, são resultados, no mínimo, curiosos.

De acordo com Gouveia (2009), quando estamos perante estes comportamentos, os pais não devem chamar a criança à razão nem castigar, muito menos fazer-lhe a vontade. Nestas situações, os pais devem intervir no início desses comportamentos, desviando a sua atenção e/ou levando-a para outro local. Estas duas recomendações da pedopsiquiatra constavam nas opções desta questão, no entanto, nenhum pai a selecionou.

A SEI – Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem (2014), dispõem de alguns conselhos para com o antes e depois comportamentos. Antes desses comportamentos de desafio/oposição, os pais devem evitar dar instruções à criança gritando de longe; sobrecarregá-la; em vez disso devem adaptar o ambiente envolvente ou oferecer diferentes escolhas ao filho. Após esses comportamentos, os pais devem evitar ter uma reação negativa,

como gritar e ralar ou ceder; ao invés disso devem ignorar de forma ativa ou levá-la para outro sítio onde possa ficar sozinha.

CONCLUSÃO

As crianças com perturbação do desenvolvimento, ou com outras incapacidades, são cada vez mais um alvo de investigações, com o objetivo de obter respostas e soluções que possam contribuir para uma melhor qualidade de vida dessas crianças. A integração e inclusão dessas crianças são um tema muito abordado e questionado nos dias de hoje, existe uma maior preocupação e sensibilidade com o desenvolvimento das crianças, disponibilizam-se mais recursos e tempo para proporcionar experiências e momentos essenciais para a sua vida. Todavia, apesar das teorias, nem sempre elas são colocadas em prática e as crianças com perturbação de desenvolvimento, por vezes, não têm acesso às mesmas oportunidades que uma criança dita normal, por crenças num conjunto de ideias predefinidas sobre os artefactos (recursos de aprendizagens) e o seu verdadeiro efeito nas crianças com características diferentes.

Essas oportunidades podem refletir-se, por exemplo, na leitura de histórias, uma das práticas de literacia com repercussões benéficas para o desenvolvimento da criança. Esta atividade permite desenvolver a criatividade e imaginação, estimula a linguagem escrita e oral, promover o humor e as relações com os outros, entre muitas outras. Alguns autores defendem que esta atividade pode e deve ser realizada com os filhos mesmo antes de aprenderem a falar, são hábitos saudáveis para as crianças e permitem o desenvolvimento da compreensão dos objetos escritos.

Assim, o nosso estudo procurou responder às seguintes questões: Os pais com filhos com e sem perturbação do desenvolvimento utilizam os mesmos recursos, estratégias e hábitos de leitura? Será que os pais apresentam os mesmos comportamentos e atitudes perante os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento, na presença de comportamentos de desafio/oposição?

Para tentar responder a estas questões de partida formulámos 2 objetivos gerais e 3 específicos. Deste modo, com este estudo procuramos saber se os pais têm em relação aos seus filhos com perturbação do desenvolvimento (com diagnósticos muito diversificados) os mesmos comportamentos de leitura que para os filhos sem perturbação do desenvolvimento e se proporcionam as mesmas oportunidades ou se incluem outras práticas de literacia nas

rotinas diárias das crianças. Definimos, ainda, como objetivo perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento.

Então, a partir do primeiro objetivo geral do estudo, **comparar as práticas de leitura utilizadas para os filhos com e sem perturbação do desenvolvimento**, subdividimos em três objetivos específicos.

Com primeiro objetivo específico, **a) procurar saber se os pais leem histórias e se estimulam esse hábito**, foi possível concluir que, tanto para o filho com ou sem perturbação, os pais admitiram que têm o hábito de ler e, geralmente, o fazem uma a duas vezes por semana. Quanto aos filhos com perturbação, quase metade dos pais mencionara que o que os levam a ler é por a criança pedir. Para ambos os casos, acham a leitura de histórias uma atividade importante para desenvolvimento da criança. Contudo, averiguamos que mais da metade dos pais leem histórias apenas quando têm tempo livre, e uma pequena percentagem o faz antes da hora de dormir, mais no caso das crianças com perturbação.

Através do segundo objetivo específico, **b) identificar se recorrem às mesmas histórias e à mesma maneira de explorar o livro/história**, obtivemos um resultado, no mínimo, interessante, que carecia de uma maior atenção. Os pais, para os filhos com perturbação do desenvolvimento optam por lengalengas, enquanto para os filhos sem perturbação escolhem a poesia. Estes são tipos de livros muito diferentes, os pais preferem ler, para os filhos com perturbação, livros de caráter mais lúdico, não lhe reconhecendo um motivador da aprendizagem e do desenvolvimento de competências de leitura e escrita, como consideram para os filhos sem perturbação, sendo mais associada á ilustração e menos ao conteúdo ou á informação que este pode veicular. O que podemos especular deste resultado, é que os pais talvez não o leem para as crianças com perturbação do desenvolvimento, por apresentarem um nível cognitivo mais limitado, que os levam a acreditar que não vão compreender a história ou o vocabulário. Este resultado necessita ser mais desenvolvido em investigações futuras. Entretanto, apuramos que os pais escolhem os livros de acordo com a sugestão dos próprios filhos. Para ambos os casos, os pais admitiram que têm o hábito de simplificar as histórias. Relativamente ao filho com perturbação, no momento da leitura, os pais leem os livros e costumam apontar para as imagens, questionando o que a criança vê. Para o filho sem perturbação, os pais tendem a explorar a mensagem do livro e, no final, deixam-no com a

criança. Posto isto, concluímos que os pais não deixam nem estimulam os filhos com perturbação do desenvolvimento a explorar o livro durante ou depois da leitura, contrariamente ao que fazem com os filhos sem perturbação do desenvolvimento, parecendo não reconhecer nos primeiros a capacidade de sozinhos compreenderem o seu conteúdo ou não lhe reconhecendo a sua verdadeira função.

Com o terceiro objetivo, **c) perceber se os pais recorrem à leitura como meio de atividade lúdica no dia-a-dia**, adquirimos resultados diferentes. Em relação aos filhos com perturbação, mais da metade dos pais afirmaram que não incluem a leitura em outras atividades, enquanto com os filhos sem perturbação, a maioria admite que o faz, seja quando faz os trabalhos de casa, em atividades de lazer ou convívio ou até mesmo numa ida às compras.

Com o segundo objetivo geral, **perceber se os pais agem de forma igual perante os comportamentos de desafio/oposição dos filhos com e sem perturbação do desenvolvimento**, foi possível apurar que, a maioria dos pais, em ambos os casos, recorre ao diálogo para tentarem perceber o que os filhos sentem, e no caso dos filhos com perturbação, chegam a chamá-lo a atenção. Referem que também procuram perceber o motivo que o levou a ter aquele comportamento. Apenas 7% das famílias, em relação aos filhos sem perturbação, recorrem à leitura de livros e exploram a sua mensagem.

Após rever os resultados, concluímos que pelo facto de a amostra ser muito pequena e do investigar não ter podido estar com as famílias, deveríamos ter aplicado mais algum método/instrumento na recolha de dados, de modo a obter resultados mais precisos e concisos. Porém, podemos averiguar que a maioria dos pais reconhece a importância da leitura de histórias, das implicações que tem no desenvolvimento da criança.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. C., Jesus, A. C. P., Lima, P. F. T., Araújo, M. F. M. & Araújo, T. M. (2012). Fatores de Risco Maternos para Prematuridade em uma Maternidade Pública de Imperatriz-MA. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33, 86-94.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 1, 65-72.
- American Psychiatric Association (2014). DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. 5º edição, Lisboa: Climepsi Editores.
- Anauate, C. & Amiralian, M. L. T. M. (2007). A importância da Intervenção Precoce com pais de bebês que nascem com alguma deficiência. *Educar*, 30, 197-210.
- Associação Síndrome de Angelman. [online]. Consultado em <http://angelman.org.br/>
- Azevedo, N. (2008-2009). *A pessoa em desenvolvimento*. Seminário Psicologia do Desenvolvimento Humano, Lisboa.
- Bairrão J. & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, vol. XVII, 15-29.
- Basilio, A. (2013). Ler para as crianças. Veja a importância desse hábito. *Revista Crescer*. Retirado de <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2013/06/ler-para-criancas-veja-importancia-desse-habito.html>
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DINALIVROS.
- Bento, A. V. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?* Retirado de <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos. Los afectos no son cuentos*. Argentina: Galerna.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis o Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, vol. 6, 1, 1-21.
- Carvalho et al (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. Um guia para profissionais*. Retirado de <http://im2.anip.net/index.php/guia/versao-on-line>
- Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobça. [online] Consultado em <http://www.ceeria.com/>
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crawford, P. A. & Zygouis-Coe, V. (2006, Fevereiro). All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 261-267.
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. In Silva, C. V., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Eds.). *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (19-25). Paula Frassinetti.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro do Ministério da Saúde. Diário da República: 1.ª série, N.º 193.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, N.º 4.
- Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República: 2.ª série, N.º 244.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Evaluating Socio-Economic Development (EVALSED) (2004). *Manual Técnico II: Métodos e Técnicas de Avaliação*. [online] Consultado em:
http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_page=548
- Fernandes, P. (2005, Abril/Junho). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação e Infância*, 74.
- Ferreira, C., Morais, F. & Cruz, I. (2012). O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XXIII, 169-204.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312-326.
- Gonçalves, M. & Simões, C. (2009-2010). Práticas de Intervenção Precoce na Infância – As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 157-174.
- Gouveia, R. (2009). As Birras na Criança. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 702-705.
- Gronita, J. (2013). *Intervenção Precoce – o processo de construção de boas práticas*. Projecto apoiado pela Fundação Gulbenkian, Setúbal: Universidade Aberta.
<http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2013/06/ler-para-criancas-veja-importancia-desse-habito.html>

- Irwin, L. G., Siddiqi, A & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecuilizador*. Organización Mundial de la Salud.
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-Child Shared Book Reading. Quality versus Quantity of Reading Interactions between Parent and Young Children. *Talaris Research Institute*, vol. 1, 1, 1-7.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República. Diário da República: 1.ª série, N.º 237.
- Ler + em Família, um Projeto do Plano Nacional de Leitura. [online] Consultado em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismemfamilia/index.php>
- Marta, R. (s.d.). *Perturbações do Neurodesenvolvimento*. [online] Consultado em: <http://www.passoapasso.pt/wp-content/uploads/2014/08/perturbacoes-do-neurodesenvolvimento-raquel-marta2.pdf>
- Mata, L, & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das Práticas de Literacia Familiar*. Documento apresentado no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia, Minho, Braga.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2012, Dezembro). Literacia Familiar e Desenvolvimento e Competências de Literacia. *EXEDRA Revista Científica*, Número temático, 220-227.
- Matos, P. P. (2009). Perturbações do desenvolvimento infantil – conceitos gerais. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 669-676.
- Meios&Publicidade (2010). *O que pensam os pais sobre os hábitos de leitura da criança*. Retirado de <http://www.meiosepublicidade.pt/2010/02/o-que-pensam-os-pais-sobre-os-habitos-de-leitura-das-criancas/>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação. Inovação, Investigação em Educação*, 2, 49-65.
- Mendes, R.; Fernandes, J. & Correia, M. (s.d.). *Suporte à elaboração de inquéritos*. [online] Consultado em: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779580654133/Guia%20Pratico.pdf>
- Oliveira, P. (2006). *Metodologias de Investigação em Educação*. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57434/2/87490.pdf>
- Pimentel, J. V. Z. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades*

- educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Portaria n.º 293/2013 de 26 de Setembro do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República: 1.ª série, N.º 186.
- Ramos, H. A. C. & Cuman, R. K. N. (2009). Fatores de Risco para Prematuridade: Pesquisa Documental. *Revista de Enfermagem*, 13, 297-304.
- Santos, M. V. M. (2006). A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico. *Revista ABC*, vol. 11, 1, 29-37.
- Santos, P. (2016). Intervenção Precoce na Infância: capacitando famílias e comunidades. In *Encontro com a Ciência 2016*. [online] Consultado em: http://ciencia2016.pt/files/Mesa_Inclusao_Social_CIDTFF_Paula_Santos_intervencao_precoce_infancia_.pdf
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Sei- Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem (s.d.). *Regras sim, autoritarismo não! Estratégias para treinar o comportamento do seu filho*. Retirado de: <http://www.centrosei.pt/blog/regras-sim-autoritarismo-nao-estrategias-para-treinar-o-comportamento-do-seu-filho/>
- Silva, I. (s.d.). *O Desenvolvimento Motor da criança dos 0 aos 6 anos*. [online] Consultado em: <http://www.multiclinica.pt/docs/1.pdf>
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2010). *Critérios de elegibilidade*.*
- Sociedade de Avaliação Estratégica e Risco (2004). *Avaliação Estratégica das Condições de Desenvolvimento do Concelho de Alcobça*. Retirado de http://www.saer.pt/up/UPLOAD-bin2_imagem_0301097001242642795-289.pdf
- Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento. [online] Consultado em: <http://www.spnd-spp.com/sitegest.asp?languageID=1&serviceID=22>
- Sousa, M. E. (2007, Dezembro). O livro na família e no jardim de infância. Passos e espaços para a formação de leitores. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 15, 66-69.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Tonatto, R. C. & Daros, T. M. V. (2010, Outubro). *O despertar do gosto da leitura na visão dos pais*. Documento apresentado no II Simpósio Nacional de Educação.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento do nascimento à adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

- Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Enquadramento da Acção em necessidades educativas especiais*: Unesco.
- Vasconcellos, M. F. B. (s.d.). *As Fases do Desenvolvimento da Criança de 0 a 6 anos*.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vilhena, D. R. L. (2014). *Crenças, Práticas e Ambiente de Literacia em família e Conhecimentos de leitura das crianças no 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universário, Lisboa.
- Visicato, L. P., Costa, C. S. N., Taube, O. L. S. & Campos, A. C. (2013). Proposta de atuação fisioterapêutica em uma criança com síndrome de Angelman, enfanzando o equilíbrio postural: estudo de caso. *Revista Fisioterapia e Pesquisa*, 20, 70-75.
- Weikle, B. & Hadadian, A. (2003). Emergent Literacy Practices among Parents of Preschool Children with & without Disabilities. *International Journal of Special Education*, vol. 18, 1, 80-99.
- Witter, G. P. (2000). Como ajudar a criança com a escrita e a leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000200012

ANEXOS

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

A aluna do Instituto Politécnico de Leiria, Diana Abreu Vieira, portadora do BI 13635332, está a realizar o seu projeto de mestrado em Educação Especial. O seu objeto de investigação são os hábitos de leitura das famílias que tenham filhos com e sem dificuldades ao nível do desenvolvimento e caracterizar as suas atitudes perante os comportamentos de desafio/oposição dos respetivos filhos, pelo que serão aplicados questionários a famílias de crianças apoiadas pela resposta de Intervenção Precoce na Infância. Neste sentido, solicita consentimento para a realização de inquéritos e entrevistas junto destas mesmas famílias, em parceria com o CEERIA e Equipa Local de Intervenção Precoce de Alcobaça / Nazaré.

As respostas são confidenciais e anónimas, sendo utilizadas exclusivamente para a concretização do presente estudo académico.

Obrigada pela colaboração!

Eu, Diana Abreu Vieira, portadora do BI 13635332, declaro que me comprometo ao devido sigilo perante as informações recolhidas por inquérito e por entrevista, junto das famílias inquiridas, que permitiram fazer parte do presente projeto de investigação. Tal como, me comprometo a eliminar as gravações, se assim o entenderem.

A aluna

(Diana Abreu Vieira)

Eu, abaixo-assinado declaro que aceito participar no estudo desenvolvido pela aluna Diana Abreu Vieira, do Mestrado em Educação Especial, no IPLeia e que autorizo a utilização dos dados recolhidos no questionário para os fins académicos propostos.

Solicito que as gravações sejam eliminadas no final do trabalho.

A/O entrevistada(o)

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO II – QUESTIONÁRIO

O presente questionário decorre de um estudo de investigação integrado no Mestrado em Educação Especial. No âmbito deste estudo, pretende-se conhecer os hábitos de leitura das famílias que têm filhos com e sem dificuldades ao nível do desenvolvimento e caracterizar as suas atitudes perante os comportamentos de desafio/oposição dos respetivos filhos. Agradeço a disponibilidade de colaboração das famílias das crianças acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Alcobça / Nazaré, neste inquérito.

Grata pela sua colaboração!

Diana Vieira

Data: _____ Amostra: _____

Dados Pessoais

Parentesco: _____

Idade: _____

Nível de escolaridade: _____

Situação atual face ao emprego: _____

Idade do filho: _____

Filho com dificuldades de desenvolvimento:
(cognitivo, motor, físico, na linguagem e comunicação, emocional...)

Sim

Não

Hábitos de leitura e atitudes perante comportamentos de desafio

P1. Tem por hábito ler histórias para o seu filho?

- Sim Não

P1.1. Se sim, quantas vezes por semana?

- 1 a 2 vezes por semana
 3 a 4 vezes por semana
 Todos os dias
 Raramente
 Outro. Qual? _____

P1.2. Se respondeu sim na P1, porque lê para o seu filho? (Assinale os itens adequados à sua situação.)

- Porque ele pedem para que eu leia
 Porque ouvir ler ajuda-o a ficar mais calmo
 Porque ouvir ler ajuda-o a conhecer o mundo
 Porque ouvir ler ajuda-me a educá-lo melhor
 Porque ouvir ler é divertido
 Porque gosto de ler histórias
 Porque considero ler uma atividade importante para o futuro do meu filho

P1.3. Se respondeu não, assinale 2 razões.

- Falta de tempo
 O meu filho não gosta de ouvir ler histórias
 Não considero a leitura uma atividade importante
 Eu não gosto de ler histórias

P2. Em que situações lê para o seu filho? (Assinale os itens adequados)

- Antes de dormir
 Quando está muito ansioso
 Quando temos tempo livre

Quando não consigo controlá-lo

P4. Quando lê para o seu filho tem por hábito simplificar a história?

Sim Não

P5. Que tipo de livros costuma ler para o seu filho?

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| 1. Narrativas | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lengalengas | <input type="checkbox"/> |
| 3. Banda desenhada | <input type="checkbox"/> |
| 4. Poesia | <input type="checkbox"/> |
| 5. Álbuns | <input type="checkbox"/> |

P6. Como escolhe os livros para ler ao seu filho? (Assinale os itens que considera adequados.)

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 1. Por sugestão de amigos | <input type="checkbox"/> |
| 2. Por sugestão dos filhos | <input type="checkbox"/> |
| 3. Por sugestão dos professores | <input type="checkbox"/> |
| 4. Porque os livros foram premiados | <input type="checkbox"/> |
| 5. Pelas temáticas abordadas | <input type="checkbox"/> |
| 6. Pela qualidade da ilustração | <input type="checkbox"/> |

P7. O seu filho pede-lhe para ler histórias?

Sim Não

P8. Tem conhecimento da existência de histórias adaptadas para crianças com dificuldades de desenvolvimento?

Sim Não

P8.1. Como soube dessas adaptações?

- Por familiares
- Por amigos
- Por professores
- Pela internet
- Por associações
- Por iniciativa própria
- Outro. Qual? _____

P9. Ao longo do dia, realiza com o seu filho outras atividades que incluam a leitura?

- Sim Não

P9.1. Se respondeu sim, identifique quais as atividades.

- Trabalhos de casa
- Nos momentos de lazer e/ou de convívio
- Numa ida às compras
- Outro. Qual? _____

P10. Na sua opinião, acha que a leitura na infância é uma atividade relevante para o desenvolvimento da criança?

- Sim Não

P10.1 Se sim, em que aspetos?

- A nível da linguagem/vocabulário
- Na relação com os outros
- Na relação consigo mesmo
- Na aquisição de capacidades e reconhecimento das normas
- Outro. Qual? _____

P11. Habitualmente, quando lê para o seu filho o que costuma fazer?

- Lê e aponta para as imagens
- Costuma perguntar o que está na imagem
- Faz perguntas enquanto lê
- Apenas lê
- Explora com o filho a mensagem que a história transmite
- Deixa-o ficar com o livro depois de ler

P12. No decurso da atividade com o seu filho, perante situações de comportamentos de desafio/oposição o que faz?

- 1. Ignoro os seus comportamentos
- 2. Procuo perceber qual o motivo
- 3. Chamo-o à atenção
- 4. Castigo-o
- 5. Não digo nada e procuro que se distraia
- 6. Ameaço com castigos
- 7. Leio livros e falo sobre a sua mensagem
- 8. Recorro ao diálogo, para perceber o que sente
- 9. Acabo por fazer e/ou dar o que querer
- 10.guardo que acalme-se sozinho
- 11. Procuo que expresse os seus sentimentos através do desenho e/ou da leitura
- 12. Levo-o para um local mais isolado para acalmar-se
- 13. Afasto-me dele

Fim do inquérito.

Obrigada pela sua colaboração!