



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O CONTO ATRAVÉS DO GESTO:

Interacções Mãe – Criança Surda

**Durante a Leitura de Livros de
Histórias**

Leandra Marques Coelho

Orientadora de dissertação:
Professora Doutora Margarida Alves Martins

Coordenadora de Seminário de dissertação:
Professora Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia da Educação

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de mestre na especialidade de Psicologia da Educação conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 Setembro, 2006.

Agradecimentos

O presente estudo não representa apenas um trabalho final para a conclusão de Mestrado. Para mim, representa uma pequena parte da realização de um sonho. A presente investigação permitiu a minha entrada no seio da comunidade surda e conhecer, bem de perto, toda uma realidade que, infelizmente, muitas pessoas desconhecem.

Todo este trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional da Professora Doutora Margarida Alves Martins, a quem eu quero dar os meus maiores agradecimentos. Graças à sua orientação e a toda a confiança e expectativas que depositou em mim e no meu trabalho, consegui alcançar os meus objectivos, realizando este trabalho com todo o meu empenho e dedicação.

Do mesmo modo, gostaria de agradecer à Professora Doutora Lourdes Mata pela sua orientação ao longo das aulas de Seminário e por todas as suas sugestões de forma a melhorar o meu trabalho.

Por outro lado, também quero agradecer às minhas colegas, Carla e Rita, por todo o seu apoio emocional e por nunca terem deixado que eu desistisse deste estudo, mesmo quando todas as portas se fechavam à minha frente.

Também gostaria de agradecer ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira por ter permitido recolher os meus dados na Instituição, e a todas as pessoas que me ajudaram e disponibilizaram o local para a realização dos vídeos. Da mesma forma, quero agradecer às mães e às crianças que participaram no estudo. Sem elas esta investigação não teria sido possível. Agradeço toda a simpatia, naturalidade e disponibilidade com que realizaram as sessões, bem como todo o carinho e atenção das crianças.

Por último, mas nunca menos importante, quero agradecer à minha família por todo o amor e apoio que me concederam ao longo de toda a realização e conclusão deste trabalho.

A todos os que mencionei, os meus sinceros agradecimentos.

Resumo: A presente investigação procurou ilustrar as interacções desenvolvidas entre as crianças e respectivas mães, durante a actividade de leitura de livros de histórias: quais as estratégias mais utilizadas pelas mães; de que modo as crianças se envolvem neste tipo de actividade e como, posteriormente, recontam as histórias; existência ou não de uma relação entre o modo como as mães contam as histórias e o modo como as crianças as reproduzem. Neste estudo participaram duas crianças surdas, com idades compreendidas entre os 3,5 anos e os 5 anos de idade, e respectivas mães ouvintes. O estudo consistiu na observação de três sessões de leitura entre a mãe e a criança, e duas sessões em que cada criança recontou as mesmas histórias a um boneco. Através da análise de frequências e sequências de comportamento verificou-se que as estratégias mais utilizadas pelas mães durante a leitura de histórias são as mesmas que as crianças utilizam, ao recontar as histórias a um boneco: (1) a descrição simples da acção ou das imagens do livro (2) o apontar para as imagens e (3) o contacto visual. Apesar das estratégias terem sido as mesmas, verificou-se que o modo como as crianças recontaram as histórias não foi uma reprodução do modo de leitura das mães. Implicações para futuras intervenções são referidas no final do estudo.

Palavras-chave: leitura de histórias, crianças surdas, interacções mãe-criança.

Abstract: The current investigation explored the interactions between mother and child, during storybook reading: what strategies mothers use during storybook reading; how children are involved during this activity and then, how they read themselves; if there is a relation between how mothers read to their children and how children reproduce the story. Two deaf children, age 3,5 and age 5, and their hearing mothers participated in this study, which consisted on the observation of three sessions of storybook reading between mother and child, and two sessions where each child reproduced the same story to a doll. Based on the analysis of behaviour frequencies and sequences, the results indicated that the strategies most used by the mothers were the same used by the children: (1) simply description of the action or the images of the storybook (2) pointing to the images (3) eye contact. Although the strategies were the same, the results indicated that the way children read was not a reproduction of how mothers read to them. Implications for futures interventions are referred at the end of the study.

Keywords: storybook reading, deaf children, mother-child interactions.

Índice

I – Introdução	6
II – Revisão de literatura.....	8
2.1) A Surdez infantil.....	8
2.1.1) Quem é a criança surda.....	8
2.1.2) Família e Educação na Surdez Infantil.....	9
2.2) O Desenvolvimento da Literacia.....	10
2.2.1) O conceito de Literacia.....	10
2.2.2) O conceito de Literacia Emergente.....	11
2.3) Literacia Emergente e Surdez infantil – diferenças e semelhanças.....	12
2.3.1) Importância das Interações Sociais no desenvolvimento da Literacia Emergente.....	19
2.4) A Leitura Partilhada de Livros de Histórias.....	23
III – Objectivos do estudo.....	35
IV – Método.....	37
4.1) Design do estudo.....	37
4.2) População-alvo e participantes.....	37
4.3) Procedimentos.....	38
4.4) Instrumentos.....	40
V – Análise dos resultados.....	44
VI – Discussão.....	66
VII – Considerações finais.....	73
VIII – Referências Bibliográficas.....	75
IX – Anexos.....	80

I – Introdução

A leitura de livros de histórias oferece grandes oportunidades para a aprendizagem da linguagem e da literacia nas crianças. Através de uma leitura diária as crianças podem aumentar o seu vocabulário, o reconhecimento da escrita impressa, o modo de funcionamento dos livros e quais as funções primordiais da escrita, entre muitas outras competências, de um modo mais agradável e harmonioso. O mesmo acontece com as crianças surdas.

Como cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, maioria delas nasce numa única situação linguística. A sua perda auditiva impede-as de adquirir naturalmente a língua oral em suas casas. Desta forma, e dado que não conseguem ouvir, isto vai causar lacunas nas suas interações familiares, as quais são cruciais para o desenvolvimento da linguagem. Uma vez que a Língua Gestual não tem forma escrita mas sim visual, as crianças surdas não conseguem aprender a ler na sua primeira língua. Para que o seu desenvolvimento decorra sem problemas é fundamental que a Língua Gestual seja a sua primeira língua e a Linguagem Escrita, no nosso caso, a Língua Portuguesa, a sua segunda língua. A leitura diária de livros de histórias em casa contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e da literacia. No caso das crianças surdas, a leitura em Língua Gestual poderá ser um método natural para a passagem da sua língua materna para a linguagem utilizada nos livros, a linguagem escrita. Assim que as crianças têm uma base sólida em Língua Gestual, começam a dar mais atenção à escrita e a colocar questões acerca da mesma.

Neste sentido, a presente investigação procurou ilustrar as interações desenvolvidas entre a criança surda e mãe ouvinte, durante a leitura de livros de histórias, com os seguintes objectivos específicos: descrever quais as estratégias utilizadas pelas mães quando desenvolvem a leitura de histórias com os seus filhos; caracterizar de que modo as crianças se envolvem neste tipo de actividade e como, posteriormente recontam as histórias; e verificar se existe uma relação entre o modo como as mães contam as histórias e o modo como as crianças a reproduzem. Esta investigação reporta para o estudo de caso de duas crianças surdas profundas, com 3,5 e 5 anos de idade, e respectivas mães ouvintes, recorrendo a um método descritivo dos casos. O estudo consistiu na observação de três actividades de leitura de livros de histórias, entre a mãe e a criança, e duas actividades de leitura individuais com a criança, para que esta recontasse as mesmas histórias a um boneco.

Para se proceder à análise dos vídeos, foram previamente estabelecidos critérios construídos a partir da revisão de literatura, através dos quais foi possível construir uma grelha de observação como instrumento de análise para o estudo.

Os resultados obtidos demonstraram que as estratégias mais utilizadas pelas mães durante a leitura se referem à descrição simples da acção ou das imagens do livro, ao apontar para as imagens e o contacto visual com a criança. Uma vez que estamos perante duas faixas etárias distintas verificámos que a mãe da primeira idade (criança de 3,5 anos) ainda utilizou estratégias para averiguar se a criança estava a compreender as histórias, colocando questões acerca das imagens e das histórias dos livros. Relativamente às estratégias de manutenção da atenção, verificámos que as mães utilizaram maioritariamente o contacto visual, o toque no queixo ou no braço da criança e a sinalização no campo visual da criança para chamar e monitorizar a sua atenção. Os nossos resultados estão de acordo com os resultados de Lartz e Lestina (1995) e Watson e Swanwick (2007), referindo que estas são algumas das estratégias mais utilizadas pelas famílias bilingues, durante a leitura de histórias.

Através dos dados obtidos pelas crianças ainda verificámos que, não só ao longo das sessões com as mães, mas também nas sessões individuais, as crianças utilizaram as mesmas estratégias de leitura que as suas mães. Ambas as crianças desempenharam um papel activo durante todas as sessões, ainda que de forma diferente. Estes resultados vão de encontro à teoria de Teberosky e Colomer (2003) ao referirem que o modo como os pais lêem para as crianças e o modo com estas participam na actividade de leitura, varia consoante as idades das crianças. Apesar das crianças terem utilizado as mesmas estratégias que as mães, verificou-se que, ao recontar as histórias, estas estratégias foram utilizadas com sequências diferentes, demonstrando um modo de leitura independente e muito próprio, do modo de leitura das mães. Concluiu-se assim que a forma como as crianças recontaram as histórias ao boneco, não foi uma representação do modo como as mães lhes contaram as histórias.

Sugestões e implicações para futuras investigações são referidas no final do estudo.

II – Revisão de literatura

2.1) A Surdez infantil

2.1.1) *Quem é a criança surda?*

Quando se fala em criança surda normalmente associa-se a esta criança uma conotação negativa como que *criança que não ouve ou não fala* e desta perspectiva estamos a compará-la a outras crianças, ouvintes, como se lhe faltasse algo para ser igual a elas. Se reflectirmos bem, damo-nos conta que não estamos a pensar na criança surda como sendo capaz de ser e de se realizar! Se reflectirmos também no conceito que é a Educação, todos nós concordamos que o educar é ajudar uma criança a realizar-se, a utilizar e fortalecer as capacidades que traz consigo para chegar mais além. Se encararmos a criança surda como uma criança que possui uma perda, então estamos a assumir que esta criança não pode adquirir a aquisição linguística e cognitiva como as crianças ouvintes porque estas ouvem e as crianças surdas não (Estanqueiro, 2006). De facto, a criança surda nasce privada de audição, limitando-a na sua comunicação receptiva, que por sua vez influencia a sua comunicação expressiva, isto é, ao não ter capacidade de discriminação sonora que possibilita a compreensão, causa dificuldades na sua comunicação receptiva (Rebelo, 2002). Contudo, tal como uma criança ouvinte, a criança surda também tem um canal para a recepção da comunicação e da informação, só que enquanto nas crianças ouvintes este processo é feito através da audição, na criança surda o mesmo acontece mas através da visão. Através desta, a criança surda também tem acesso ao mundo que a rodeia, sem barreiras e poderá desenvolver-se a nível linguístico, cognitivo, emocional e social na idade própria (Estanqueiro, 2006).

Também será através deste canal que a criança terá acesso à sua língua, também ela visual, a qual será adquirida de forma natural, tal como acontece nas crianças ouvintes. Assim, a criança surda congénita (criança que nasce surda) usa como comunicação receptiva e expressiva a Língua Gestual, a qual é o motor da formação de símbolos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surda, facilitando-a na compreensão das mensagens e das interações com as famílias, grupo de pares e grupo social (Rebelo, 2002). A Língua Gestual Portuguesa (LGP no nosso país) será então a sua primeira língua, que permitirá estruturar o pensamento e desenvolver a sua identidade em contacto com outras crianças e adultos surdos (Estanqueiro, 2006). As línguas gestuais são línguas autónomas, não sendo baseadas nas línguas orais da cultura ouvinte (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001).

2.1.2) Família e educação na surdez infantil

O nascimento de uma criança surda no seio de uma família ouvinte poderá verter numa situação de risco uma vez que altera, condiciona e anula os comportamentos que levam à constante transformação, alteração e ajustamento da organização familiar (Silva, Pires, Rodrigues, Alves & Botelho, 2006). Num contexto familiar composto por pais surdos, o desenvolvimento social e linguístico destas crianças está facilitado. Desde o berço que a mãe comunica intensamente com a criança através do gesto e mímica facial, o que facilita o desenvolvimento de uma forte relação afectiva (Rebello, 2002). Ambos partilham de uma realidade comum, apresentando grande probabilidade destas crianças serem expostas a língua gestual naturalmente. Para além disso, estes pais já têm o conhecimento e prática da língua gestual, dos apoios disponíveis, que escolas frequentar entre outros aspectos cruciais que fazem parte do desenvolvimento de uma criança. Estes pais e filhos têm a vantagem de partilharem o mesmo tipo de comunicação, o que origina a promoção de uma cultura própria de valores morais, regras sociais, costumes e atitudes (Ricou, 2006).

No entanto, o mesmo não acontece quando o seio familiar da criança surda é composta por pais ouvintes. Nestas famílias, estas crianças estão sujeitas a uma menor quantidade de estímulos e mesmo que a família aprenda língua gestual, este é um processo longo e utilizado pouco vez no contacto com a criança, o que faz com que haja uma privação de comunicação em que a criança só vai aprendendo quando a informação é dirigida a si (Ricou, 2006). Neste sentido, alguns estudos têm vindo a demonstrar que as mães ouvintes, de crianças surdas, sentem mais dificuldades nas interacções estabelecidas com os seus filhos uma vez que não partilham das mesmas ferramentas de comunicação que as crianças surdas, o que leva a que, frequentemente, os seus esforços para estabelecer comunicação recíproca sejam, muitas vezes, em vão (Jamieson, 1994).

Para que a criança surda tenha o máximo acesso à comunicação e à vida familiar é essencial que a LGP não seja apenas usada na comunicação directa com a criança, mas também quando outros familiares conversarem entre si, porque ainda que a criança pareça não estar a prestar atenção, há sempre informação que vai recebendo desta forma. Sendo a comunicação entre os pais e os irmãos acessível à criança, ela sentir-se-á verdadeiramente incluída na família, não se sentindo isolada em reuniões familiares ou na hora das refeições em que estão todos a comunicar sem que ela consiga compreender e participar. Deste modo, para que haja uma perfeita inclusão desta criança na família, esta tornar-se-á bilingue, usando ambas as línguas em casa, para que todos possam participar (Ricou, 2006; Estanqueiro, 2006).

Com todos estes procedimentos, a criança irá para a escola já com uma primeira língua bem desenvolvida, com capacidade de falar, de descrever o que vê e o que sente, e de contar histórias. Será através do ensino pré-escolar que a criança continuará a desenvolver a sua primeira língua, a LGP, realizando todas as actividades deste nível de ensino com outros membros surdos e com educadores surdos e ouvintes, competentes no ensino e fluentes em LGP. Posteriormente, com base em actividades mais lúdicas, dar-se-á o início da aprendizagem da sua segunda língua, a Língua Portuguesa (LP), uma vez que o seu acesso só poderá ser possível através da LGP. Quanto maior for o domínio da sua primeira língua, mais facilidade a criança terá em adquirir uma segunda língua (Estanqueiro, 2006). Desta forma, a LGP não é uma opção para a criança surda mas sim um princípio educativo, que decorre de um direito; a criança surda tem tanto direito de aprender a LGP como sua primeira língua (a única a que tem acesso completo), como a criança ouvinte tem direito a aprender a LP como sua primeira língua. A educação da criança surda passa assim por uma educação bilingue (Amaral, 1999; Estanqueiro, 2006; Ricou, 2006; Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007).

2.2) Desenvolvimento da Literacia

2.2.1) O conceito de literacia

Segundo Teberosky e Colomer (2003) *“Por influência da teoria condutista no âmbito educativo tem sido muito divulgada a ideia de que a melhor idade para se começar a instrução em leitura e escrita seria aos seis anos, e que essa idade seria favorável porque a criança já teria chegado ao nível de desenvolvimento desejado”* (p. 15). Como forma de reacção a esta linha de pensamento, surge a perspectiva construtivista de Piaget com uma visão diferente do que é a aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, não se encontra um limite definido entre pré-leitor e leitor, e entre pré-escriptor e escritor. Estas aprendizagens ao longo dos três e até aos cinco anos de idade não são prévias, mas fazem parte do nosso processo de alfabetização, onde a escrita, a leitura e a linguagem oral actuam de forma interdependente, desde a mais tenra idade (Teberosky & Colomer, 2003).

O termo literacia surge assim como forma de explicar e realçar o lado funcional e utilitário da linguagem escrita. Ao contrário da alfabetização, caracterizada como a forma de ensinar e de aprender, a literacia diz respeito à capacidade de usar as competências (não só

ensinadas mas também aprendidas) de leitura, escrita e cálculo (Mata, 2006), que vão decorrendo ao longo de um processo de conhecimento nestas áreas. A literacia não se centra na aquisição das competências mas sim na forma como estas são utilizadas, o que indica que os indivíduos podem ter adquirido as mesmas competências mas a forma como as usam pode ser diferente. Segundo Benavente et al (1996, cit. por Mata, 2006), a literacia pode ser definida como as competências de processamento da informação escrita da vida quotidiana, as quais implicam as capacidades de leitura, escrita e cálculo, através de materiais escritos que são usados normalmente na nossa vida social, profissional e pessoal.

Autores como McLane e McNamee (1990, cit. por Mata, 2006) destacam outra forma de definir este conceito como sendo não só o conhecimento das letras do alfabeto e o facto de se saber usá-las, mas também as atitudes, as suposições e as expectativas referentes à leitura e à escrita, e o valor e actividades correspondentes a estas competências na vida de cada indivíduo. Nem todos os indivíduos utilizam a escrita e a leitura com a mesma facilidade e fluência ou até com os mesmos objectivos o que, segundo as autoras, afirmam de “múltiplas literacias”, isto é, podemos diferenciar “literacia escolar”, “literacia familiar”, “literacia da comunidade” e “literacia do trabalho”. Deste modo, este conceito deixa de ser visto apenas como o acto de saber ler e escrever passando para um fenómeno mais abrangente relacionado com a capacidade de dar sentido e utilidade às oportunidades de ler e escrever (Mata, 2006).

2.2.2) O conceito de Literacia Emergente

Podemos afirmar que a literacia emergente surge do interesse pelos conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita, em fases precoces da aprendizagem. Segundo Teale e Sulzby (1989, cit. por Mata, 2006), o desenvolvimento da literacia começa antes da criança começar uma instrução formal uma vez que desde muito cedo começa a estabelecer contacto com a leitura e a escrita em contexto familiar ou na comunidade envolvente. Justice e Kaderavek (2002) acrescentam que este conceito não só abrange o conhecimento da leitura e da escrita, mas também os comportamentos das crianças que ainda não são convencionalmente alfabetizadas. No período da literacia emergente, as crianças pré-escolares adquirem uma série de conhecimentos e competências acerca da leitura e da escrita, que estão relacionadas com o desenvolvimento futuro da literacia e com o sucesso académico, incluindo a linguagem, o conhecimento da escrita e suas funções, o conhecimento fonético e a compreensão da linguagem oral e escrita e suas distinções (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994). Todas estas competências não são inicialmente adquiridas através da instrução

mas sim através de simples observações, interações e da exploração individual do dia-a-dia, em acontecimentos de literacia informal. Por outras palavras, podemos caracterizar a literacia emergente como um processo sociocultural, já que o desenvolvimento da literacia é altamente influenciado pelos contextos social e cultural onde as crianças são educadas (Justice & Pullen, 2003). Desta forma, a instrução formal nem sempre é necessária às crianças pequenas para desenvolverem a literacia emergente. Através da observação do envolvimento dos outros em actividades de literacia e através das suas participações em acontecimentos informais de literacia, as crianças obtêm importantes pré-requisitos da literacia como o papel que a escrita representa no mecanismo da comunicação; a estrutura da linguagem oral e escrita; a natureza das letras e outros símbolos da escrita; e o uso do vocabulário para descrever constructos de literacia (soletração, palavra, leitura, etc.) (Justice & Kaderavek, 2002).

2.3) Literacia Emergente e Surdez infantil – diferenças e semelhanças

De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998), a literacia emergente consiste nas capacidades, conhecimentos e atitudes que são assumidas como precursoras desenvolvimentais das formas convencionais de leitura e escrita, e nos contextos que sustentam esse desenvolvimento (ex. leitura partilhada de livros). Este facto realça a forte importância que as interações sociais, em ambientes ricos de literacia, têm nos pré-leitores. Através das pesquisas realizadas, considera-se que a literacia emergente é composta por diversos componentes: a linguagem, as convenções da escrita, o conhecimento das letras, o conhecimento linguístico, a correspondência fonema-grafema, a leitura emergente, a escrita emergente e a motivação para a escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Vários aspectos das competências da linguagem das crianças são importantes em diferentes pontos no processo da aquisição da literacia, existindo uma íntima relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da literacia uma vez que as competências da linguagem, tais como o vocabulário, a sintaxe, o discurso e o conhecimento fonológico, são fundamentais para o futuro sucesso da literacia nas crianças (Mayer, 2007). Para Whitehurst e Lonigan (1998), a leitura é um processo de tradução dos códigos visuais para linguagem com significado. Nas fases precoces a leitura é um sistema alfabético que envolve a descodificação das letras em correspondência de sons e associar esses sons a palavras singulares. Nestas fases iniciais, para além da leitura ser motivada pela extração do significado, a influência do conhecimento de vocabulário, a habilidade para compreender e produzir construções complexas sintácticas nas competências da literacia das crianças,

também a compreensão do texto e das narrativas de histórias é facilitada pela aquisição da linguagem descontextualizada. Por sua vez, as competências da linguagem descontextualizada das crianças estão relacionadas com as competências da literacia convencional como a descodificação, a compreensão das narrativas da história e as produções da escrita.

No caso das crianças surdas, Pakulski e Kaderavek (2004) referem que uma criança surda, ou com Deficiência Auditiva (DA), tem menos oportunidades para a aprendizagem incidental da linguagem proveniente das interações diárias com uma grande variedade de parceiros de comunicação. Primeiro, porque em muitas crianças a surdez não é detectada à nascença, e depois porque existe um atraso na implementação da intervenção, o que vai afectar negativamente o desenvolvimento da linguagem oral/gestual e escrita nestas crianças. A relação entre a linguagem e a literacia nas crianças surdas pode assim abarcar implicações por duas razões distintas: primeiro porque muitas crianças surdas têm atrasos no seu desenvolvimento da linguagem, o que pode afectar negativamente a aprendizagem da literacia; e depois porque as crianças surdas cuja primeira língua não é o Português (e.g., LGP ou outra forma de língua de sinais) deparam-se com o desenvolvimento da literacia numa língua que elas podem ainda não ter adquirido (Mayer, 2007).

Mayer e Wells (1996, cit. por Mayer, 2007) descrevem quatro fases no processo de aquisição da linguagem das crianças. A primeira fase do processo remete para o desenvolvimento da linguagem durante uma comunicação *face-to-face*. A aquisição da linguagem neste estágio acontece facilmente à medida em que a criança vai usando a linguagem como ferramenta para mediar as suas interações com o meio. No caso das crianças surdas o mesmo não ocorre tão naturalmente uma vez que é preciso conhecer pelo menos uma das condições necessárias à aprendizagem da linguagem. O resultado é que muitas crianças surdas podem não adquirir uma forma *face-to-face* da sua primeira língua. Sem esta linguagem detalhada em alguns pontos, as crianças surdas frequentemente não possuem os requisitos básicos para o desenvolvimento cognitivo e da literacia, na idade apropriada. Na segunda fase descrita pelos autores dá-se a mudança do uso da linguagem como forma de comunicação com os outros, para a comunicação consigo próprio, ou seja, a criança começa a utilizar a linguagem como ferramenta para pensar. A manifestação externa desta fase nas crianças é através do uso do discurso, ou gesto, egocêntrico utilizando o conhecimento da sua linguagem *face-to-face* para “pensar em voz alta”. Na terceira fase, as crianças começam a expressar-se não só através da linguagem *face-to-face*, mas também através da escrita. As coisas que foram pensadas ou ditas podem agora ser registadas num papel. Esta pode ser uma tarefa desencorajadora à medida em que as crianças vão tentando

criar sentido das relações entre a linguagem que elas já conhecem e a linguagem da escrita (Mayer, 2007). Na última fase descrita neste processo é assumido que as bases da literacia estão estabelecidas e que a ligação entre a linguagem *face-to-face* e a escrita foi concretizada.

No caso das crianças surdas, torna-se fundamental que haja inicialmente uma educação precoce da sua primeira, a LGP, para que o seu desenvolvimento linguístico não sofra atrasos em comparação às crianças ouvintes, e a aprendizagem continuada da sua segunda língua, o Português. Desta forma, a LGP será usada para a comunicação, enquanto que a LP é aprendida usando métodos de ensino de segunda língua, focando especialmente o domínio da leitura e da escrita (Estanqueiro, 2006).

As convenções da escrita também são factores cruciais na aquisição da literacia emergente. Se observarmos bem, damos-nos conta que os livros são feitos de acordo com uma série de convenções que podem ser compreendidas mesmo que não se esteja apto para ler (Clay, 1979, cit. por Whitehurst & Lonigan, 1998). Estas convenções incluem a direcção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, em cada página; as diferenças entre as capas e as páginas dos livros, as diferenças entre as imagens e a escrita numa página e o significado dos elementos da pontuação (espaços entre as palavras e os períodos no fim de cada frase). Nos sistemas de escrita alfabética, as palavras impressas implicam a tradução das unidades da escrita para unidades do som, enquanto que a escrita implica a tradução das unidades do som em unidades da escrita. A este nível é necessário que haja um conhecimento dos nomes das letras.

Relativamente ao conhecimento linguístico é necessário que as crianças já consigam discriminar as unidades da escrita (letras, palavras, frases) e as unidades da linguagem (fonemas, palavras, proposições) para ler com sucesso (Whitehurst & Lonigan, 1998). O conhecimento linguístico refere-se assim à capacidade para possuir a linguagem como um objecto cognitivo e em possuir informação acerca da forma como a linguagem é construída e utilizada. Por sua vez, o conhecimento da correspondência fonema-grafema requer que haja tanto a noção do som das letras, individualmente, como da sua combinação.

No que diz respeito à leitura emergente, os autores referem que esta começa com a leitura imaginária (fingir que lê) e com a leitura da escrita ambiental. Antes das crianças conseguirem ler palavras, muitas vezes elas são capazes de reconhecer letreiros, sinais e outras formas de escrita ambiental. Esta competência demonstra que as crianças já têm capacidade para retirar o significado do texto, dentro do contexto (Whitehurst & Lonigan, 1998).

No caso das crianças surdas, autoras como Goldin-Meadow e Mayberry (2001) referem que existem diferenças na leitura entre estas crianças se for tido em conta o facto dos pais também serem surdos ou ouvintes. Grande parte dos estudos realizados neste campo demonstraram que as crianças surdas, filhas de pais surdos, tendem a tornar-se melhores leitores do que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Estas crianças têm maior probabilidade de que a sua perda auditiva seja identificada mais cedo e assim têm maior probabilidade de serem colocadas em ambientes educativos apropriados, o que origina uma grande fluência em língua gestual desde muito pequenas, o que é fundamental para a aprendizagem da leitura. Estas crianças recebem inputs de língua gestual diariamente, não só na escola mas também em casa. Em contrapartida, no caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, é necessário que haja um período de ajustamento ao facto de, inesperadamente, se depararem com um filho surdo, que terá mais dificuldade em aprender a sua língua escrita. Para além disso, até mesmo na sua primeira língua, a língua gestual, estas crianças terão mais dificuldades na sua aquisição uma vez que apenas recebem este input durante o período em que estão na escola. Segundo Jamieson (1995), ao longo dos últimos anos tem se vindo a verificar que as grandes dificuldades de comunicação das crianças surdas não são devido à sua deficiência auditiva mas sim devido a padrões inadequados de interacção com pessoas ouvintes, nomeadamente adultos, que as rodeiam. Deste modo, as dificuldades de comunicação e de aprendizagem sentidas pelas crianças surdas não são, em grande parte, devido à surdez, mas sim devido às respostas dadas pelos adultos, relativamente à perda auditiva das crianças.

Neste sentido, Maxwell (1984, cit. por Williams, 2004) desenvolveu um estudo longitudinal com uma criança surda filha de pais surdos, desde os dois anos até aos seis anos de idade, para examinar a sequência do desenvolvimento da leitura emergente. Este autor verificou que, através das leituras partilhadas, a criança aprendeu diversos conceitos a nível da escrita, incluindo a orientação apropriada do livro (de frente para trás), o virar da página e a direcção do texto (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Aprendeu que há livros em forma de diálogo e de narrativa, e que as personagens das histórias têm estilos diferentes de discurso. A criança começou por etiquetar imagens com sinais gestuais e depois começou a usar as ilustrações para gerar a sequência da história, assinalando directamente nas imagens, como os seus pais tinham feito. Pouca a pouco, começou a direccionar a sua atenção para o símbolo correspondente à língua gestual, nos livros de língua gestual inglesa, combinando os seus gestos com os desenhos até ler toda a história através dos símbolos do gesto. Posteriormente, a criança começou a compreender que o símbolo do gesto poderia ser

segmentado e combinado com as palavras impressas. No mesmo sentido, Rottenberg (2001) também realizou um estudo com uma criança surda (dos quatro aos seis anos de idade) mas filha de pais ouvintes. No início do estudo esta criança não apresentava um desenvolvimento extensivo da linguagem oral ou gestual e os pais não partilhavam de uma primeira língua com a criança. A sequência do desenvolvimento da leitura emergente desta criança foi muito semelhante ao da criança anterior: inicialmente houve uma focalização nas ilustrações dos livros, etiquetando as imagens com os gestos (sinais), posteriormente a criança começou a ler palavras familiares do contexto (membros da família, palavras básicas com “é”). No terceiro nível de desenvolvimento, a criança começou a focar-se no símbolo do gesto nos textos. Assim que tinha aprendido a ler o símbolo do gesto, começou a relacioná-lo com o inglês escrito.

Outra componente fundamental da literacia emergente reside na escrita emergente, a qual envolve comportamentos como a escrita imaginária (fingir que está a escrever) e a aprendizagem da escrita das letras (Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta competência surge muito cedo nas crianças no momento em que elas começam a desenhar e a rabiscar algo no papel, atribuindo-lhe um significado que apenas a criança consegue decifrar. Mais tarde, começam por usar diferentes letras e números para representar as diferentes coisas que querem escrever. Nesta altura, as características daquilo que está escrito reflectem-se na forma como é escrita a palavra (o elefante é maior que a formiga, logo a palavra elefante será maior que a palavra formiga). Mesmo quando as crianças usam as letras para representar sons individuais, muitas vezes fazem-no de uma forma idiossincrática (representa apenas o primeiro e último som de uma palavra, como se estivesse a soletrar). Este tipo de escrita é referida como a soletração inventada que consiste na escrita de palavras mais pela estratégia fonológica do que propriamente ortográfica.

Uma vez que nas crianças surdas a aprendizagem da leitura e da escrita só poderá ser eficaz a partir do momento em que a criança é fluente em Língua Gestual, Aram, Most e Simon, (2008) interessaram-se em estudar o desenvolvimento da literacia nas crianças pequenas com deficiência auditiva, focando o papel da escrita colaborativa entre a mãe ouvinte e a criança surda. O objectivo principal do estudo centrou-se na contribuição da mediação maternal na escrita das crianças, tendo em conta as idades das mesmas, o seu grau de perda auditiva e o grau académico das mães. Tendo em conta que a escrita em conjunto é uma das tarefas da literacia, a qual reflecte características de mediação cognitivas e emocionais, os resultados foram analisados segundo o aspecto cognitivo (competências básicas do conhecimento das letras e a cartografia grafema-fonema), e o aspecto emocional

(modo como as interações decorrem durante estas actividades, criando uma atmosfera positiva e agradável). Os resultados sugeriram que ambas as características emocionais e cognitivas da tarefa de escrita colaborativa promoveram o desenvolvimento da literacia, para além da idade e do grau de perda auditiva. Isto indica que as interações entre a mãe e a criança, desenvolvidas durante a actividade de escrita, podem constituir um contexto de literacia com potencial para aumentar a mesma, numa forma geral e, especificamente, nas competências alfabéticas das crianças. Dois aspectos emocionais das interações (os comentários e o contacto físico) mostraram relações significativamente negativas com as medidas da literacia das crianças, e a escrita independente de palavras também revelou as dificuldades auditivas que estas crianças possuíam e mesmo quando a sua escrita estava relativamente avançada, na tentativa de representar alguns sons apropriados, as crianças exibiram erros fonológicos nas consoantes oclusivas. Relativamente ao papel das mães no decorrer desta actividade, elas usaram alguma descodificação fonológica, ainda que elas se centrassem mais no nome das letras do que nos sons dos segmentos. Isto indicou que estas mães não contribuíram para o avanço das competências de conhecimento fonológico das suas crianças, contudo, a sua mediação foi significativamente relacionada com o conhecimento das letras. Para além disso, este estudo também demonstrou que as mães de crianças com deficiência auditiva tendem a usar estratégias de baixo nível quando ajudam as crianças a escrever, sendo a sua estratégia principal ditar o nome da letra, o que não acontece com as mães de crianças ouvintes, que tendem a ir buscar a unidade fonológica requerida e só depois ditar o nome da letra.

A última componente da literacia emergente referida por Whitehurst e Lonigan (1998) consiste na motivação para a escrita, que reflecte o interesse das crianças pelas actividades de leitura e escrita. Quanto mais interessadas estiverem as crianças nestas actividades de literacia, mais tentativas desenvolverão para a compreensão da escrita.

Maioria das investigações sobre a literacia emergente considera crianças cujo desenvolvimento da linguagem e da literacia segue uma progressão típica, ainda que permitindo algumas variações entre os indivíduos. No caso das crianças surdas isto levanta alguns problemas uma vez que estas crianças têm uma comunicação de natureza própria, o que pode causar implicações nos estádios precoces da leitura e da escrita.

Segundo Watson e Swanwick (2005) *“a literacia nas crianças surdas deve ser definida de um modo mais restrito: primeiro porque a literatura assume a definição da literacia reduzidamente à leitura e à escrita, englobando as práticas de descodificação e codificação da escrita; e segundo porque estas práticas em torno da escrita podem*

representar o maior desafio para as crianças surdas e suas famílias” (pp. 57). A ideia de partilhar um livro com uma criança surda requer bastante cuidado e é necessário considerações particulares para encorajar uma criança a escrever.

Para estas autoras, antes de se proceder ao estudo da literacia nas crianças surdas é fundamental ter em atenção o tipo de comunicação que os pais utilizam em suas casas, com as suas crianças. Normalmente, as crianças com surdez profunda, que não usam qualquer tipo de recurso auditivo, têm como base de comunicação o bilingue, que como fora referido anteriormente, consiste na aprendizagem da língua gestual como primeira língua e a escrita, no nosso caso, a língua portuguesa, como segunda língua da criança. No caso das crianças que usam recursos auditivos, estas famílias podem não só adoptar uma língua bilingue mas também a língua oral como forma de comunicação com a criança. Deste modo, podemos considerar que existem dois tipos de famílias diferentes, a família bilingue e a família oral, onde também todas as interacções entre os pais e as crianças surdas serão diferentes.

Nas famílias que utilizam a comunicação bilingue, o desenvolvimento da língua escrita e oral destas crianças é desenvolvida ao longo da aprendizagem da língua gestual e é ensinada na escola como uma segunda língua. Neste caso, o termo bilingue inclui um reportório das competências da linguagem que os indivíduos surdos e ouvintes têm, envolvendo-se com a língua gestual e oral todos os dias. As crianças e os adultos surdos andam constantemente entre estas duas línguas, através de três modalidades: a escrita, o gesto e a oralidade (Watson & Swanwick, 2005). Para compreender de que forma a língua gestual pode beneficiar a aquisição da literacia, é preciso observar primeiro como é que as competências da soletração manual e da escrita se desenvolvem em conjunto com a língua gestual, no decorrer da vida destas crianças. A soletração manual é bastante usada na língua gestual por vários motivos, algumas palavras não têm gestos equivalentes tornando-se necessário soletrar. No caso das crianças, este método é bastante usado no início do desenvolvimento da língua gestual. Algumas investigações têm vindo a sugerir que o uso precoce deste método não só pode facilitar o desenvolvimento da literacia, proporcionando uma ligação entre a modalidade visual e gestual da língua gestual e a forma escrita da língua oral (Erting et al, 2000, cit. por Watson e Swanwick, 2005), mas também por ser uma componente fundamental nas primeiras experiências da literacia bilingue (Padden, 1996, cit. por Watson e Swanwick, 2005). A soletração manual deve assim começar como uma parte integrante no uso da língua gestual nas crianças, antes de terem o conhecimento alfabético. Este método não consiste no começo da ligação com a língua escrita mas sim com o

desenvolvimento do seu próprio sistema manual, com as suas propriedades distintas, as quais têm ligação com os caracteres alfabéticos escritos e orais.

Ao longo dos últimos dez anos têm sido realizados alguns estudos neste âmbito de forma a verificar que tipo de estratégias os pais utilizam para ajudar as suas crianças a compreender a relação entre a soletração manual e a escrita (Watson & Swanwick, 2005). No geral, verifica-se que as crianças são ensinadas desde muito cedo, por volta dos dois anos, a combinar os gestos soletrados com as letras correspondentes da escrita, através da escrita impressa no meio envolvente da criança e das brincadeiras livres. Para além disso, a conexão feita entre este método e o texto aumenta, perto do final do terceiro ano de idade, quando a leitura partilhada de um livro se torna uma actividade frequente. A partilha de livros proporciona oportunidades para estabelecer relações que envolvem este método, destacando-se para as letras e para as palavras escritas.

Em famílias cujo seu modo de comunicação é a linguagem oral, as crianças surdas normalmente usam vários tipos de tecnologias na forma de aparelhos auditivos, equipamento auditivo ou implantes cocleares para explorar os seus vestígios de audição. Uma vez que os apoios auditivos não devem ser colocados assim que é detectada a perda auditiva (no caso de crianças muito pequenas), os níveis iniciais do desenvolvimento da linguagem são adquiridos mais lentamente, durante um período extenso, tornando-se difícil estabelecer comunicação. Nestas famílias, os gestos são usados em conjunto com a língua oral, ou seja, envolve gestos chave que vão sendo feitos à medida em que são falados. Esta prática é muito diferente da língua gestual, a qual é uma língua distinta com a sua própria estrutura, gramática etc., não podendo ser utilizada em simultâneo com a língua oral (Watson & Swanwick, 2005).

2.3.1) Importância das Interações Sociais no desenvolvimento da Literacia Emergente

As teorias da literacia emergente realçam o papel activo que a criança tem como construtora do seu conhecimento. Contudo, é fundamental que também seja tido em conta o processo social subjacente à aquisição da literacia. A criança desempenha um papel activo na sua construção mas também é mediada por todos aqueles com quem interage e comunica, nas actividades de literacia (Mata, 2006). As interações entre os pais e a criança, desde o nascimento e ao longo dos anos pré-escolares, prevêm a base para a linguagem e para a literacia (Enz, 2003). Em algumas famílias, as crianças vão interagindo com certos materiais de leitura e escrita desde muito cedo o que, provavelmente, está relacionado, e tem influência, nas aprendizagens convencionais posteriores. No que se refere à linguagem escrita, a

componente social tem uma função fundamental para que a sua aquisição seja possível. Uma vez que um escrito é um objecto simbólico, torna-se necessário que hajam agentes sociais que interpretem e transformem essas marcas gráficas em objectos linguísticos para que estes possam ser compreendidos e interiorizados pelas crianças (Teberosky & Colomer, 2003). Só através da leitura em voz alta dos escritos existentes no meio envolvente as crianças mais pequenas observam a transformação das marcas gráficas em linguagem.

Neste sentido, Teberosky e Colomer (2003) referem dois tipos de conhecimento interactivo que fazem parte das primeiras experiências da criança com a linguagem escrita: os conhecimentos elaborados pela criança a partir da interacção com os leitores e com o material escrito; e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pelas crianças. Os *conhecimentos elaborados pela criança* envolvem todos os conhecimentos que a criança vai desenvolvendo a partir de sua relação com os textos, tais como os princípios de organização do material gráfico, a função dos nomes e do nome próprio no conhecimento do escrito, o processo de relação entre a escrita e a linguagem, as relações entre a escrita e a leitura, o uso de ambas, o conhecimento metalinguístico e a conceituação sobre os valores sonoros de correspondência fonográfica e sobre as unidades linguísticas. Por outro lado, os *conhecimentos transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança*, englobam toda a linguagem da conversação, os livros e as suas diferenças em relação à linguagem da conversação, a informação sobre as convenções do material impresso e o modo como denominá-las, a simulação de um acto de leitura, a identificação de cartazes, signos e materiais impressos presentes no ambiente, e o conhecimento sobre as funções que o adulto atribui a um escrito. Tanto os conhecimentos elaborados pela criança, como os que são transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança, podem ser influenciados pelas condições do ambiente, isto é, quanto maior for a riqueza do ambiente em materiais escritos, assim como as interacções nele estabelecidas, mais facilmente as crianças adquirem os conhecimentos relacionados com a linguagem escrita. Desta forma, pode-se dizer que estes dois tipos de conhecimento se dão *antes* da escolarização, porque normalmente se iniciam em contexto familiar e na interacção estabelecida com o material impresso frequente no ambiente urbano; e *durante* a escolarização, à medida em que as crianças vão recebendo o ensino escolar, desenvolvendo os conhecimentos sobre a representação do escrito e sobre as suas unidades juntamente com o ensino convencional (Teberosky & Colomer, 2003).

Grande parte das pesquisas realizadas no campo da literacia em contexto familiar tem se focado no estabelecimento de parâmetros do ambiente familiar que estão relacionados com o desenvolvimento da linguagem da criança, incluindo a qualidade de vida familiar (a

diversidade de actividades, as interacções sociais e a comunicação, e o envolvimento do adulto nas actividades com a criança), as condições materiais da família (o número de livros e o número e diversidade de brinquedos em casa) e vários aspectos sociodemográficos da família. Várias são as pesquisas que têm vindo a discutir as actividades que podem ser desenvolvidas nos contextos familiares como as actividades diárias, a leitura de livros com a criança, sendo estas as actividades importantes para o desenvolvimento das competências da leitura, estimulando o seu uso linguístico, estabelecendo interacções linguísticas, narrativas e explicações, e associando a linguagem oral à sua forma escrita. Num estudo realizado por Umer, Podleser e Fekonja (2005) pretendeu-se compreender quais os aspectos do ambiente de literacia familiar que podem ser especialmente importantes para o desenvolvimento da linguagem, em crianças de três anos. Estes autores concluíram que as mães com um maior nível de educação podem ter maior conhecimento acerca das características do desenvolvimento da linguagem, podem influenciar o seu uso da linguagem nas interacções verbais, assim como o seu envolvimento nas actividades que sustentam o desenvolvimento da linguagem das suas crianças. Para além disso, crianças cujas mães referem que, frequentemente, lêem para elas, vão à livraria ou ao cinema, envolvem-se com as crianças na leitura de forma agradável e estimulam a leitura e a escrita de letras, e guiando-as para a zona de desenvolvimento proximal, atingiram maiores resultados na escala de desenvolvimento da linguagem. Os resultados sugerem que estas actividades de literacia planeadas, e as quais consomem mais tempo, estão ligadas a diferentes medidas da competência da linguagem das crianças, às características do uso da linguagem da mãe (correção e repetição) e à comunicação entre a mãe e a criança.

Para tentar perceber de que forma as actividades de literacia ocorrem nas crianças surdas, Williams (1994) desenvolveu um estudo com quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, ao longo de seis meses. Através das suas observações em contexto familiar e pré-escolar, constatou-se que estas crianças estavam envolvidas em actividades de literacia em ambos os contextos: tanto os pais como os educadores liam quase todos os dias para as crianças (e/ou com elas), envolvendo-as nas actividades de escrita e desenho. Três crianças com surdez profunda demonstraram um conhecimento e compreensão consideráveis da literacia emergente tal como acontece nas crianças ouvintes. No caso das crianças surdas há o uso da linguagem escrita para comunicar com os outros quando a linguagem oral ou gestual era insuficiente. Também se verificou que os pais e os educadores utilizavam imagens de livros para ensinar as crianças a dizer ou afirmar palavras específicas e a sustentar a aquisição da linguagem das crianças.

Dada a importância das interações familiares no desenvolvimento da literacia, também Busto (sd) interessou-se em verificar os comportamentos de literacia emergente nas crianças surdas, com quatro e seis anos, e suas respectivas mães, em três categorias: os comportamentos e tentativas de escrita precoce, a orientação ou comportamentos de segurar o livro, e os comportamentos de escrita precoce ou tentativas que as crianças surdas experimentam para dar sentido à escrita. Embora a educação de todas as famílias fosse bilingue, estas foram separadas em dois grupos, um grupo cuja comunicação se centrava mais na oralidade enquanto que no segundo grupo a comunicação era feita com base na língua gestual. Os comportamentos de literacia foram observados em três contextos diferentes: durante a leitura e escrita livre, durante o tempo de narração de livros de histórias em grupo e durante as sessões individuais, que envolviam actividades como nomear as letras do alfabeto, identificar a escrita, identificar nomes de colegas e a narração de histórias. Deste modo, verificou-se que, relativamente aos comportamentos referentes à orientação do livro, apenas as crianças que utilizavam os gestos participavam no recontar das histórias familiares, no entanto, estavam mais centradas na imagem do que na escrita. Nos comportamentos de leitura precoce, observou-se que nenhuma das crianças manifestou conhecimento fonológico. As crianças que frequentavam a escola normal tinham tendência em mover os lábios e a produzir sons enquanto liam mas os sons que produziam não indicavam o conhecimento da relação letra/som. As crianças que frequentavam a escola para surdos focaram-se na correspondência entre a posição da mão no gesto e as letras iniciais das palavras dadas. Relativamente aos comportamentos de escrita precoce, os rabiscos, os desenhos e as representações de letras foram comuns em ambos os grupos de crianças. As crianças deste estudo mostraram alguns atrasos no desenvolvimento da linguagem. Contudo, as crianças que utilizam a língua gestual como forma de comunicação conseguiram realizar mais actividades uma vez que podiam comunicar através de gestos sem estarem dependentes dos esforços do discurso oral.

Estas interações estabelecidas entre os pais e a criança, que permitem a transmissão de conhecimentos, podem ser de natureza mais directa, através da leitura de livros de histórias, ou mais incidental, através da interacção com o abundante material impresso urbano ou doméstico, tão comum em nossa sociedade actual (Teberosky & Colomer, 2003). Cada uma dessas práticas de leitura e/ou escrita têm funções diferentes, através de diversos tipos de objectos: a leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem funções de identificação e de informação; e a leitura de instruções, tais como as receitas de cozinha, tem a função de orientar a acção. Para além disso, as práticas de leitura podem se realizar sobre diferentes tipos de objectos; uns são

portadores de texto e outros são suportes específicos do texto escrito (Teberosky & Colomer, 2003). É através da leitura em voz alta, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, que as crianças entendem quais as funções e a estrutura da linguagem escrita e como podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Este tipo de leitura tem assim efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não linguísticos, tais como favorecer a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e actuar nas motivações para aprender a ler e a escrever (Purcell-Gates, 1996, cit. por Teberosky & Colomer, 2003).

A leitura de cartazes na rua ou a leitura e escrita doméstica também fazem parte das práticas de leitura, apesar de não serem dirigidas às crianças. As famílias de baixo nível social e cultural podem considerar esses tipos de leitura, práticas alternativas à leitura de histórias.

2.4) Leitura partilhada de livros de histórias

A leitura partilhada de histórias é uma das práticas mais estudadas na aquisição da literacia sendo que proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas (Teberosky & Colomer, 2003). Neste sentido, Sénéchal, Thomas e Monker (1995) realizaram duas experiências com o intuito de avaliar o modo como as crianças de quatro anos, que diferem no conhecimento de vocabulário, aprendem novo vocabulário através da leitura de histórias em voz alta; e como estas diferenças individuais de vocabulário afectam a aquisição de novo vocabulário, através de múltiplas leituras de livros de histórias. Na primeira experiência, as crianças tanto ouviam imagens passivamente como imagens etiquetadas usando novas palavras durante as leituras do livro, enquanto que na segunda experiência, as crianças ouviram a leitura do livro e apontaram e/ou etiquetaram as imagens durante a leitura. As autoras verificaram que as crianças com maior vocabulário de palavras produziram uma maior quantidade de palavras novas do que as crianças com menor vocabulário, e as crianças às quais foram colocadas questões durante a leitura dos livros compreenderam e produziram mais palavras do que as crianças que ouviram a história passivamente. Também se verificou que as crianças com maior vocabulário compreenderam mais palavras novas do que as crianças com um menor vocabulário e que as crianças que participaram activamente, apontando e etiquetando as imagens, aprenderam mais palavras do que as crianças que ouviram passivamente a leitura do livro.

Também Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca e Caulfield (1988) se interessaram pela importância que a leitura de livros de histórias tem no desenvolvimento da linguagem, mas em contexto familiar. O seu estudo consistiu numa experiência de intervenção, em ambiente familiar, durante 1 mês, com crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 34 meses, cujo objectivo foi otimizar a leitura de livros de história dos pais aos seus filhos. No grupo experimental os pais receberam instruções para aumentar o seu ritmo de questões abertas, as questões funcionais e atributivas, e expansão; para responder apropriadamente às tentativas de respostas das crianças às suas questões, e para diminuir a frequência de leitura em linha recta sem hesitar; e diminuir o número de questões que podiam ser respondidas através das ilustrações. No grupo de controlo os pais receberam a instrução para lerem para os seus filhos como costumam fazer. Através deste estudo foi possível concluir que as variações na leitura para crianças pequenas pode ter efeitos consideráveis no desenvolvimento da linguagem, ou seja, mudanças no comportamento parental durante esta actividade de leitura não são muito difíceis de obter e podem ter efeitos substanciais no desenvolvimento da linguagem. Também foi possível verificar que o modo como os pais falavam e a conversão com as suas crianças em torno de um livro podem marcar a diferença no seu desenvolvimento da linguagem.

Através do estudo realizado por Valdez-Menchaca & Whitehurst (1992) foi possível demonstrar os avanços linguísticos em crianças de 2 anos de idade como resultado do treino dos pais para a leitura com as suas crianças, através de um estilo particular de leitura, leitura em diálogo. As crianças foram distribuídas pelo grupo experimental, tendo acesso a uma leitura através do diálogo com a educadora, enquanto que as restantes crianças do grupo de controlo receberam instruções de artes e ofícios, pela professora. Foram encontradas diferenças entre os grupos, demonstrando que o grupo experimental obteve melhores resultados nos pós teste da linguagem e nalgumas medidas de produção da linguagem.

Arnold, Lonigan, Whitehurst e Epstein (1994) desenvolveram um estudo para verificar quais os efeitos que um programa de intervenção de leitura em diálogo produz na aquisição das competências precoces de literacia das crianças e nas interacções futuras durante a leitura de livros de imagens, e quais os efeitos a longo prazo em termos da aquisição da literacia. Algumas das mães no estudo não receberam qualquer tipo de treino, algumas receberam treino directo e as restantes mães receberam treino através de vídeos. Os resultados demonstraram que podem ser obtidos grandes efeitos na linguagem das crianças, através de uma intervenção na leitura de livros que encoraje as crianças a conversar acerca das imagens dos livros e que proporcione feedback apropriado. Para além disso, também foi possível

verificar que o treino através de vídeos é a forma mais eficaz de implementar o programa de leitura em diálogo.

No seguimento destes estudos, Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, (1994) interessaram-se em verificar quais os efeitos de um programa de leitura de livros interactivos, em crianças procedentes de famílias de baixo rendimento. As crianças foram avaliadas em três condições experimentais diferentes: leitura de um livro na escola, leitura na escola e em casa e uma actividade de controlo. Na condição de leitura na escola foi dada a indicação de que a leitura deveria ser feita em diálogo, com grupos até cinco crianças. As crianças na condição de leitura na escola e em casa participaram na leitura em diálogo em pequenos grupos com as mesmas condições das anteriores. Neste caso também o pai ou mãe de cada criança foi treinado para usar a leitura em diálogo em casa. As crianças no grupo de controlo envolveram-se em actividades de brincadeira em grupos até cinco crianças. O treino de leitura com os adultos foi feito através de um vídeo instrucional e a intervenção teve a duração de seis semanas, momento em que as crianças foram reavaliadas e posteriormente passados seis meses. Os resultados obtidos demonstraram que as professoras do infantário e os pais produziram aumentos significativos no desenvolvimento da linguagem destas crianças através de algumas semanas de leitura em diálogo. Especificamente, as crianças na condição de leitura em casa e na escola tiveram uma melhor prestação nos pós testes do que as crianças na condição de leitura na escola. Estes efeitos ainda estavam presentes passados seis meses após a intervenção. Também foi possível verificar que os efeitos nas crianças de baixos rendimentos podem ser obtidos quando a leitura em diálogo ocorre em pequenos grupos e não individualmente.

Tendo em conta a eficácia desta técnica de leitura no desenvolvimento da literacia, Fung; Chow e Chang (2005) desenvolveram um estudo cujo objectivo consistiu em investigar o impacto do programa da leitura em diálogo no aperfeiçoamento das competências de vocabulário receptivo, mas nas crianças surdas. Através deste estudo foi possível verificar que as crianças do grupo da leitura em diálogo obtiveram grandes melhorias na aprendizagem do vocabulário receptivo comparativamente aos restantes grupos. Também foi possível verificar que o grupo de leitura típica não demonstrou melhoria significativa comparativamente ao grupo de controlo.

Para além da importância que a leitura de livros de histórias tem no desenvolvimento da linguagem, esta actividade é também considerada uma das melhores formas para o desenvolvimento da literacia emergente, uma vez que proporciona um ambiente interactivo que é contextualizado, autêntico, significativo, interessante e motivador para as crianças pré-

escolares. O envolvimento repetido nesta dinâmica e uma interacção extremamente contextualizada presumivelmente facilita uma transmissão de sucesso do conhecimento da literacia do adulto para a criança (Justice & Pullen, 2003). Numerosos são os estudos que têm mostrado que ao partilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares não só estamos a criar uma actividade harmoniosa, mas também a organizar um momento importante de aprendizagem. Com este tipo de leitura facilitamos a aprendizagem de vocabulário e a compreensão de conceitos, o uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção (Teberosky & Colomer, 2003).

Ainda que as interacções entre pais e crianças surdas sejam significativamente diferentes da leitura de livros entre pais e crianças ouvintes, esta prática torna-se fundamental no desenvolvimento da linguagem e da literacia destas crianças. Neste sentido, Gioia (2001) interessou-se em estudar a relação entre a linguagem emergente e as práticas de literacia através do estudo de caso de três crianças surdas, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O objectivo central consistiu na análise da aquisição da literacia, ao longo de um ano, através da documentação das diferentes formas de interacção entre as crianças e os livros de histórias. Através da análise dos dados, a autora verificou que pequenas mudanças nas instruções das práticas de literacia podem marcar a diferença em termos de resultados, isto é, no início do estudo estas crianças apresentavam um vocabulário total de 25 palavras e passados oito meses elas já falavam e usavam gestos com 5, 6 e 7 palavras, em frases.

Para Justice e Kaderavek (2002), ao partilharem um livro com uma criança, os pais e professores podem usar várias técnicas durante a leitura partilhada de livros de histórias para encorajar o desenvolvimento da literacia nas crianças. Algumas dessas técnicas específicas incluem a conversação acerca da escrita (referência verbal à escrita) e apontar para a mesma (referência não verbal à escrita). Isto é, a referência verbal à escrita acontece quando os pais/professores colocam questões e fazem comentários acerca da escrita e suas ilustrações no livro. Esta técnica encoraja as crianças a interagir e a assistir à escrita durante a leitura do livro. Por outro lado, a referência não verbal à escrita acontece quando os pais/professores apontam e acompanham a escrita no livro durante a leitura partilhada. Esta técnica pode ajudar as crianças a adquirirem o conhecimento acerca da importância das convenções da escrita tais como a direcção da escrita efectuar-se da esquerda para a direita (Justice & Kaderavek, 2002). Embora a leitura de um livro tenha um impacto positivo na literacia emergente das crianças e seja um dos veículos através do qual as crianças obtêm maior parte do seu conhecimento acerca da linguagem oral e escrita, os comportamentos que os adultos adoptam quando lêem com as crianças podem ser modificados de forma a optimizar a

realização da literacia das crianças. Os adultos podem fixar determinados comportamentos no contexto de leitura partilhada de livros para aumentar e acelerar a crescimento da literacia emergente nas crianças (Justice & Pullen, 2003).

Segundo Teberosky e Colomer (2003) existem dois tipos de leitura de histórias utilizadas pelos pais, consoante as idades das crianças: a leitura de histórias a crianças dos dois aos três anos de idade e a leitura de histórias a crianças dos quatros aos cinco anos de idade.

1) Leitura de histórias às crianças pequenas: dos dois aos três anos

Nestas idades existem várias características qualitativas na participação da leitura em voz alta com crianças pequenas. Ao ler os livros, o adulto vai alternando a leitura e o diálogo com as crianças, direccionando a atenção delas para o livro. Este vai utilizando algumas estratégias para legendar ou nomear algumas imagens do livro (“*olha, um elefante!*”) e após um certo tempo pergunta “*o que é isto?*”. Caso a criança não responda, o adulto tende a repetir a nome da imagem a que se dirigiu anteriormente “*é um elefante!*” Este tipo de interacção é denominada por *questões do tipo que*. Colocar este tipo de perguntas durante a leitura partilhada permite estimular as respostas verbais da criança, para além do simples “sim” e “não”. Para além disso, os objectos sobre os quais se fazem perguntas são desenhos, fotos de animais, de pessoas, isto é, objectos simbólicos do mundo real. Desta forma, os adultos tratam os objectos simbólicos como representantes dos objectos reais o que leva a que as crianças aprendam também a estabelecer relações entre essas duas categorias de objectos. Através deste tipo de interacção, a criança começa a dar respostas verbais às questões do adulto, estabelecendo um processo de interacção do tipo pergunta-resposta-avaliação. Mais do que o nome do objecto, os adultos facultam outras informações acerca das suas características “*é um elefante grande e forte!*” o que indica que, para além de atribuir nome à imagem que se encontra no livro, ainda lista uma série de traços ou características do objecto. Isto permite à criança ir um pouco mais além da sua primeira resposta. Este tipo de interacção estabelecida nesta actividade também permite o intercâmbio sucessivo, alternando-se os papéis (Teberosky & Colomer, 2003).

2) Leitura de histórias às crianças maiores: dos quatro aos cinco anos

Na leitura partilhada de livros de histórias com crianças nestas idades encontram-se características mais complexas a nível linguístico e cognitivo. Nesta altura, as crianças já reconhecem a linguagem narrativa e podem reproduzir a história, fazem predições sobre a continuação da mesma, aprendem a prestar atenção, adquirem conceitos sobre o que está impresso, e imitam o modelo de leitor do adulto. Aqui começa a surgir uma redução

quantidade de alternância no diálogo, dando lugar a intervenções mais extensas de cada uma, não querendo dizer que se faça um maior número de intervenções. A leitura efectiva da história, por parte do adulto, faz com que as crianças entrem em contacto com dois tipos de discursos, o discurso narrativo, e com um tipo particular do texto, o de ficção.

Nesta fase, os adultos começam a escolher os livros apropriados a cada idade (rimas, refrãos, canções, discursos directos), tendo em conta o tamanho do texto e o nível de dificuldade do vocabulário e dos conceitos. Para além disso, as crianças também começam a aprender a ouvir a história até ao fim e a permanecer em atitude de expectativa com relação ao que vai acontecer, isto é, aprendem a prestar atenção. Frequentemente, os adultos estimulam as crianças a relembrar e a repetir a história, e a relacioná-la com experiências externas ao livro. As crianças aprendem alguns conceitos relacionados com o que está impresso: o livro como suporte, sua capa, suas páginas e suas ilustrações; os elementos do texto e a ilustração; aprendem a olhar o livro, a folheá-lo, a mantê-lo diante de si; aprendem também a reconhecer algumas letras, a encontrar seus valores sonoros e a memorizar alguns trechos do texto (Clay, 1991, cit. por Teberosky & Colomer, 2003). Deste modo, as crianças aprendem assim um modelo de leitor: captam a entonação, as pausas, a posição, os comentários que os adultos fazem ao ler, para posteriormente imitá-los em actividades de simulação de leitura.

Relativamente à frequência que esta actividade deve ser desenvolvida, muitos estudos demonstram que uma leitura diária e precoce, no segundo ano de vida, permite às crianças um contacto com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito, o que as motiva a aprender, ao mesmo tempo que condiciona suas aprendizagens posteriores (Teberosky & Colomer, 2003). A repetição da mesma história ajuda, assim, as crianças em vários sentidos, isto é, quando a história lhes é familiar, elas memorizam-na, podendo contá-la novamente, relembrá-la e fazer comentários sobre as personagens, os acontecimentos, bem como reconhecer seus títulos e temas. Para além disso, as crianças podem também antecipar os acontecimentos, participando de forma interactiva na leitura e compreendendo mais detalhadamente a história. A frequência de repetição pode variar entre duas e três vezes, no mínimo. Os pais também já sabem que caso errem na leitura ou mudem alguns termos do texto, as crianças já o sabem corrigir. Esta poderá ser uma das primeiras ideias que as crianças retiram da linguagem dos livros: de que ela é estável (Teberosky & Colomer, 2003). Por outro lado, também Justice e Pullen (2003) caracterizam dois tipos de práticas que estão subjacentes à leitura partilhada de livros de histórias: a leitura em diálogo e a referência à escrita. A leitura em diálogo foi descrita por Whitehurst e refere-se ao uso dos comportamentos evocativos ou interactivos do adulto durante as interacções na leitura de livros com as crianças. Ao lerem livros com as

crianças, os adultos integram uma série de comportamentos nas suas interações de leitura: colocam questões abertas e fechadas e limitam o uso das questões sim/não; seguem as respostas das crianças com questões adicionais; repetem e desenvolvem o que as crianças dizem; atribuem elogios, encorajam e dão feedback à participação das crianças na actividade; e seguem os interesses das crianças. A referência à escrita é a segunda estratégia na leitura de livros que pode ser usada para desenvolver a literacia emergente. Tal como a leitura em diálogo, a referência à escrita é utilizada durante a leitura partilhada de livros entre o adulto e a criança de forma a maximizar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Através desta prática, o adulto adiciona referências verbais e não verbais da escrita para a rotina da leitura de livros, para encorajar as interações explícitas e implícitas da criança, com atenção à linguagem oral e escrita. Os comportamentos verbais incluem questões acerca da escrita (*“Por onde devo começar a ler nesta página?”*), comentários acerca da escrita (*“Nós conhecemos esta letra! É um A!”*), e pedidos acerca da escrita (*“Aponta para a palavra cão”*). Com o uso destas estratégias, o adulto proporciona uma orientação explícita para encorajar a exposição da criança a conceitos chave da literacia emergente através de uma actividade que é contextualizada, significativa e familiar à criança.

Esta actividade pode ser facilitada através de três condições: as estratégias práticas; o tipo de interacção; e o clima/mensagens para a criança. No estudo realizado por Lartz e Lestina (1995), com famílias bilingues, foram identificadas seis estratégias utilizadas por três mães surdas, ao longo da leitura de livros com as suas crianças surdas: a colocação do gesto (assinalar frases no livro ou com o livro); emparelhar o texto com a demonstração do gesto (apontando para o texto, elaborando explicações em língua gestual e depois apontar novamente para o texto); a ligação do texto/imagem ao mundo real e às experiências da criança; a manutenção da atenção (uma palmadinha nos ombros ou no colo, tocar com o cotovelo ou mexendo o livro); entoação facial e a postura corporal, demonstrando a mudança de personagens; e gestos não manuais em forma de questões (torcer o nariz, franzir as sobrancelhas e o movimento da boca). Todas estas estratégias parecem facilitar as actividades de partilha de livros entre as crianças e as mães surdas. Para estas mães, estas estratégias parecem óbvias quase como comportamentos intuitivos, contudo, isto não surge tão naturalmente nas mães ouvintes de crianças surdas.

Outra das características fundamentais para o sucesso da actividade de leitura partilhada de livros é o clima como resultado das atitudes dos pais durante esta prática. Esta é talvez a característica mais importante pois envolve não só toda uma série de comportamentos em simultâneo, mas também o mais intangível. O que a investigação retrata é que o sucesso

desta actividade de leitura de livros ocorre num ambiente positivo e de suporte, com pais que esperam que o seu filho se torne alfabetizado (Watson & Swanwick, 2005). A criação deste ambiente depende muito das experiências e percepções dos pais relativamente à surdez e à leitura, o que possivelmente faz com que esta seja a característica mais difícil para os pais ouvintes reproduzir ou aprender na actividade de leitura partilhada de livros. Por conseguinte, os pais que mantêm uma visão positiva da surdez, centrando-se mais na diferença do que na deficiência, tem mais probabilidade de criar um ambiente de suporte na suas interacções sociais e assim preparar o terreno para o desenvolvimento da literacia.

No caso das crianças surdas cuja comunicação é com base na oralidade, o desenvolvimento da literacia é semelhante às crianças ouvintes. Na leitura partilhada de livros estes pais também utilizam estratégias para promover um ambiente positivo e de suporte às crianças, contudo, são relativamente diferentes às estratégias utilizadas com as crianças surdas bilíngues: a compreensão do funcionamento do livro (como identificar a capa, o facto de as imagens e das palavras transmitirem informação); o conhecimento do sistema gramatical da história (como é que as histórias tipicamente começam); o começo da compreensão dos fonemas; a construção de vocabulário, começando pelos objectos familiares e o nome de pessoas ou animais significantes na vida da criança; e o relacionamento dos acontecimentos do livro com a vida da criança (Watson & Swanwick, 2005).

Neste sentido, muitas crianças surdas começarão a ler e a escrever enquanto o seu desenvolvimento da linguagem oral ainda está nos primeiros estádios, o que traz implicações na forma como os adultos apoiam a leitura e a escrita nestas crianças, isto é, quando as crianças são muito pequenas, cerca de 18 meses até aos 2 anos, a primeira preocupação dos pais é a escolha de livros apropriado à idade da criança, que normalmente são os livros de imagens, com uma ou duas imagens em cada página e com uma palavra impressa ao lado ou por baixo. Com estas idades, as crianças ouvintes gostam de olhar para estes livros, nomear as imagens e num estágio mais avançado a criança ou o adulto começa a apontar para as palavras impressas à medida que vão nomeando as imagens. No caso das crianças surdas esta actividade pode tornar-se numa experiência bastante diferente. Uma criança surda com esta idade pode ainda conhecer poucas palavras no livro. A actividade começa então por incluir alguma aprendizagem a nível da linguagem, à medida em que adulto vai dizendo à criança a palavra. Deste modo, a palavra impressa não é uma palavra que faça parte do repertório de linguagem oral da criança, mas representa uma palavra nova para a criança, a qual tem de introduzir não só para a linguagem oral mas também para a forma escrita, em simultâneo. Para além disso, o adulto quererá garantir-se de que a criança ouviu bem a palavra, repetindo-

a várias vezes e adoptando um estilo mais directivo na partilha do livro. Dependendo da capacidade da criança para usar os recursos auditivos, o adulto pode encorajar a criança a ouvir (ou a ouvir e a ver) sendo necessária a repetição da palavra enquanto que a criança está a olhar para o rosto do adulto de forma a conseguir ler os lábios. Desta forma, a criança tem que assistir primeiro à palavra impressa, depois ao rosto do adulto para compreender a forma oral da palavra e ainda possivelmente voltar à forma impressa. O simples acto de partilhar um livro com uma criança pequena pode conduzir assim a uma situação muito mais complexa do que no caso das crianças ouvintes (Watson & Swanwick, 2005). Para além disso, uma actividade que deveria ser vista como agradável pode tornar-se assim numa actividade de stress, o que pode fazer com que a criança deixe de se querer envolver em actividades de literacia. Devido às dificuldades sentidas pelos pais torna-se complicado para os mesmos passar dos livros de imagens para os livros de histórias com medo que os seus filhos não compreendam.

Relativamente a esta actividade de leitura a dois, os pais podem utilizar dois tipos de livros: os livros de histórias narrativos, que têm um enredo que é comunicado através do texto ou de ilustrações; e os livros manipulativos que, ao longo do texto, contêm componentes físicos para captar a atenção da criança (janelas que podem ser abertas, relógios que podem ser virados, etc.). Os livros narrativos expõem a estrutura e o enredo da história à criança, o que é fundamental para as competências de literacia mas que pode se tornar desafiante para as crianças surdas.

Dados os diferentes tipos de livros utilizados pelos pais na leitura de livros de histórias, Kaderavek e Pakulski (2007) desenvolveram um estudo cujo objectivo foi explorar a orientação e o interesse das crianças pré-escolares, com deficiência auditiva, durante as interacções entre a mãe e a criança nas actividades de literacia e nas actividades de brincadeira, tendo em conta a exposição repetida, o tipo de livro (manipulativo e narrativo) e o nível maternal na modificação do texto. Estas autoras verificaram que, de facto, a repetição da leitura da história produz efeito na orientação da literacia das crianças, contudo, não foram encontradas diferenças significativas na modificação maternal do texto ao longo das três visitas a casa dos participantes. Relativamente ao contexto de brincadeira, as crianças demonstraram interesse e envolvimento, o que confirma a capacidade de atenção das crianças e a existência de interacções positivas entre a mãe e a criança. No contexto de leitura de livros de histórias verificou-se diferenças na orientação das crianças relativamente ao tipo de livros, demonstrando que as crianças obtiveram níveis maiores de orientação nos livros do tipo manipulativo versus os livros narrativos, ao longo das três visitas. Tanto as crianças mais

velhas como as mais novas demonstraram elevado envolvimento com os brinquedos e com os livros manipulativos e um menor envolvimento nos livros do tipo narrativo.

Para além destas autoras, também Swanwick e Watson (2007) se interessaram em abordar a importância das interações entre os pais e as crianças surdas, de três e cinco anos, na leitura partilhada de livros de histórias; na verificação das práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar; no sucesso destas práticas desenvolvidas, e que motivo leva os pais a desenvolverem este tipo de práticas. Neste estudo participaram seis famílias que utilizavam a língua gestual inglesa (LGI) como meio de comunicação enquanto que as restantes seis famílias utilizavam a língua oral inglesa como meio de comunicação com os seus filhos. O primeiro grupo (LGI/bilingue) era constituído por duas mães ouvintes e quatro mães surdas, o segundo grupo (língua oral inglesa) era constituído por uma mãe surda e as restantes mães eram ouvintes. Também é importante referir que neste grupo as crianças eram surdas mas cinco tinham implantes cocleares e uma criança tinha aparelho auditivo. Através da análise das interações durante a leitura partilhada de livros de histórias, verificou-se que, relativamente ao aspecto físico da actividade de leitura, ambos os grupos estabeleceram uma proximidade física e demonstraram haver uma rotina diária daquela actividade. Os grupos organizaram-se fisicamente mas de forma diferente. A maior diferença reside no facto do grupo bilingue sentar-se lado a lado com uma pequena distância entre si para que fosse possível a realização de gestos e ter contacto visual, enquanto que no grupo oral os pares tendiam a tocar-se, com a criança frequentemente no colo da mãe. Estes resultados ilustraram como o aspecto físico e afectivo têm impacto no sucesso desta actividade, definida em termos da reciprocidade. Relativamente ao nível de interacção, verificou-se que no grupo bilingue a parte física da actividade já tinha como intenção a necessidade de haver uma interacção visual em torno do livro. No grupo oral, as díades posicionaram-se de forma a partilhar uma actividade oralista em torno do livro. Isto ilustrou que as diferenças manifestadas estavam ligadas às modalidades visuais ou auditivas. Ambos os grupos demonstraram prazer no decorrer da actividade e as crianças mostraram facilidade em dividir a sua atenção entre o livro e o discurso ou gestos da mãe. Para além disso, também se verificaram algumas variações no grau e na forma como as mães foram contingentes na contribuição das suas crianças. As estratégias que facilitaram o envolvimento das crianças na actividade foram mais evidentes nos pares surdo-surdo, estas mães investiram mais na contribuição da criança não só através da correcção do gesto, mas também dando alguma informação adicional. Por sua vez, no grupo oral, as mães responderam aos comentários das crianças mas o seu primeiro interesse permanecia no texto do livro, chamando a atenção da criança para assuntos ou

imagens do texto e comentando-os. Foi no aspecto simbólico desta actividade que se encontrou maior diferenças entre os grupos. O grupo bilingue usou o livro como base para uma conversa em torno do texto, isto é, as mães não se referiram ao texto, mas preocupavam-se em falar de toda a história e usá-la para promover a língua gestual inglesa da criança e a sua confiança enquanto comunicador. Em contrapartida, o grupo oral focou-se no texto do livro, chamando a atenção para a escrita e para a fonética. Ocasionalmente usaram o livro para conversar. Estes resultados demonstram que no grupo bilingue o resultado da actividade é uma história e conversa partilhada em torno do livro, sendo mais agradável quando o contexto físico e a interacção entre os parceiros são adoptados ao modo de comunicação visual. No grupo oral, o resultado desta actividade reside mais na mediatização do texto do livro, usando o mesmo para desenvolver a linguagem oral na criança.

Os pais que praticam a leitura partilhada lêem para os seus filhos livros com histórias que contêm texto e imagens. Dentro deste tipo de actividade existem duas características essenciais das práticas de leitura partilhada: a qualidade de interacção; e a frequência e repetição da história lida (Teberosky & Colomer, 2003). Tendo a importância destes dois aspectos, Reese e Cox (1999) realizaram um estudo que consistia na avaliação da qualidade da leitura do adulto, em três estilos diferentes: um estilo descritivo focado na descrição das figuras durante a leitura, um estilo compreensivo focado no significado da história, e um estilo orientado para a performance, introduzindo a leitura e discutindo o significado da história. Através da análise dos seus resultados, estes autores encontraram vários aspectos importantes a nível dos diferentes estilos de leitura do adulto, junto da criança. O primeiro aspecto relevante no estudo remete para o facto da leitura descritiva do livro proporcionar benefícios a nível das competências de vocabulário e da escrita, em comparação com os outros estilos de leitura. Em contrapartida, não foi demonstrado neste estudo que o estilo compreensivo do livro traga benefícios à compreensão da história por parte das crianças. Outro aspecto importante a ter em conta consiste no facto de ser necessário interacções significativas entre o estilo de leitura e a pré-existência de competências das crianças para que hajam benefícios no estilo descritivo de leitura. Estes resultados sugerem que as intervenções na leitura têm que ser adaptadas consoante os níveis de competências individuais, isto é, se é necessária a estimulação a nível das competências de vocabulário, as crianças com baixas competências iniciais terão mais benefícios através de um estilo de leitura descritivo. Se são as competências a nível da escrita que precisam de ser melhoradas, as crianças com baixas competências de compreensão terão mais benefícios através do estilo de leitura de performance orientada. De qualquer forma, torna-se fundamental que, no decorrer desta

actividade, a criança tenha um papel activo e participativo, independentemente do estilo de leitura adoptado pelo adulto.

III – Objectivos do estudo

Até agora os estudos que procuraram verificar a importância da leitura partilhada de livros de histórias no desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente obtiveram resultados que indicam uma forte relação entre esta prática de leitura e a aprendizagem de novo vocabulário na aquisição da linguagem e da literacia nas crianças. Para além disso, estes resultados sugerem ainda a grande importância das interacções entre pais e crianças no decorrer desta actividade, nomeadamente os comportamentos e estratégias utilizadas pelos pais, o que influencia substancialmente a qualidade da interacção, o envolvimento da criança na actividade e, por sua vez, a sua aquisição da linguagem e da literacia emergente (e.g. Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; e Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988).

Os estudos realizados com crianças surdas também têm vindo a demonstrar resultados que indicam o impacto positivo da leitura partilhada de livros de histórias no desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua linguagem e no desenvolvimento da literacia emergente (e.g. Fung, Chow & Chang, 2005; Gioia, 2001; e Williams, 1994). Contudo, alguns estudos são, maioritariamente, centrados na observação e na descrição dos comportamentos e estratégias utilizadas pelos pais durante esta actividade, entre as diferentes díades mãe ouvinte/criança surda e mãe surda/criança surda. Através destes estudos tem sido possível observar grandes diferenças de interacção entre as diferentes díades, no decorrer desta prática, as quais têm influência no modo como a criança se envolve nesta actividade e as aprendizagens que dela retira ao nível da linguagem e da literacia (e.g. Busto, sd; Lartz & Lestina, 1995; Swanwick & Watson, 2007).

No nosso país ainda são poucos os estudos realizados na área da surdez, que abordam questões como as interacções e relações familiares da criança surda, e, os que existem, são tendencialmente centrados num paralelo entre a interacção social e linguística entre díades de mães surdas e mães ouvintes, de crianças surdas. Tendo em conta a importância da leitura partilhada de livros de histórias no desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, torna-se pertinente o desenvolvimento de estudos que abordem estas questões nas crianças surdas portuguesas. Através de uma melhor compreensão acerca das interacções e comportamentos parentais envolventes nesta actividade, podemos contribuir para desenvolvimento de mais e melhores estratégias de intervenção junto destes pais e destas crianças.

A presente investigação partilha uma problemática comum à que está subjacente à maioria dos estudos anteriormente referidos, e tem como base os seguintes objectivos:

- 1) Ilustrar o tipo de interacções desenvolvidas entre as crianças e as mães, durante a actividade de leitura partilhada de livros de histórias;
- 2) Descrever quais as estratégias utilizadas pelas mães quando desenvolvem a leitura de histórias com os seus filhos;
- 3) Caracterizar de que modo as crianças se envolvem neste tipo de actividade e como, posteriormente recontam as histórias;
- 4) Verificar se existe uma relação entre o modo como as mães contam as histórias e o modo como as crianças a reproduzem.

IV – Método

Design do estudo

Uma vez que o presente estudo não tem como objectivo abarcar as características de uma população ou a generalização dos resultados, esta investigação é classificada, relativamente à metodologia, como estudos de caso. Neste sentido, esta investigação recorre a um método descritivo dos casos com base na observação de uma actividade de leitura de livros de histórias, num ambiente familiar à criança.

Tendo em conta que era critério deste estudo seleccionar díades mães ouvintes/crianças surdas procedeu-se a um recrutamento por conveniência dos participantes. Participaram neste estudo duas mães ouvintes e respectivas crianças com surdez profunda que pertenciam a uma escola pública no concelho de Lisboa que integra crianças com este tipo de deficiência sensorial.

Participantes

Os participantes do estudo foram duas crianças surdas profundas, em idade pré-escolar, e respectivas mães ouvintes. Ambas as crianças usam aparelho auditivo, ainda que com pouca frequência. As crianças do estudo tinham 3,5 e 5 anos de idade, uma vez que é por volta desta idade que as crianças começam a interessar-se pela leitura partilhada de livros de histórias. As crianças em estudo frequentam o jardim-de-infância do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa. Contudo, o seu local de residência fica na periferia de Lisboa.

No caso da criança de 3,5 anos, foi-lhe diagnosticada surdez profunda por volta de ano e meio de idade. No entanto, apenas ingressou no Instituto Jacob Rodrigues Pereira este ano lectivo, em Outubro, estando anteriormente aos cuidados de uma ama ouvinte. A mãe, recentemente, inscreveu-se num curso de LGP, nível de iniciação, mas, por motivos profissionais, não teve possibilidade de frequentá-lo. Ainda assim, a mãe conhece alguns gestos de nível base (como as cores, alguns animais e números), sendo o modo de comunicação utilizado com a criança a LGP e a linguagem oral, em simultâneo.

No caso da criança de 5 anos, foi-lhe diagnosticada surdez profunda aos dez meses. Por volta de um ano e meio de idade, a criança começou a frequentar a Escola das Laranjeiras (escola de referência para surdos), da parte da manhã, e o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da parte da tarde. Posteriormente, por opção dos pais, a criança começou a frequentar somente o Instituto Jacob. A mãe, assim que diagnosticada a surdez da criança, frequentou um curso

de LGP e conviveu com a comunidade surda. Por motivos de ordem profissional, a mãe não conseguiu concluir o curso, no entanto, pretende ingressar novamente no mesmo. A comunicação utilizada com a criança é mais centrada na LGP, apesar de, por vezes, ser utilizada também a linguagem oral, em simultâneo, uma vez que a criança já pronuncia algumas palavras oralmente.

No presente estudo não foram tidos em conta alguns critérios, tais como: a) as dificuldades de aprendizagem das crianças ou o estatuto socioeconómico das famílias, visto que o principal objectivo se centrou nas interações entre as mães e as suas crianças e entre os participantes e o livro, e a capacidade de adaptar os comportamentos de cada um, entre si; e b) o nível de linguagem (LGP: nível de iniciação, elementar ou pós-elementar), visto que o objectivo focou-se nas estratégias que as mães utilizam durante a actividade de leitura de livros de histórias, independentemente do seu nível de linguagem em LGP.

O nível de linguagem das crianças não foi testado previamente apesar de estas apresentarem variações no desenvolvimento da linguagem.

Procedimento

Para que fosse possível a realização deste estudo, foi pedido o consentimento formal à direcção do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa. Tendo sido concedida a autorização, procedeu-se á realização de algumas reuniões com a Educadora de infância das crianças, bem como, posteriormente, à realização de uma reunião com as mães, com o intuito de explicar a presente investigação e pedir a sua colaboração. No Instituto Jacob Rodrigues Pereira existe apenas uma sala infantil, com sete crianças, dos 3 aos 5 anos. Contudo, ficaram excluídas duas díades logo à partida na medida em que numa a criança era filha de uma mãe surda e na outra a mãe não compareceu à reunião e da qual, posteriormente, não se obteve resposta. Para além da reunião, também foi entregue às mães uma breve carta a explicar o intuito do estudo e os procedimentos que seriam necessários para que fosse possível a realização do mesmo.

Por preferência da maioria das mães, o local para as gravações da leitura dos livros de histórias foi a sala infantil das crianças, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Apesar das mães terem aceite participar no estudo, na marcação dos dias para as gravações, a maioria das mães não pôde comparecer, sendo que apenas duas mães se disponibilizaram totalmente para o estudo. Os dias para a realização das filmagens foram marcados, com antecedência e consoante a disponibilidade destas mães. Todas as gravações foram realizadas ao final do dia, por volta das 17 horas, durante a semana, em três momentos

distintos: uma primeira sessão, no mês de Março, uma segunda sessão, no mês de Abril, e uma última sessão, no mês de Maio. Entre cada sessão, tentou-se que o tempo de intervalo fosse, sensivelmente, o mesmo. Contudo, devido à interrupção das férias da Páscoa, verificou-se um maior intervalo entre as gravações. Em todas as sessões foi realizada uma filmagem da interacção mãe-criança, na leitura de um livro de histórias. Após cada sessão, com um intervalo de uma semana, foi pedido a cada criança, individualmente, que recontasse a história, através do livro, a um boneco, para que fosse possível observar se as crianças adoptavam o comportamento das mães, na leitura da história. Foram as crianças que escolheram o boneco, o qual pertencia à vasta gama de brinquedos disponíveis na sala infantil. Para cada sessão foram utilizados livros de histórias diferentes. Os livros foram escolhidos pela investigadora e apresentavam as seguintes características: aproximadamente o mesmo número de páginas, com muitas imagens, de forma a facilitar a compreensão das histórias, e pouco texto.

Especificamente, para a primeira sessão foi utilizado o livro “*O Ganso do Charco*”, de Caroline Jayne Church (2006). Com a primeira díade, a sessão decorreu no dia 5 de Março, enquanto que com a segunda díade, a sessão decorreu no dia 6 de Março. Após a primeira filmagem, foi pedido às mães que respondessem a algumas questões relacionadas com a criança, nomeadamente: idade aquando do diagnóstico da surdez, qual o tipo e o grau da mesma e qual a idade da criança quando ingressou no Instituto; e algumas questões relacionadas com a mãe, nomeadamente: conhecimento ou não em LGP, frequência ou não de um curso de LGP, tipo de comunicação que utiliza com a criança e se exerce hábitos de leitura. Devido à indisponibilidade de uma das mães e à interrupção do Carnaval, na primeira sessão não foi possível efectuar as filmagens do recontar da história.

Entre a primeira e a segunda sessão, o intervalo de tempo foi, sensivelmente, maior devido às férias da Páscoa, sendo que a segunda sessão com a primeira díade realizou-se no dia 16 de Abril, e uma semana depois, dia 23 de Abril, a criança recontou a mesma história a um boneco. Com a segunda díade, por motivos de saúde e indisponibilidade, apenas foi possível efectuar a segunda sessão no dia 24 de Abril, e o recontar da história no dia 8 de Maio, o que provocou um intervalo de duas semanas entre a leitura da história à criança e o recontar da mesma, ao boneco. Torna-se importante referir que, no caso da segunda díade, a mãe apenas tinha disponibilidade às sextas-feiras, sendo bastante complicado estabelecer o mesmo período de tempo entre as sessões e o recontar das histórias. Nesta segunda sessão foi utilizado o livro “*Sebastião*”, de Rosy Gadda Conti (2001).

Na terceira e última sessão, foi utilizado o livro “*Dá-me um abraço*”, de John A. Rowe (2008). Entre a primeira díade a sessão decorreu no dia 14 de Maio e, uma semana depois, no dia 21 de Maio, a criança recontou a história ao boneco. Com a segunda díade, a última sessão ocorreu no dia 25 de Maio, permitindo um intervalo sensivelmente equivalente entre a segunda e a terceira sessão, e uma semana depois, no dia 29 de Maio, a criança recontou a história ao boneco.

Como fora referido anteriormente, o objectivo inicial seria estabelecer, dentro dos possíveis, não só os mesmos intervalos de tempo entre as sessões e as díades, mas também o mesmo intervalo de tempo entre as sessões e o recontar das histórias feito pelas crianças. Contudo, e tratando-se de um estudo que despendia de tempo na vida quotidiana das mães e das crianças, não foi possível estabelecer total equivalência entre as sessões com as díades e o recontar das histórias, da criança ao boneco (tabela 1).

Tabela1: Realização das sessões

<i>Sessões</i>	<i>1ª Díade</i>	<i>2ª Díade</i>
1ª Sessão	05/03/09	06/03/09
2ª Sessão	16/04/09	24/04/09
Recontar história	23/04/09	15/05/09
3ª Sessão	14/05/09	25/05/09
Recontar história	21/05/09	29/05/09

Instrumentos

De forma a ser possível ilustrar o tipo de interacções desenvolvidas entre as crianças e as mães, durante a actividade de leitura partilhada de livros de histórias; descrever quais as estratégias utilizadas pelas mães quando desenvolvem a leitura de histórias com os seus filhos; observar de que modo as crianças se envolvem neste tipo de actividade e, posteriormente, como recontam a história; e observar se existe uma relação entre o modo como as mães contam a história e o modo como as crianças a reproduzem, foram realizadas observações registadas em vídeo das interacções mãe-criança, durante esta actividade. Para se proceder à análise dos vídeos, foram previamente estabelecidos critérios construídos a partir da revisão de literatura (e.g. Lartz & Lestina, 1995; Pigem, 2008; Richgels, Debrun & Sinclair, 2003; Swanwick & Watson, 2007; Teberosky & Colomer, 2003), através dos quais foi possível construir uma grelha de observação como instrumento de análise para o presente estudo.

Critérios iniciais para análise

- Papel da criança e da mãe durante esta actividade;
 - Uso da linguagem da mãe e da criança;
 - Estratégias da mãe para estabelecer e manter a atenção visual da criança;
 - Questões colocadas à criança durante a leitura do livro;
 - Comentários da criança vs explicações da mãe referentes às questões da criança ao longo da leitura;
 - Pedidos para a criança descrever o que pensa que vai acontecer na página seguinte;
 - Ligação do texto com a demonstração do gesto;
 - Ligação do texto/imagem ao mundo real e às experiências da criança;
 - Ênfase dado à leitura (entoação facial e postura corporal) – se a mãe encarna o papel das personagens da história;
 - Ênfase da mãe dado à escrita e à forma das letras;
 - Estratégia utilizada pela mãe, para certificar-se que a criança está a compreender (a história, o livro, etc.).
-

Para facilitar a análise dos vídeos, os primeiros foram descritos em papel para, posteriormente, proceder-se à codificação dos mesmos. A tabela 2 representa a grelha de observação, as respectivas categorias, e sua definição, enquanto que a tabela 4 apresenta um exemplo de codificação de comportamentos.

Tabela 3. Grelha de Observação

Categories	Comportamentos	Definição
A)Complemento de informação	A1 Experiência	Ligações do texto/imagem à experiência pessoal.
	A2 Identificação	Identificação do sujeito com as personagens da história.
	A3 Opinião	Emissão de um juízo ou opinião pessoal.
B)Tratamento de informação	B1 Antecipação	Previsão do que vai acontecer na página seguinte.
	B2 Descrição	Descrição simples da acção (descrever, contar, identificar).
	B3 Elaboração	Acréscimo de informação ou correcção da descrição dita anteriormente (pode ou não virar a página anterior).
	B4 Verificação	Solicitar confirmação, recuar ao que foi dito ou visto anteriormente.
	B5 Compreensão do texto	Questiona ou utiliza estratégias para certificar-se de que o sujeito está a compreender a história, os gestos, a linguagem.
	B6 “Encarnação” das personagens	Sujeito encarna o papel das personagens da história.
C)Gestão de leitura	C1 Início da interacção	Quem inicia as interacções cada vez que se muda de página.
	C2 Controlo da actividade	Quem controla a actividade no acto de leitura (ex: quando a mãe quer virar página mas criança não deixa).
	C3 Viragem da página	Quem toma iniciativa ao virar a página.
	C4 Apontar para a imagem	Apontar para uma imagem, apontar para o livro, quando lê.
	C5 Apontar para a escrita/texto	Apontar para o que está escrito, para o texto, antes ou depois de ler.
	C6 Interrupção	A leitura é interrompida por outras actividades (desatenção, dispersão).
D)Manutenção da atenção	D1 Bater num objecto	É utilizado o bater com as mãos na mesa, cadeira, etc., para chamar atenção durante a actividade.
	D2 Toque corporal	É utilizado o toque no corpo (braço, rosto) para chamar/manter a atenção durante a actividade.
	D3 Sinalização no campo visual	É utilizado o movimento das mãos ou objecto no campo visual para chamar a atenção durante a actividade.
	D4 Mexer/fazer sinal, no livro	É utilizado o livro como chamada de atenção (toca/bate no livro, abana-o, etc.).
	D5 Contacto visual	Existe um contacto visual da mãe e/ou da criança para verificar a manutenção da atenção.
	D6 Chamada de atenção	O sujeito tenta chamar a atenção do outro, oralmente (nome; “anda cá”, etc.)
E)Feedback Social	E1 Elogio	Existe um reforço positivo quando a criança responde adequadamente às questões colocadas (“Boa!”, “Muito bem, é isso mesmo”)
	E2 Confirmação	Apenas confirma-se, ou infirma-se, ao sujeito quando este responde adequadamente às questões colocadas (“Sim”, “Não”, “Pois”, sorri).
F)Linguagem	F1 Correcção da língua gestual	Há uma correcção dos gestos quando estes não são efectuados correctamente.
	F2 Explicação do gesto correcto	Para além da correcção, o sujeito explica o sentido do gesto, a sua orientação, etc.
	F3 Incompreensão	O sujeito não compreende ou apresenta dificuldade em partilhar informação durante a tarefa de leitura.
H)Utilização de imagens e do texto	H1 Soletra palavras ou letras	O sujeito aponta para o texto e soletra palavras ou letras em LGP.
	H2 Usa as imagens para clarificar a história.	Conta a história e usa as imagens para clarificar (“Vês, é assim, olha aqui”, etc.).
	H3 Olha para as imagens	Criança, e/ou mãe, olha para a imagem.
I) Regulação da interacção	I1 Instrução de retoma de tarefa	Quando a criança se retira da tarefa é lhe dada uma instrução (“Agora não”; “Depois”, etc.).
	I2 Ignora instrução	Dada a instrução, a criança persiste em algo exterior à tarefa de leitura, ignorando-a.
	I3 Aceitação da instrução	A criança aceita e/ou concorda a instrução dada (“Está bem”; “Sim”, etc.).

Tabela 4. Exemplo de codificação

Sujeito	Comportamento	Codificação	Categoria
Mãe	“Havia dois patos brancos”	Descrição	Tratamento da informação
Criança	A criança começa a contar os patos e diz cinco...	Descrição	Tratamento da informação
Criança	...E olha para a mãe	Contacto visual	Manutenção da atenção
Mãe	Mãe diz cinco também	Confirmação	Feedback social
Mãe	E vira a página	Viragem de página	Gestão de leitura
Criança	Criança vira a página anterior	Verificação	Tratamento da informação
Criança	Olha para a imagem	Olha para as imagens	Utilização de imagens e do texto
Criança	Aponta para a imagem	Apontar	Gestão de leitura
Criança	“Esqueceste-te do título”	Verificação	Tratamento de informação
Mãe	“O título é os quatro patos”	Elaboração	Tratamento da informação
Mãe	“Isto é o quê?”	Compreensão do texto	Tratamento de informação
Criança	Criança olha para o livro	Olhar para as imagens	Utilização das imagens
Criança	“É um carrinho...ou autocarro. Eu acho...”	Opinião	Complemento de informação

A primeira descrição da tarefa de leitura foi codificada, individualmente, por dois observadores independentes, de modo a verificar a validade e fiabilidade dos dados. Para cada variável, foram realizadas matrizes com as codificações efectuadas pelos dois observadores, através das quais foram calculados os índices de acordo entre os observadores. Em todas as variáveis verificaram-se percentagens de acordo significativamente elevadas entre os dois observadores (poA=94,74%; poB=90,90%; poC=92,91%; poD=100%; poE=100%; poF=100%; poH=95, 24%; poI=100%). Apesar das percentagens de acordo terem sido significativamente elevadas, ainda existe a hipótese de várias das codificações terem sido feitas ao acaso. Deste modo, calculou-se o coeficiente de Kappa de Cohen, permitindo assim verificar qual a taxa de acaso na codificação realizada pelos dois observadores. Para que os dados sejam considerados suficientemente fiáveis e aceitáveis é necessário que o valor de K seja igual ou superior a 0, 70. Através do coeficiente de Kappa concluiu-se assim que os dados das variáveis utilizadas para o estudo são, significativamente, fiáveis e aceitáveis (Ka=0,94; Kb=0,85; Kc=0,90; Kd=1; Ke=1; Kf=1; Kh=0,93; Ki=1). As restantes análises dos vídeos foram codificadas e analisadas pela investigadora.

V – Resultados

Uma vez que o presente estudo remete para um estudo qualitativo, cujo objectivo central consiste na ilustração do tipo de interacções desenvolvidas entre as crianças e as mães, durante a actividade de leitura partilhada de livros de histórias, a análise dos resultados centrou-se essencialmente na frequência de comportamentos observados na criança e na mãe, e na sequência de comportamentos entre a mãe e a criança e vice-versa. A análise das sequências de comportamentos consiste em verificar, ao longo da tarefa da leitura, qual o último comportamento da mãe, e qual o primeiro comportamento consequente da criança como resposta, e vice-versa. Através deste tipo de análise tornou-se possível verificar se existem padrões de comportamentos chave entre as díades, ao longo da tarefa de leitura.

Leitura de livros de histórias – Frequência de comportamentos observados

Díade 1 (criança 3, 5 anos)

Relativamente à primeira díade, na primeira sessão observou-se uma maior frequência de comportamentos por parte da criança, do que da mãe. Os comportamentos mais frequentes observados entre a díade referem-se às categorias de gestão de leitura (Cc=45; Cm=41), ao tratamento da informação (Bc=37; Bm=31) e à manutenção da atenção (Dc=25; Dm=13). Para além destes, a criança ainda demonstrou comportamentos frequentes referentes à categoria de utilização das imagens (Hc=19; Hm=3).

Por sua vez, na segunda sessão foi possível verificar uma maior frequência de comportamentos por parte da mãe. Os comportamentos mais frequentes, tanto na criança como na mãe, remetem para as categorias de gestão de leitura (Cm=87; Cc=83), manutenção da atenção (Dm=74; Dc=31), tratamento de informação (Bm=51; Bc=43), e regulação da interacção (Im=22; Ic=10). Relativamente à criança, ainda foi possível observar elevada frequência de comportamentos no que se refere à categoria de utilização das imagens (Hc=41; Hm=12).

Do mesmo modo, também na terceira sessão foi possível observar maior frequência de comportamentos por parte da mãe. Os comportamentos mais observados, tanto na mãe como na criança, referem-se às categorias de manutenção da atenção (Dm=192; Dc=60), gestão de leitura (Cm=76; Cc=61), tratamento de informação (Bm=36; Bc=11) e regulação da interacção (Im=22; Ic=8). Apesar de se ter verificado uma frequência elevada na categoria de utilização de imagens por parte da mãe, esta continuou a ser a categoria de comportamentos mais observados na criança (Hc=72; Hm=53). A tabela 5 apresenta as frequências de categorias observadas entre a díade, nas diferentes sessões.

Tabela 5. Frequência de categorias – Díade 1

<i>Categorias</i>	<i>1ª Sessão</i>		<i>2ª Sessão</i>		<i>3ª Sessão</i>	
	Mãe	Criança	Mãe	Criança	Mãe	Criança
A	0	0	0	2	2	3
B	31	37	51	43	36	11
C	41	45	87	83	76	61
D	13	25	74	31	192	60
E	4	2	7	9	2	3
F	0	0	3	4	4	0
H	3	19	12	41	53	72
I	3	2	22	10	22	8
Total	95	130	256	223	367	218

Relativamente aos comportamentos específicos observados, podemos verificar que, na primeira sessão, os comportamentos mais frequentes apresentados pela mãe referem-se ao apontar para as imagens do livro (C4=27), à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=17) e à utilização de questões e/ou estratégias para verificar se a criança está a compreender a história (B5=12).

Já no que se refere à criança, podemos verificar que os comportamentos que ocorreram com maior incidência referem-se à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=30), à utilização do contacto visual para com a mãe (D5=23), o olhar para as imagens do livro durante a tarefa de leitura (H3=18) e o apontar para as mesmas (C4=16). Vejamos o seguinte exemplo: *A mãe aponta para a imagem do ganso, olha para a criança e diz: “O que é isto?” A criança olha para a mãe, depois para a imagem e responde: “É um pato!” – olhando, novamente, para a mãe.*

Nesta sessão verificou-se algumas interrupções por parte da criança (C6=11), o que nos permitiu observar que as estratégias mais utilizadas pela mãe para manter a atenção da criança, durante a tarefa de leitura, foram o toque corporal (D2=7) e o contacto visual com a criança (D5=5). Apesar de não se verificar uma frequência elevada, é importante referir que, tanto a mãe como a criança, iniciaram as interacções ao longo desta sessão (C1m=4; C1c=6) bem como o comportamento de virar a página (C3m=6; C3c=7).

Relativamente ao tipo de linguagem utilizada durante a sessão, foi possível verificar que a mãe utilizou, não só a LGP e a LO (linguagem oral) em simultâneo, mas também a LO, acompanhada por comportamentos não verbais, tais como expressões faciais. Deste modo,

verificou-se que a LGP e a LO, em simultâneo, foram, maioritariamente, utilizada quando a mãe descreveu a acção ou as imagens da história (LGP e LO=7; B2=6), enquanto que a LO foi utilizada quando a mãe questionou ou verificou se a criança estava a compreender a história (LO=8; B5=6). Vejamos o exemplo: *A mãe aponta para a imagem, e pergunta oralmente, à medida que faz sinal com os olhos para o livro: “O que é isto aqui?” – criança olha para a mãe e responde: “É o sol.” - A mãe olha para a criança, depois para a imagem e diz, oralmente, franzindo as sobrancelhas e torcendo o nariz: “Hum, será?”*

Relativamente à segunda sessão, os comportamentos específicos mais frequentes por parte da mãe referem-se ao apontar para as imagens (C4=51), ao contacto visual com a criança (D5=33), à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=28), à instrução de retoma de tarefa (I1=22), à sinalização no campo visual da criança para chamar sua atenção (D3=16) e à utilização de questões e/ou estratégias para verificar se a criança está a compreender a história (B5=14).

No que se refere aos comportamentos observados na criança, verificou-se maior frequência no olhar para as imagens (H3=41), na descrição simples da acção ou das imagens da história (B2=29), no contacto visual com a mãe (D5=28), nas interrupções realizadas pela criança durante a tarefa de leitura (C6=25) e no apontar para as imagens (C4=21). Vejamos o exemplo: *A mãe olha para o livro, aponta para a imagem, e pergunta, olhando para a criança: “Isto é o quê?” – criança não está a olhar para o livro, a mãe toca-lhe no queixo e repete a acção. A criança não olha, levanta-se e dirige-se até ao quadro. A mãe começa a realizar movimentos com a mão no campo visual da criança: “Olha! Anda cá, anda ver! Olha aqui o Sebastião a chorar.”*

Relativamente ao início da interacção, foi possível observar que, tanto a mãe como a criança iniciaram a interacção após o virar da página (C1m=14; C1c=11), bem como o virar da página tanto foi efectuado pela mãe como pela criança (C3m=13; C3c=12). Também nesta sessão ocorreram várias interrupções por parte da criança (C6=25), com as quais a mãe tentou retomar a tarefa diversas vezes, através de várias estratégias de manutenção da atenção, sendo as mais frequentes o contacto visual (D5=33) e a sinalização no campo visual da criança (D3=16).

Relativamente ao tipo de linguagem utilizada durante a sessão, foi possível verificar que a mãe utilizou, não só a LGP e a LO em simultâneo, mas também a LO, acompanhada por comportamentos não verbais, tais como expressões faciais. Deste modo, verificou-se que a LGP e LO, em simultâneo, foi, maioritariamente, utilizada quando a mãe descreveu a acção ou as imagens da história (LGP e LO=26; B2=14) e quando deu uma instrução de retoma de

tarefa à criança (I1=10), enquanto que a LO foi, frequentemente, utilizada quando a mãe questionou ou verificou se a criança estava a compreender a história (LO=24; B5=10). Vejamos o exemplo: *A mãe sinaliza no campo visual da criança, aponta para a imagem e diz, oral e gestualmente: “Olha aqui o Sebastião! Está a chorar. Está a chorar porquê?”*

Por último, na terceira sessão, verificou-se que os comportamentos específicos mais observados por parte da mãe referem-se ao contacto visual estabelecido com a criança (D5=110), o apontar para as imagens do livro (C4=54), o olhar para as imagens do livro (H3=52), o toque no corpo da criança como manutenção da atenção da atenção (D2=28), instruções de retoma de tarefa (I1=22), chamada de atenção à criança, oralmente (D6=21), sinalização no campo visual da criança (D3=17) e por último a utilização de questões ou estratégias para verificar se a criança está a compreender a história (B5=17).

Relativamente aos comportamentos mais frequentes na criança, observou-se maior frequência no olhar para as imagens do livro (H3=72), no contacto visual com a mãe (D5=58), no apontar para as imagens (C4=24) e na descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=16). Observemos o seguinte exemplo: *A mãe toca no braço da criança, olha para ela, depois para o livro, aponta e diz: “Isto é o quê?” – criança olha para o livro, depois para a mãe e levanta-se. A mãe faz sinal no campo visual e diz: “Anda cá! Anda ver” – a criança não obedece, a mãe continua: “Anda cá, só mais um bocadinho” à medida que vai realizando gestos no campo visual da criança. A criança olha: “Olha o ouriço, está triste. Olha ele aqui tão triste, quer um abraço” – refere a mãe. A criança olha para a imagem e diz: “Mas não há abraço, está triste.”*

Ao longo desta sessão também se verificaram várias interrupções por parte da criança (C6=30), o que nos permitiu observar que a mãe utilizou como principais estratégias de manutenção da atenção o contacto visual (D5=110), o tocar no queixo ou no braço da criança (D2=21) e sinalizar no campo visual da criança (D3=17).

No que se refere ao tipo de linguagem utilizada pela mãe, nesta sessão foi possível observar que a mãe, para além da LGP e LO, ainda utilizou alguns gestos mímicos aquando da sua dificuldade em contar a história à criança. Deste modo, verificou-se que a mãe utilizou maioritariamente a LGP e LO na utilização de questões ou estratégias para verificar se a criança estava a compreender a história (LGP e LO=29; B5=10) e na descrição simples da acção ou das imagens do livro (LGP e LO=29; B2=8). Por outro lado, verificou-se maior frequência da utilização da LO nas instruções de retoma de tarefa (LO=18; I1=12) e também na utilização de questões e estratégias para verificar se a criança estava a compreender a história (LO=18; B5=4).

A tabela 6 apresenta os comportamentos específicos frequentes entre a díade, nas diferentes sessões.

Tabela 6. Frequência de comportamentos – Díade 1

Comportamentos	<i>1ªSessão</i>		<i>2ªSessão</i>		<i>3ªSessão</i>	
	Mãe	Criança	Mãe	Criança	Mãe	Criança
A1	0	0	0	1	0	2
A2	0	0	0	0	2	1
A3	0	0	0	1	0	0
B1	0	0	0	0	0	0
B2	17	30	28	29	14	16
B3	1	0	1	1	1	0
B4	1	1	4	0	1	0
B5	12	1	14	0	17	1
B6	0	5	4	3	3	2
C1	4	6	14	11	8	3
C2	2	5	0	6	0	1
C3	6	7	13	12	12	2
C4	27	16	51	21	54	24
C5	0	0	5	8	1	1
C6	2	11	4	25	1	30
D1	0	0	5	1	1	0
D2	7	2	10	2	38	2
D3	0	0	16	0	17	0
D4	1	0	3	0	5	0
D5	5	23	33	28	110	58
D6	0	0	10	0	21	0
E1	0	0	0	0	0	0
E2	4	2	7	9	2	3
F1	0	0	1	1	0	0
F2	0	0	0	0	0	0
F3	0	0	2	3	4	0
H1	0	0	0	0	0	0
H2	0	1	3	0	0	0
H3	3	18	9	41	52	72
I1	3	0	22	0	22	1
I2	0	1	0	5	0	5
I3	0	1	0	5	0	2
Total	95	130	259	212	386	226

Leitura de livros de histórias – Frequência de comportamentos observados

Díade 2 (criança 5 anos)

No decorrer da primeira sessão, verificou-se uma maior frequência de comportamentos por parte da criança, do que da mãe. Os comportamentos mais frequentes observados em ambas referem-se às categorias de gestão de leitura (Cc=78; Cm=51), ao tratamento de informação (Bc=52, Bm=50) e à manutenção da atenção (Dc=40, Dm=24), ocorrendo com maior frequência na criança. Para além destes, a criança também demonstrou comportamentos frequentes no que se refere à utilização das imagens (Hc=33).

Do mesmo modo, também na segunda sessão, observámos maior frequência de comportamentos por parte da criança. Os comportamentos mais observados na criança referem-se às categorias de gestão de leitura (Cc=57), ao tratamento da informação (Bc=42) e à utilização das imagens (Hc=37), enquanto que os comportamentos mais observados na mãe referem-se às categorias de utilização das imagens (Hm=38) e à manutenção da atenção da atenção (Dm=28).

Por último, na terceira sessão verificou-se maior frequência de comportamentos por parte da mãe nas categorias de tratamento de informação (Bm=40; Bc=13) e manutenção da atenção (Dm=50; Dc=43). Contudo, as categorias de gestão de leitura (Cc=49; Cm=36), e utilização das imagens (Hc=37; Hm=18) ocorreram com maior frequência na criança.

A tabela 7 apresenta as frequências de categorias observadas entre a díade, nas diferentes sessões.

Tabela 7. Frequência de categorias – Díade 2

<i>Categorias</i>	<i>1ª Sessão</i>		<i>2ª Sessão</i>		<i>3ª Sessão</i>	
	Mãe	Criança	Mãe	Criança	Mãe	Criança
A	6	12	0	0	0	0
B	50	52	13	42	40	13
C	51	78	13	57	36	49
D	24	40	28	34	50	43
E	5	5	7	2	1	0
F	2	6	0	0	0	1
H	6	33	38	37	18	37
I	4	4	0	0	0	0
Total	148	230	99	172	145	143

Relativamente aos comportamentos específicos observados, podemos verificar que, ao longo da primeira sessão, os comportamentos mais frequentes da mãe referem-se à descrição simples da acção (B2=42), ao apontar para as imagens e/ou para o livro (C4=21) e à utilização do contacto visual para com a criança (D5=17). No que se refere aos comportamentos observados na criança, verificou-se maior frequência no contacto visual com a mãe (D5=39), o apontar para a imagem (C4=32), e o olhar para as imagens (H3=30). Vejamos o seguinte exemplo: *A mãe olha para a criança, depois para o livro, aponta para a imagem e diz: “Haviam cinco patos, estavam a brincar.” – A criança olha para a mãe, depois para o livro e aponta para os cinco gansos.*

Nesta sessão verificou-se algumas interrupções por parte da criança (C6=17), o que nos permitiu observar que a mãe vai utilizando diversas estratégias para manter a atenção da criança, durante a tarefa de leitura, como o contacto visual com a criança (D5=17), o toque corporal (D2=3) ou a sinalização no campo visual da criança (D3=3). Para além destas estratégias, a mãe ainda deu instruções de retoma de tarefa à criança (I1=4). Vejamos o exemplo: *A criança interrompe a tarefa de leitura e diz: “Tenho sede. Tens água?” – mãe responde que não. “E sumo, tens?” – mãe responde que sim: “Está dentro da mochila, depois bebes, vamos continuar.” A criança olha para a janela, a mãe tenta chamar a sua atenção sinalizando no seu campo visual. A criança olha para a mãe e diz: “Apetece-me um gelado... ou um chupa, também.” A mãe olha para a criança e diz: “No fim vamos comprar um, agora olha a história.”*

Nesta sessão também torna-se importante referir que, tanto a mãe como a criança, tiveram um papel activo durante a leitura do livro, iniciando ambas as interacções (C1m=10; C1c=8).

Por sua vez, na segunda sessão podemos verificar que a criança apresentou um papel bastante activo durante a leitura do livro, iniciando significativamente as interacções estabelecidas ao longo da actividade (C1c=12; C1m=1), bem como em virar as páginas do livro (C3c=14; C3m=2). Para além disso, verificou-se uma maior frequência de comportamentos por parte da criança, sendo os mais frequentes a descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=37), o olhar para as imagens (H3=37), o apontar para as imagens (C4=31) e o contacto visual estabelecido com a mãe (D5=25). Por sua vez, os comportamentos específicos mais frequentes na mãe referem-se apenas ao olhar para as imagens (H3=38) e o contacto visual para com a criança (D5=27). Observemos o seguinte exemplo: *A criança olha para o livro, aponta para a imagem, olha para a mãe e diz: “O pinguim está a chorar. A flor murchou, morreu. Esqueceu-se de lhe dar água, ela murchou.”*

A mãe observa a criança e o livro, alternadamente, enquanto a criança continua a descrever a imagem.

Por último, na terceira sessão, a mãe e a criança participaram activamente na actividade, iniciando ambas as interacções estabelecidas ao longo da leitura (C1m=7; C1c=6). Do mesmo modo, ambas demonstraram várias frequências de comportamentos, sendo os mais frequentes na criança o contacto visual estabelecido com a mãe (D5=39), o olhar para as imagens (H3=37), o apontar para as mesmas (C4=21) e o virar as páginas do livro (C3=18). Por sua vez, os comportamentos mais observados na mãe referem-se também ao contacto visual com a criança (D5=38), à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=34), ao apontar para as imagens (C4=19) e olhar para as mesmas (H3=18). Vejamos o seguinte exemplo: *A mãe olha para a criança, depois para o livro, aponta para uma imagem e diz, olhando para a criança: “Ele quer um abraço, sente-se sozinho, está triste.” A criança olha para a mãe, depois para o livro, aponta e olha novamente para a mãe. “Ele quer um abraço mas ninguém lhe quer dar.” – Acrescenta a mãe. A criança olha para a imagem e depois para a mãe.*

Relativamente ao tipo de linguagem utilizada com a criança, foi possível verificar que, em todas as sessões, a mãe utilizou sempre a LGP, à excepção da primeira sessão, na qual descreveu uma situação em LGP e LO (B2=1), e verificou se a criança estava a compreender a história, em LO (B5=1).

A tabela 8 apresenta os comportamentos específicos frequentes entre a díade, nas diferentes sessões.

Tabela 8. Frequência de comportamentos – Díade 2

Comportamentos	<i>1ªSessão</i>		<i>2ªSessão</i>		<i>3ªSessão</i>	
	Mãe	Criança	Mãe	Criança	Mãe	Criança
A1	0	2	0	0	0	0
A2	0	0	0	0	0	0
A3	6	10	0	0	0	0
B1	1	0	0	0	0	1
B2	42	16	7	37	34	8
B3	3	15	2	4	2	1
B4	0	10	1	0	0	1
B5	4	5	2	0	4	1
B6	0	6	1	1	0	1
C1	10	8	1	12	7	6
C2	6	14	0	0	0	0
C3	11	7	2	14	3	18
C4	21	32	8	31	19	21
C5	1	0	2	0	6	0
C6	2	17	0	0	1	4
D1	0	0	0	0	0	0
D2	3	0	1	9	0	1
D3	3	0	0	0	2	0
D4	1	1	0	0	1	3
D5	17	39	27	25	38	39
D6	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0
E2	5	5	7	2	1	0
F1	2	4	0	0	0	1
F2	0	2	0	0	0	0
F3	0	0	0	0	0	0
H1	0	0	0	0	0	0
H2	2	3	0	0	0	0
H3	4	30	38	37	18	37
I1	4	0	0	0	0	0
I2	0	2	0	0	0	0
I3	0	2	0	0	0	0
Total	148	230	99	172	136	143

Leitura de livros de histórias – Sequência de comportamentos observados

Díade 1 (criança 3,5 anos)

Como foi referido anteriormente, analisar a sequência dos últimos comportamentos de um sujeito com os primeiros comportamentos de outro como forma de resposta, permitiu-nos compreender com mais clareza a natureza das interações ao longo das tarefas de leitura. Com base nos comportamentos mais frequentes entre a díade, esta análise consiste em verificar a frequência do último comportamento de um sujeito ao longo da interação, e o primeiro comportamento do outro, aquando da inversão de papéis, ao longo desta actividade.

O objectivo centrou-se em verificar se, dentro dos comportamentos específicos mais frequentes na mãe e na criança, existe algum padrão e/ou sequência. Neste tipo de análise interessou apenas verificar a existência de sequências de comportamentos entre a díade, não se referenciando os comportamentos que não apresentaram sequências tipo.

Dentro dos comportamentos frequentes observados na mãe, na primeira sessão, foi possível verificar a existência de algumas sequências de comportamentos entre o último comportamento da mãe e o primeiro comportamento da criança. Desta forma, foi possível observar que, quando a mãe apontava para as imagens (C4=12), a criança demonstrava alguns comportamentos, sendo o mais frequente a descrição simples da acção ou das imagens da história (B2=7), como observamos no seguinte exemplo: *A mãe aponta para a imagem e pergunta: "Isto é o quê?" "É um pato" – responde a criança. A mãe aponta para outra imagem e pergunta: "E aqui? É o quê?" – criança responde: "É água e relva à volta"*. Sendo o contacto visual um dos comportamentos mais frequentes na criança, verificou-se que quando a criança olhava para a mãe (D5=10) a mãe exibia alguns comportamentos diferentes, sendo o mais comum apontar para as imagens (C4=5).

Relativamente à segunda sessão, também foi possível observar algumas sequências de comportamento entre a mãe e a criança, verificando-se que, quando a mãe apontava para as imagens (C4=19), frequentemente a criança olhava para as mesmas (H3=10). Relativamente aos comportamentos mais frequentes na criança, foi possível observar algumas sequências de comportamento entre a criança e a mãe. Quando a criança olhava para as imagens (H3=23), a mãe apresentava alguns comportamentos, sendo os mais frequentes apontar para as imagens (C4=9) e a descrição simples das mesmas (B2=7). Devido às interrupções ocorridas na segunda sessão, foi possível verificar sequências a este nível, isto é, perante a interrupção da tarefa de leitura (C6=23), a mãe apresentou diversos comportamentos como tentativa de manutenção da atenção ou de regulação da interação, sendo os mais frequentes a sinalização no campo visual da criança (D3=8) e instruções de retoma de tarefa (I1=4). Vejamos os

exemplos: *A criança olha para o livro, mãe aponta e diz: “De manhã levantou-se, vestiu-se, foi lavar os dentes e depois foi a correr para ver a flor.” A criança olha para o livro, depois levanta-se e vai para o quadro. A mãe começa a sinalizar no campo visual da criança e a chamá-la: “Olha! Anda cá, anda ver. Olha aqui ele a chorar.” – a criança continua sem atenção. A mãe continua a mesma estratégia: “Anda cá! Vamos ver o livro, as duas”, à medida que vai sinalizando para a criança.*

Por último, na terceira sessão, também se observaram sequências de comportamento tipo entre a mãe e a criança. Sendo o contacto visual um dos comportamentos mais frequentes entre a mãe e a criança, verificou-se que, quando a mãe olhava para a criança (D5=45), frequentemente a criança olhava para as imagens (H3=23) ou olhava também para a mãe (D5=9). Por outro lado, quando a criança olhava para a mãe (D5=39), a mãe ou olhava também para a criança (D5=18) ou dava-lhe uma instrução de retoma de tarefa (I1=6). Do mesmo modo, foi possível verificar que, quando a mãe apontava para as imagens (C4=20), a criança, frequentemente, olhava para as mesmas (H3=13). Por sua vez, quando a criança apontava as imagens (C4=13), a mãe também olhava para as mesmas (H3=6) ou para a criança (D5=3). Sendo o olhar para as imagens o comportamento com maior frequência na criança, verificou-se que, quando isto ocorreu (H3=43), a mãe ou apontava para as imagens (C4=14), ou olhava para a criança (D5=10) ou para as imagens (H3=9). Quando a mãe olhava para as imagens (H3=20), a criança também olhava para as mesmas (H3=12). Relativamente aos comportamentos de manutenção da atenção observados na mãe, verificou-se que, quando a mãe tocava no braço ou no queixo da criança para chamar a sua atenção (D2=12), a criança olhava para a mãe (D5=11). Da mesma forma, quando a mãe dava algum tipo de instrução de retoma de tarefa (I1=10), a criança também olhava para a mãe (D5=5).

Leitura de livros de histórias – Sequência de comportamentos observados

Díade 2 (criança 5 anos)

Relativamente à 2ª díade, foi efectuado o mesmo processo de análise de sequências de comportamento anteriormente explicado. Na primeira sessão verificaram-se sequências de comportamento pouco significativas entre os comportamentos específicos observados na díade. Contudo, no que se refere à descrição simples da acção ou das imagens do livro, podemos verificar que, quando a mãe começava a descrever a acção ou as imagens do livro (B2=31), a criança ou olhava para as imagens do livro (H3=10) ou para a mãe (D5=9). Observemos o exemplo da mãe, a contar uma parte da história: *“À noite, quando estava lua cheia, a raposa aparecia e tentava apanhar os patos.” – a criança ora olha para o livro, ora*

para a mãe. Sendo o contacto visual um comportamento muito frequente na criança, verificou-se que, quando a criança olhava para a mãe (D5=15), frequentemente a mãe começava a descrever a acção ou as imagens do livro (B2=8). Devido às interrupções ocorridas nesta sessão, podemos constatar que, quando a criança interrompeu a tarefa de leitura (C6=12), a mãe dava-lhe instruções de retoma de tarefa (I1=3), efectuava sinalizações no campo visual da criança (D3=2) ou tocava-lhe no braço (D2=2). Vejamos o exemplo: *A criança levanta-se, não quer continuar a história e pede à mãe que ouça a história que ela aprendeu nesse dia, à medida que vai em direcção ao livro. “Espera. Não quero mais esse. Agora és tu, eu vou contar a história do capuchinho vermelho.” – refere a criança. “ “Não! Anda cá, senta aqui.” – à medida que vai sinalizando para a criança: “Depois no fim desta história, contas essa.”*

Na segunda sessão, um dos comportamentos mais frequentes na criança remete para a descrição simples da acção ou das imagens do livro. Neste sentido, verificou-se que quando a criança começava a descrever a história ou as imagens (B2=12) a mãe olhava para a criança (D5=8), como podemos observar no seguinte exemplo: *A criança continua a história: “Ele começou a desenhar a lua. E todos vieram ver o que ele estava a fazer. “ – a mãe observa atentamente a criança.* Relativamente ao contacto visual, frequente em ambas, observou-se que quando a mãe olhava para a criança (D5=16), esta ou olhava também para a mãe (D5=6) ou começava a descrever a história ou as imagens do livro (B2=5). Como fora referido anteriormente, o olhar para as imagens foi também um comportamento frequente na mãe e na criança. Neste sentido, verificámos a mesma sequência de comportamento entre a mãe e a criança, isto é, quando a mãe olhava para as imagens (H3=28), a criança ou olhava também para as imagens (H3=15) do mesmo modo que, quando a criança olhava para as imagens (H3=11) a mãe também olhava para as mesmas (H3=6).

Na terceira e última sessão, verificámos que o contacto visual foi o comportamento que ocorreu com maior frequência tanto na mãe como na criança. No entanto, não se verificaram sequências de comportamento significativas e frequente a este nível, observando-se apenas que, por vezes, quando a mãe olhava para a criança (D5=14), esta olhava para as imagens do livro (H3=5) ou para a mãe (D5=5). No que se refere à criança, verificou-se que quando olhava para a mãe (D5=18), a mãe olhava para a criança (D5=7) ou começava a descrever a história ou as imagens do livro (B2=4). Relativamente à descrição simples da acção ou das imagens, verificou-se que quando a mãe descrevia a história ou as imagens (B2=23), a criança olhava para a mãe (D5=12) ou para as imagens do livro (H3=7). *Vejamos*

o exemplo: A mãe continua: “Por favor, dá-me um abraço” – pedia o ouriço. “Não, não. Tu tens picos, fazes doer” – diziam os outros – criança ora olha para o livro, ora para a mãe.

Recontar a história – frequência de comportamentos observados na criança

Díade 1 (criança 3,5 anos)

Outros dos objectivos centrais do presente estudo consiste em verificar se a criança, ao recontar a história a um boneco, utiliza as mesmas estratégias e métodos de leitura que a mãe. Para isso, procedeu-se a uma análise de frequência de comportamentos observados na criança nas diferentes sessões individuais, de forma a verificar se os comportamentos mais frequentes da criança coincidiram com os comportamentos mais frequentes na mãe, aquando da leitura do livro de histórias, e verificar se existem algumas sequências de comportamentos na criança, comuns às sequências de comportamentos observadas na mãe, durante esta actividade com a criança. Uma vez que não foi possível efectuar o recontar da história após a primeira sessão, assumimos a primeira sessão do recontar da história da criança ao boneco como sendo segunda sessão para facilitar a relação entre a sessão da mãe e a sessão da criança com o boneco. Torna-se necessário também referir que não é feita referência à análise dos comportamentos por categorias uma vez que nas sessões individuais da criança observou-se apenas um comportamento muito específico, dentro de cada categoria, não sendo relevante a análise por categorias, no recontar da histórias.

Relativamente aos comportamentos específicos observados na segunda sessão com a criança, verificou-se maior frequência no apontar para as imagens (C4=30), na descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=29) e no contacto visual da criança com a mãe (D5=12). Estes comportamentos coincidiram com os comportamentos mais observados na mãe, aquando da segunda sessão, ainda que com maior frequência (C4=51; D5=33; B2=25). Vejamos o seguinte exemplo: *A criança aponta para a imagem e diz: “Levanta-se, veste-se, lava os dentes e vai ver a flor” – e olha para a mãe.*

Na terceira sessão com a criança verificou-se maior frequência no contacto visual com a mãe (D5=54), no olhar para as imagens (H3=51), no apontar para as imagens do livro (C4=41) e na descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=35). Observemos o exemplo: *A criança olha para a mãe, depois para o livro, aponta e recomeça: “Ele quer um abraço. Mas não abraços, ele pica.”* Estas frequências também coincidiram com os alguns dos comportamentos específicos observados na mãe, na terceira sessão com a criança (D5=110; C4=54; H3=52), todavia, foi possível observar que, ao contrário da criança, a mãe

não demonstrou uma frequência de comportamentos significativa, relativos à descrição da história (B2=14).

Apesar de ter sido solicitado à mãe para não interagir com a criança ao longo da sessão, a criança interrompeu diversas vezes a tarefa de leitura para o boneco (C6=15), levando a mãe a interferir várias vezes ao longo da sessão, através de estratégias de manutenção da atenção (D=18) e de gestão de leitura (C=34). *A mãe chama a atenção da criança, sinalizando-lhe: “Olha para ele. Conta-lhe a história. Não é a mim, é ele.”* A tabela 9 apresenta os comportamentos específicos mais observados na criança, ao recontar a história ao boneco, e os comportamentos específicos mais observados na mãe, nas sessões correspondentes.

Tabela 9. Frequência de comportamentos mais observados na criança, ao recontar a história, e na mãe, nas sessões correspondentes.

Comportamentos	2ª Sessão		3ª Sessão	
	Mãe Leitura	Criança Reconta	Mãe Leitura	Criança Reconta
A1	0	3	0	0
A2	0	1	2	0
A3	0	1	0	0
B1	0	0	0	0
B2	28	29	14	35
B3	1	2	1	0
B4	4	0	1	0
B5	14	0	17	0
B6	4	4	3	3
C1	14	-	8	-
C2	0	-	0	2
C3	13	13	12	18
C4	51	30	54	41
C5	5	0	1	0
C6	4	5	1	15
D1	5	0	1	0
D2	10	2	38	0
D3	16	0	17	0
D4	3	0	5	0
D5	33	12	110	54
D6	10	0	21	0
E1	7	0	0	0
E2	1	0	2	0
F1	0	0	0	0
F2	0	0	0	0
F3	3	0	4	0
H1	0	0	0	0
H2	3	0	0	0
H3	9	8	52	51
I1	22	0	22	2
I2	0	0	0	0
I3	0	0	0	0
Total	260	110	386	221

Recontar a história – frequência de comportamentos observados na criança

Díade 2 (criança 5 anos)

Relativamente à 2ª díade verificou-se que os comportamentos que ocorreram com maior frequência se referem à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=22), ao olhar para as imagens (H3=21) e ao apontar para as imagens (C4=29). Vejamos o exemplo: *A criança olha para o livro, aponta e continua: “Sobe a montanha, mas não chega à lua. Fica a olhar para ela, é bonita.”* Tendo em conta os comportamentos ocorridos com maior frequência na mãe, durante a segunda sessão com a criança, podemos verificar que os comportamentos da criança não coincidiram com os comportamentos da mãe, à excepção do olhar para as imagens (H3m=38).

Por sua vez, na terceira sessão, verificou-se que os comportamentos que ocorreram com maior frequência remetem para o contacto visual com a mãe (D5=18), descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=16), apontar para as imagens (C4=16) e olhar para as imagens (H3=16). Vejamos o seguinte exemplo: *A criança olha para a mãe, depois para o livro. Aponta para a imagem e recomeça: “O crocodilo quer um beijinho mas ninguém lhe dá. O ouriço quer um abraço, mas pica. O ouriço dá um beijinho ao crocodilo e o crocodilo um abraço. Ficam felizes! – e olha para a mãe.”* Tendo em conta a terceira sessão ocorrida entre a díade, podemos verificar que estes comportamentos coincidiram com os comportamentos mais observados na mãe, ainda que com maior frequência (D5=38; B2=34; C4=19; H3=18).

A tabela 10 apresenta os comportamentos específicos mais observados na criança, ao recontar a história ao boneco, e os comportamentos específicos mais observados na mãe, nas sessões correspondentes.

Tabela 10. Frequência de comportamentos mais observados na criança, ao recontar a história, e na mãe, nas sessões correspondentes.

Comportamentos	2ª Sessão		3ª Sessão	
	Mãe Leitura	Criança Reconta	Mãe Leitura	Criança Reconta
A1	0	0	0	0
A2	0	0	0	0
A3	0	0	0	0
B1	0	0	0	0
B2	7	22	34	16
B3	2	0	2	0
B4	1	0	0	0
B5	2	0	4	5
B6	1	6	0	1
C1	1	-	7	-
C2	0	-	0	-
C3	2	15	3	14
C4	8	20	19	16
C5	2	0	6	0
C6	0	3	1	1
D1	0	0	0	0
D2	1	0	0	0
D3	0	0	11	0
D4	0	0	1	0
D5	27	12	38	18
D6	0	0	0	0
E1	0	0	0	0
E2	7	0	1	0
F1	0	0	0	0
F2	0	0	0	0
F3	0	0	0	0
H1	0	0	0	0
H2	0	0	0	0
H3	38	21	18	16
I1	0	0	0	2
I2	0	0	0	1
I3	0	0	0	0
Total	99	99	145	90

Recontar a história – Sequência de comportamentos observados na criança

Díade 1 (criança 3,5 anos)

Tendo em conta os comportamentos mais frequentes observados na criança ao recontar a história, procurou-se verificar se existem sequências de comportamentos tipo na criança e, caso existam, verificar se coincidem com as sequências de comportamento da mãe. Desta forma torna-se possível verificar se o modo como a criança reconta a história ao boneco é semelhante à forma como a mãe conta a história à criança.

Como fora referido anteriormente, o comportamento mais frequente na criança, ao recontar a história da segunda sessão, corresponde ao apontar para as imagens do livro (C4). Neste aspecto foi possível verificar que, quando a criança virava a página, começava a leitura da história apontando para as imagens (C3=13; C4=12). Analisando os comportamentos da mãe durante a segunda sessão com a criança, foi possível verificar que, quando a mãe iniciava a interacção após virar a página, começava a tarefa de leitura apontando para as imagens (C1=14; C4=11). Isto indica-nos que a criança utilizou a mesma estratégia que a mãe, ao iniciar ou retomar a tarefa de leitura.

Tendo em conta os comportamentos mais observados na criança durante a segunda sessão de recontar a história verificaram-se duas sequências de comportamento. Frequentemente, quando a criança apontava para as imagens (C4=30), começava a descrever a acção ou as imagens do livro (C4 B2=17). Apesar deste comportamento ter sido frequente não só na criança, mas também na mãe, observaram-se diferentes sequências de comportamento, isto é, enquanto que a criança apontava para as imagens e, posteriormente, descrevia a acção ou as imagens do livro, a mãe, após apontar para as imagens (C4=51), questionava ou utilizava estratégias para verificar se a criança estava a compreender a história (C4 B5=10), ou olhava para a criança (C4 D5=8). Vejamos os seguintes exemplos: *A criança aponta para a imagem e diz: " Ele quer apanhar a lua. Mas fica a olhar para ela."* Na mesma página, a mãe apontou para a imagem e perguntou: *"Olha! O que é isto?"* Apesar de serem comportamentos específicos distintos, ambos se referem à categoria de tratamento de informação (B2 B5). Torna-se importante referir que, apesar do boneco estar ao seu colo durante a actividade, a criança não atribui importância à tarefa de recontar a história ao boneco, olhando constantemente para a mãe ou para a observadora, o que nos leva a assumir que a utilização de estratégias para verificar se o boneco compreendia a história não se adequa nesta situação. Por sua vez, na descrição simples da acção ou as imagens do livro não se verificou um padrão de comportamento significativo na mãe e na criança, no entanto observou-se que, por vezes, a criança, ao descrever as imagens ou a acção da história

(B2=29), apontava para as imagens (B2 C4=8) ou descrevia as imagens do livro e olhava para a mãe (B2 D5=7).

Na terceira sessão do recontar a história, não se verificaram comportamentos comuns entre a sessão da mãe e a criança, e a sessão individual da criança, no que se refere ao início da tarefa de leitura. Na terceira sessão entre a díade, a mãe não utilizou um comportamento específico de início da interacção (C3=12), mas sim estratégias de manutenção da atenção (D=12), desde o tocar no braço ou queixo da criança, a chamá-la oralmente. Por outro lado, na sessão realizada com a criança, verificou-se que, ao virar a página (C3=18), a criança olhava para as imagens e apontava (H3 C4=8) e, posteriormente, ou olhava para a mãe (H3 C4 D5=4), ou começava a descrever as imagens (H3 C4 B2=3). Vejamos os exemplos: *A criança vira a página, olha para as imagens, aponta e olha para a mãe: “ Ele tem picos, faz doer. Não há abraços.” Depois olha para a outra página, aponta e diz: “Tem um dói dói.”*

Relativamente às sequências de comportamentos observados, podemos observar que a criança, quando olhava para as imagens (H3=51), apontava para as mesmas e olhava para a mãe (H3 C4 D5=9) ou começava a descrever a acção ou as imagens do livro (H3 C4 B2=8). Por outro lado, na sessão realizada entre a mãe e a criança verificamos que, quando a mãe olhava para as imagens do livro (H3=52), foi frequente olhar para a criança (H3 D5=9) ou apontar para as imagens do livro (H3 C4=6). Apesar deste comportamento ser frequente em ambas, não se verificou sequências de comportamento comuns entre na criança, baseadas na leitura da mãe. No que se refere ao contacto visual, verificou-se que, quando a criança olhava para a mãe (D5=54), de seguida começava a descrever a acção da história ou as imagens do livro (D5 B2=14) ou olhava para a mãe e, posteriormente, para as imagens do livro (D5 H3=11). Observando este comportamento na mãe (D5=110), não se verificaram sequências de comportamento relevantes, contudo, foi possível observar que quando a mãe olhava para a criança, frequentemente, utilizava outras estratégias de manutenção da atenção (D=30). Sendo o apontar para as imagens outro dos comportamentos frequentes da criança (C4=41), verificou-se que, quando a criança apontava para as imagens, de seguida olhava para a mãe e começava a descrever a acção ou as imagens do livro (C4 D5 B2=13) ou então começava a descrever a acção e as imagens do livro e, posteriormente, olhava para a mãe (C4 B2 D5=6), como podemos verificar no exemplo: *A criança aponta para a imagem, olha para a mãe e diz: “Ele quer um abraço, mas não há. Pica, faz doer.” A criança aponta para outra imagem e diz: “Está triste, não tem abraços.” – e olha para a mãe.* Por outro lado, quando a mãe leu a terceira história à criança, verificou-se que, após apontar para as imagens do livro (C4=54), a mãe olhou para a criança (C4 D5=15) ou para as imagens (C4 H3=7). Aqui podemos

verificar que existe um padrão comum entre a sequência de comportamento da mãe e, posteriormente, da criança aquando da leitura para o boneco. Da mesma forma que a mãe apontou para as imagens e olhou para a criança, também a criança apresentou estes comportamentos, ainda que, posteriormente descreva a acção ou as imagens da história.

Recontar a história – Sequência de comportamentos observados na criança

Díade 2 (criança 5 anos)

Relativamente à 2ª díade também foi possível observar sequências de comportamentos significativas nas sessões realizadas com a criança. No decorrer da segunda sessão da criança foi possível verificar que, após virar a página (C3=15) a criança iniciou sempre a leitura do livro olhando para as imagens do livro (H3=14). Analisando a segunda sessão realizada entre a mãe e a criança, este comportamento não se verificou na mãe uma vez que foi a criança que frequentemente virou a página (C3c=14; C3m=2). Relativamente aos comportamentos específicos mais frequentes na criança verificou-se que sempre que a criança começava a descrever a acção ou as imagens do livro (B2=22), de seguida olhava para a mãe (B2 D5=8) ou apontava para as imagens (B2 C4=6). Vejamos os exemplos: *A criança continua: “O pinguim queria a flor. Agarrou-a e puxou-a.” – e olha para a mãe. “Agarrou-a junto ao peito e abraçou-a. Está feliz.” – e aponta para a imagem anteriormente descrita.* Este comportamento também foi frequente antes da criança virar as páginas (B2 C3=5), isto é, a criança descrevia a história e depois virava a página. Por sua vez, quando a criança olhava para as imagens (H3=21) frequentemente apontava para as mesmas (H3 C4=9) e, por vezes, começava a descrever a acção ou as imagens do livro (H3 B2=7). Também se constatou que este comportamento foi frequente antes da criança virar a página (H3 C3=5). Sendo o apontar para as imagens um comportamento também frequente na criança (C4=20), observámos que, frequentemente, quando a criança apontava para as imagens, de seguida começava a descrever a acção ou as imagens da história (C4 B2=16).

Tal como na 1ª díade, e tendo em conta estes comportamentos específicos frequentes na criança ao recontar a história, voltámos a analisar sequências de comportamento na sessão decorrida entre a mãe e a criança de forma a verificar se as sequências de comportamento observadas na criança se devem a uma representação das estratégias utilizadas pela mãe durante a leitura da história desta sessão. Deste modo, foi possível observar que não existem sequências de comportamento típicas frequentes, comparativamente às sequências utilizadas pela criança ao recontar a história ao boneco. Relativamente à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=7) verificou-se que, após a mãe descrever a acção ou as imagens da

história, ela olhava para a criança (B2 D5=3), contudo, esta não foi uma sequência de comportamento frequente, sendo que este comportamento também ocorreu com pouca frequência durante a segunda sessão. No que se refere ao olhar para as imagens (H3=38) não se verificaram sequências de comportamento tipo uma vez que a mãe, após olhar para as imagens do livro, apresentava diversos comportamentos específicos. O mesmo acontece aquando do comportamento de apontar para as imagens (C4=8). Sendo este comportamento pouco frequente na mãe, não se verificaram sequências de comportamento por parte da mãe, equivalentes aos apresentados pela criança, no recontar da história. Este resultado torna-se interessante uma vez que a criança, ao recontar a história, frequentemente apontava para as imagens e começava a descrevê-las.

Relativamente à terceira sessão, foi possível verificar que a criança, após virar a página (C3=14), frequentemente iniciou a leitura da história olhando para as imagens e apontando para as mesmas (C3 H3 C4=10), dentro das quais a criança virou a página, olhou e apontou para as imagens e começou a descrever a acção ou as imagens da história (C3 H3 C4 B2=8). Vejamos o exemplo: *A criança vira a página, olha para as imagens, aponta para uma e diz: “ Olha, está sentado. Está triste e sozinho, quer um abraço mas ninguém lhe dá.”* Em comparação com as sequências de comportamentos realizadas pela mãe na terceira sessão com a criança, o mesmo não se verificou uma vez que foi a criança que virou as páginas com maior frequência (C3c=18; C3m=3). Apesar do contacto visual (D5=18) ter sido um comportamento frequente na sessão realizada pela criança, não se verificaram sequências de comportamento significativas, contudo foi possível observar que, por vezes, o contacto visual para com a mãe foi um dos comportamentos que antecederam a viragem da página (D5 C3=10). No que se refere ao apontar para as imagens (C4=16) também foi possível verificar que quando a criança apontava para as imagens, começava a descrever a acção ou as imagens do livro (C4 B2=11), dentro das quais a criança apontava, descrevia e olhava para a mãe (C4 B2 D5=7). Vejamos o exemplo: *A criança aponta para uma imagem e diz: “Olha, está a abraçar uma bola. Está triste, não tem abraços.” – e olha para a mãe.* Relativamente ao olhar para as imagens (H3=16), verificou-se que quando a criança olhava para as imagens, apontava para as mesmas (H3 C4=11), ocorrendo também com frequência a criança olhar para as imagens, apontar e começar a descrever a acção ou as imagens do livro (H3 C4 B2=9).

De forma a verificar se as sequências de comportamento da criança, ao recontar a história, coincidiram com as sequências de comportamento utilizadas pela da mãe, procedemos novamente à análise da terceira sessão entre a mãe e a criança. Deste modo,

verificou-se que, relativamente à descrição simples da acção ou das imagens do livro (B2=34), não existe uma sequência significativa. Por sua vez, no que se refere ao apontar para as imagens (C4=19) verificou-se uma sequência de comportamento frequente na mãe. Quando a mãe apontava para as imagens, olhava para a criança (C4 D5=10) e, por vezes, começava a descrever a história (C4 D5 B2=8). Como verificámos anteriormente, ao recontar a história, a criança utilizou a sequência inversamente, apontando para as imagens, descrevendo-as, olhando, posteriormente, para a mãe. Vejamos os exemplos: *A mãe aponta para a imagem, olha para a criança e recomeça: “Ele quer um abraço. Por favor. Todos estão a dar abraços, mas o ouriço está sozinho.” A criança aponta para a imagem e diz: “ O ouriço vê as pessoas a dar abraços mas ele não tem.” – e olha para a mãe.*

VI – Discussão

A presente investigação procurou ilustrar o tipo de interacções desenvolvidas entre as crianças surdas e respectivas mães ouvintes, durante a actividade de leitura de livros de histórias. Para compreender melhor a natureza destas interacções, o primeiro objectivo específico do estudo consistiu na descrição das estratégias mais utilizadas pelas mães, ao longo das três sessões de leitura com as suas crianças. Uma vez que a presente investigação remete para uma abordagem de análise qualitativa, é importante, desde já, referir que não foram feitas comparações entre as diferentes díades, sendo os seus resultados e conclusões discutidos isoladamente, excepto em casos que o mesmo se verifique entre ambas, mas nunca em termos comparativos.

Segundo Watson e Swanwick (2007) um dos aspectos fundamentais para o sucesso da leitura de livros de histórias com crianças surdas refere-se ao aspecto físico da interacção. A este nível podemos verificar que as díades se posicionaram de forma ligeiramente semelhante, em torno do livro. Na primeira díade (criança de 3,5 anos) a mãe e a criança sentaram-se lado a lado, com uma pequena distância entre si, enquanto que a segunda díade (criança de 5 anos) optou por se sentar num ângulo de 90 graus. Estes resultados demonstram a importância que, de facto, o aspecto físico tem perante o sucesso desta actividade uma vez que estamos perante crianças surdas cuja sua língua materna é a LGP. Sendo esta uma língua essencialmente visual, é fundamental que haja esta disposição física entre os leitores e o livro, facilitando assim a leitura e a compreensão das histórias. A forma com ambas as díades se sentaram facilitou o contacto visual entre ambas, bem como a realização de gestos e/ou comportamentos não verbais, tais como as expressões faciais. Este resultado parece retratar a consciencialização e aceitação das mães relativamente à perda auditiva das crianças, já que estas mães compreendem a necessidade se sentarem deste modo com as suas crianças, demonstrando a plena consciência de que é necessária determinada distância entre si devido às particularidades da língua utilizada pelas crianças. Este resultado vai de encontro ao estudo realizado por Watson e Swanwick (2007), o qual verificou que, no grupo de famílias bilingues, mães e crianças se sentavam lado a lado, enquanto que no grupo de famílias oral as crianças frequentemente se sentavam ao colo das suas mães.

Ao longo da actividade de leitura verificaram-se várias estratégias utilizadas pelas mães na tentativa que as crianças compreendessem as histórias. No geral, nenhuma das mães leu inteiramente a história ou contou-a tal como estava escrito no livro. Ambas as mães descreveram simplesmente a acção principal de cada página, e toda a leitura foi feita em torno da descrição simples das imagens do livro e o que estas significavam, elaborando muito

pouco, ou quase nada, a história. No entanto, e tendo em conta a diferente faixa etária das crianças, podemos verificar que o modo como as mães cuidaram a informação do texto foi diferente.

Como fora referido, ambas as mães descreveram essencialmente as imagens e a acção central da história, contudo, na primeira díade, a mãe utilizou ainda outro tipo de estratégia de leitura, a qual não se verificou na segunda díade. Uma vez que a criança tinha 3 anos e meio, além de descrever e mencionar as imagens do livro, a mãe ainda utilizou determinadas estratégias para verificar se a criança estava a compreender a história e para que a criança desenvolvesse também um papel activo ao longo das sessões. Esta estratégia resumia-se, essencialmente, em a mãe apontar para as imagens e colocar questões à criança acerca das mesmas. O tipo de questões utilizadas foram *questões do tipo que*, várias vezes colocadas oralmente, com o apoio de expressões não verbais como o franzir as sobrancelhas ou torcer o nariz. Tendo em conta a idade da criança podemos verificar que estes resultados estão de acordo com a teoria de Teberosky e Colomer (2003) na definição de dois tipos de leitura existentes, consoante as idades das crianças. Como se verificou no presente estudo, na leitura de livros de histórias com crianças mais pequenas (entre os dois e os três anos), o adulto vai alternando a leitura e o diálogo com a criança com o objectivo de direccionar a atenção dela para o livro. Com o mesmo intuito, ele vai legendando ou nomeando algumas imagens do livro (“*Olha, um ganso!*”) e após algum tempo pergunta “*o que é isto?*”. Para além destas estratégias, o adulto ainda pode acrescentar informação ao que foi respondido pela criança (“*É um ganso feio e sujo!*”), estimulando o aumento de vocabulário na criança e permitindo a alternância de papéis ao longo desta actividade. Como fora referido, a utilização de comportamentos não verbais como forma de colocar questões também foi uma das estratégias utilizadas por esta mãe. Este resultado também se verificou no estudo realizado por Lartz e Lestina (1995), ao identificarem os gestos não manuais em forma de questões (torcer o nariz, franzir as sobrancelhas, o movimento da boca) como uma das estratégias mais utilizadas pelas famílias bilingues durante a leitura de livros de história. No nosso estudo, podemos acrescentar que esta estratégia também pode ter sido utilizada como forma de comunicar e interagir com a criança em torno do livro, visto que estamos perante uma mãe com muito pouca fluência em LGP e dificuldades de comunicação com a criança, utilizando, maioritariamente, a língua oral na descrição das imagens e no colocação de questões, bem como o apontar para as imagens como forma de comunicação com a criança. O apontar para as imagens foi também uma das estratégias mais utilizadas pela mãe da segunda díade. Apesar de no estudo de Lartz e Lestina (1995) ser frequente as mães das famílias bilingues

assinalarem frases no livro e emparelhar o texto com os gestos, apontando para o texto e elaborando explicações em língua gestual, isto não se verificou no nosso estudo como sendo uma estratégia utilizada com frequência pelas mães. No entanto, no estudo realizado por Watson e Swanwick (2007) verificou-se que no grupo de famílias bilingue as mães utilizavam o livro como base de uma conversa em torno do texto, não se referindo ao mesmo, mas preocupadas em falar de toda a história e usá-la para promover a língua gestual. No presente estudo, a mãe da primeira díade fez referência ao texto apenas na segunda sessão de leitura com a criança e na segunda díade apenas se observou este comportamento na última sessão. Para além disso também se observou na segunda díade que sempre que a mãe olhava para o texto para ler a história para si, a criança zangava-se e tapava o texto, dando instruções à mãe para olhar para as imagens. Outra das estratégias mais utilizadas pelas mães refere-se ao contacto visual com a criança. Neste aspecto podemos considerar o contacto visual como pertinente em dois níveis.

Uma vez que estamos perante crianças surdas, o contacto visual torna-se fundamental para verificar se a criança esta a compreender e a acompanhar a história, como que num vaivém entre o olhar para as imagens e o olhar para a mãe. Por outro lado, o contacto visual também pode ser considerado, tal como neste estudo, como forma de manutenção de atenção. A este nível, podemos considerar que o contacto visual foi uma das estratégias mais utilizadas para manter e monitorizar a atenção da criança ao longo das sessões de leitura, em ambas as mães. Além do contacto visual ainda verificámos outras estratégias de manutenção da atenção. Na primeira díade, a mãe utilizou também como estratégia de manutenção da atenção o tocar no queixo ou no braço da criança, sinalizar no seu campo visual ou chamá-la oralmente. Na segunda díade, além do contacto visual, a mãe utilizou essencialmente a sinalização no campo visual da criança. Estes resultados estão de acordo com os estudos realizados por Lartz e Lestina (1995) e Watson e Swanwick (2007) através dos quais se verificou que as estratégias de manutenção da atenção mais frequentes nas famílias bilingues são palmadinhas nos ombros ou no colo da criança, tocar no cotovelo ou mexendo no livro.

Para além do papel das mães durante a actividade de leitura, a presente investigação ainda procurou caracterizar de que modo as crianças se envolvem neste tipo de actividade e como, posteriormente, recontam as histórias anteriormente lidas pelas mães. Apesar das diferentes faixas etárias, podemos verificar que ambas as crianças participaram activamente na tarefa de leitura dos livros de histórias com as suas mães. No entanto, foi possível observar algumas diferenças entre elas. Relativamente à criança de três anos e meio, verificámos um papel activo ao longo das sessões de leitura com a mãe, descrevendo activamente as imagens

do livro e as acções principais das histórias. Esta participação activa da criança e alternância de papéis com a mãe, possivelmente, se deve ao facto da mãe ter utilizado estratégias para que a criança se envolvesse na actividade e compreendesse as histórias, colocando várias questões acerca da definição e caracterização das personagens e das imagens do livro. Este resultado também se verificou na criança de cinco anos, a qual descreveu as imagens e toda a acção das histórias, mais activamente do que a mãe. Mais do que isso, a criança ainda elaborou e acrescentou várias vezes informação ao que a mãe anteriormente tinha dito, dando várias vezes a sua opinião, conversando e discutindo em torno do que as imagens representavam.

Para além deste resultado, ainda verificámos que esta criança iniciou maioritariamente as interacções estabelecidas com a mãe, começando a descrever ou a conversar acerca das imagens, e virando as páginas do livro. Este resultado demonstrou que esta criança desempenhou um papel muito mais activo do que a sua mãe durante as sessões, controlando várias vezes as suas intervenções. Tendo em conta a idade da criança e a sua participação ao longo das sessões, podemos afirmar que estes resultados estão de acordo com a teoria de Teberosky e Colomer (2003), ao referir que as crianças nestas idades desempenham um papel mais activo e envolvente na leitura de livros de histórias, com um nível linguístico e cognitivo mais complexo. As intervenções começam a ser mais extensas e é dada uma maior importância ao que está impresso: o livro como suporte, a capa, as páginas, aprendem a olhar o livro, a folheá-lo e a mantê-lo diante de si.

Para além destes resultados ainda verificámos que ambas as crianças utilizaram as mesmas estratégias que as mães, ao longo das sessões, isto é, quando se invertiam os papéis e as crianças passavam a ser os leitores da história, também utilizaram como estratégias o apontar para as imagens antes ou após terem descrito as imagens, bem como o contacto visual com as mães, de modo a manter e verificar se as mães estavam atentas às histórias e ao que as crianças estavam a contar. Ao longo das sessões também verificámos que as crianças observaram bastante as imagens e os livros, muito mais do que as mães. Esta importância dada ao olhar para as imagens pode dever-se às práticas pedagógicas na sala de aula. Além de ser através do campo visual que as crianças surdas captam e recebem informação, sendo fundamental o olhar frequentemente para as imagens à medida que vão sendo contadas as histórias, também na sala de jardim de infância é dada mais relevância às imagens do livro, do que à história propriamente escrita no livro.

Por último, a presente investigação procurou verificar se existe uma relação entre o modo como as mães contam as histórias e o modo como, posteriormente, as crianças recontam as mesmas histórias a um boneco. O objectivo seria que as crianças recontassem as

histórias sem que as mães estivessem presentes na sessão para não ocorrerem interferências durante a actividade. Contudo, isto não foi possível, o que poderá ter influenciado os resultados obtidos.

Apesar das mães terem referido que era rotina diária as crianças contarem histórias aos bonecos, em suas casas, verificou-se que ambas as crianças não demonstraram grande importância ao boneco, recontando as histórias mas mantendo contacto visual ou com a investigadora ou com a mãe. Isto fez com que as mães interferissem um pouco nas sessões com as crianças através de instruções dadas às crianças tais como olhar para o boneco ou contar-lhe a história.

Através dos dados obtidos verificou-se que, nas duas sessões realizadas com as crianças, ambas utilizaram as mesmas estratégias de leitura que as suas mães, apontando para as imagens antes ou após a descrição das imagens ou da acção principal de cada página. Como referido anteriormente, o contacto visual foi, também, uma das estratégias mais utilizadas pelas crianças nas suas sessões, apesar de ter sido direccionado ou para as mães ou para a investigadora, e não para o boneco.

Especificamente, na primeira diáde, verificámos que a criança, ao virar a página, iniciou a leitura do livro apontando para as imagens. Sendo este comportamento típico na mãe, verificámos que a criança utilizou a mesma estratégia que a mãe, ao iniciar ou retomar a tarefa de leitura. Para além disso, também verificámos padrões de leitura típicos na criança, ao recontar as histórias ao boneco, ainda que diferentes dos padrões utilizados pela mãe. Observámos com elevada frequência que a criança começou por olhar para as imagens do livro, apontando, e começando a descrever as imagens ou a acção principal de cada página. Por vezes, antes da criança começar a descrever as imagens, olhou para a mãe. Apesar da criança ter colocado sempre o boneco ao colo ou ao seu lado numa cadeira, observou-se que, ao longo da leitura, a criança não deu importância à tarefa que lhe tinha sido solicitada, recontando as histórias à investigadora ou à mãe. Neste sentido, podemos assumir que a criança sentiu necessidade de manter um contacto visual para com a mãe não só como forma de monitorizar a sua atenção, mas também como necessidade de reforço ou feedback positivo. Neste sentido, concluímos que, apesar da criança ter utilizado as mesmas estratégias que a mãe, ao recontar as histórias, estas estratégias não foram utilizadas com a mesma sequência nem pela mesma ordem. A este nível podemos assumir que o motivo pelo qual isto não se verificou deve-se ao facto da mãe não ter contado as histórias através de um método de leitura consistente, alterando diversas vezes o modo como contou as diferentes histórias.

Neste aspecto, teria sido interessante analisar a forma como a educadora desenvolve a actividade de leitura de livros de histórias. Deste modo, poder-se-ia tentar compreender se a criança representa o método de leitura da mãe ou o método de leitura da educadora, quando reconta histórias a um boneco ou a um adulto, ou se utiliza um método de leitura independente e próprio.

Relativamente à segunda díade os resultados obtidos indicaram-nos que não existem quaisquer comportamentos típicos de leitura da criança, equivalentes aos que a mãe utilizou durante as sessões. A criança recontou as histórias ao boneco de um modo muito próprio e coerente, utilizando diversas vezes sequências de comportamentos ou estratégias de leitura típicos, tais como olhar para as imagens, apontar, olhar para a mãe e começar a descrever as imagens ou a acção principal das história. Ao longo de todas as sessões realizadas com a criança, tanto com a mãe, como com o boneco, foi possível observar que esta é uma criança bastante autónoma e independente, participando sempre muito activamente durante as sessões, desde a interromper a mãe para acrescentar determinada informação, chamar a atenção da mãe para algumas das imagens, corrigir os gestos que a mãe, ocasionalmente, fez incorrectamente, entre muitos outros aspectos.

Do mesmo modo, esta mãe demonstrou-se sempre disponível para a criança, aceitando todas as suas sugestões e envolvendo-se na interacção com a criança, e estimulando a inversão de papéis ao longo das sessões.

Todas estas diferenças encontradas entre a primeira e a segunda díade devem-se, em grande parte, à diferença de idade das crianças. A teoria de Teberosky e Colomer (2003) acerca da leitura de histórias sustenta esta conclusão. Além dos pais utilizarem estratégias e métodos de leitura diferentes consoante as idades das crianças, também as crianças desempenham papéis e comportamentos diferentes conforme as suas idades.

Como podemos verificar, os nossos resultados e conclusões estão de acordo não só com alguns dos resultados dos estudos realizados por Lartz e Lestina (1995) e Watson e Swanwick (2007), mas também com a teoria de Teberosky e Colomer (2003) acerca das práticas de leitura de histórias. Contudo, não podemos generalizar estes resultados à população portuguesa uma vez que estamos perante um estudo qualitativo, com uma amostra consideravelmente pequena. Actualmente, existem poucas crianças surdas com a mesma faixa etária em Lisboa, não sendo possível efectuar um estudo quantitativo baseado numa análise comparativa. Deste modo, optámos por realizar um estudo qualitativo e descritivo, com o intuito de conhecer mais aprofundadamente a realidade destas mães aquando da leitura de histórias com as suas crianças.

Apesar das nossas conclusões estarem de acordo com os estudos anteriormente referidos, não podemos assumir que estes resultados retratam a realidade desta prática em contexto familiar, sendo esta a maior limitação do nosso estudo. Mesmo que esta seja uma actividade frequentemente desenvolvida com as crianças, estamos perante dois ambientes distintos. No contexto de sala de aula as mães e as crianças demonstraram vários comportamentos e estratégias ao longo da leitura das histórias, contudo, não podemos assumir que o mesmo aconteça aquando da leitura de livros de histórias em suas casas. Para além do contexto ser diferente, ainda se destaca a presença da investigadora e a filmagem das sessões. Todos estes factores podem, certamente, ter causado algum enviesamento dos resultados da nossa investigação.

O mesmo acontece relativamente às sessões realizadas com as crianças. Ambas as mães mencionaram que, em casa, é muito frequente as crianças distribuírem os bonecos no sofá e contarem-lhe histórias, no entanto, no nosso estudo, observámos que ambas as crianças atribuíram pouca, ou quase nenhuma, importância à actividade de leitura para o boneco. Pressupõe-se que em casa, toda esta actividade seja espontânea e faça parte das rotinas de brincadeiras das crianças, sendo difícil a representação exacta e natural dos comportamentos das crianças e, por ventura, das mães.

VII – Considerações finais

A nossa revisão de literatura indica-nos que são escassos os estudos que abordam a temática do desenvolvimento da literacia nas crianças surdas. Sendo a leitura de livros de histórias uma das práticas fundamentais para o desenvolvimento da literacia e da linguagem das crianças torna-se fundamental a realização de investigações que abordem esta problemática. Só desta forma conseguimos conhecer e compreender a realidade destas famílias para que, futuramente, sejam implementadas novas estratégias e práticas de intervenção mais eficazes que ajudem e apoiem os pais e as crianças surdas.

No nosso país ainda não existem estudos que retratem esta realidade portuguesa e, desta forma, podemos considerar a nossa investigação como um pequeno contributo às investigações realizadas anteriormente noutros países, e com esperança que esta sirva de incentivo para futuras investigações no nosso país. Cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Estas crianças nascem numa única situação linguística, impedindo-as de adquirir naturalmente a sua primeira língua. Sendo a LGP também uma nova língua para estes pais, completamente desconhecida, estas famílias acabam por ter dificuldades de comunicação nos primeiros anos de vida da criança, influenciando a qualidade das suas interacções com as crianças.

Pensando na prática de leitura de história como um excelente método para a estimulação da linguagem e da literacia, a nosso ver, é fundamental a continuação de estudos que abordem as questões das práticas de leitura com as crianças surdas, bem como o desenvolvimento de programas de intervenção que ajudem estes pais a conhecer melhor a importância destas práticas no desenvolvimento da língua materna das crianças. Os estudos realizados por Whitehurst et al (1988; 1992; 1994) demonstraram os efeitos positivos que os programas de intervenção de leitura de histórias, em ambiente familiar, produzem no desenvolvimento da linguagem e da literacia das crianças ouvintes. Do mesmo modo, Fung, Chow e Chang (2005) também realizaram um estudo com os mesmos objectivos, mas com crianças surdas. Da mesma forma, também os programas de intervenção nas práticas de leitura de pais com crianças surdas produziram grandes efeitos positivos, aumentando a aprendizagem do vocabulário das crianças. Gioia (2001) também verificou que pequenas mudanças nas instruções das práticas de literacia podem marcar a diferença em termos de resultados, ou seja, no desenvolvimento da linguagem das crianças surdas e no aumento do seu vocabulário.

As nossas sugestões finais remetem assim, não só para a continuação de estudos ao nível da literacia, mas também no desenvolvimento de programas de intervenção de leitura de livros de histórias com as crianças surdas.

VIII – Referências Bibliográficas

Amaral, I. (1999). Comunicação e Linguagem. In A. Capa, D. Rego, I. Sim-Sim, I. Felgueiras, M. Monteiro, M. Reis, N. Sanches & R. Nunes (Eds.), *A especificidade da Criança Surda* (pp.37-47). Lisboa: Ministério da Educação.

Aram, D., Most, T & Simon, A.B (2008). Early literacy of kindergartners with hearing impairment – The role of mother-child collaborative writing. *Topics in early childhood special education*, 28, (1), 31-41.

Arnold, D.H, Lonigan, J.C, Whitehurst, G.J. & Jeffery N. Epstein, J.N (1994). Accelerating language development through Picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, (2), 235-243.

Brito, W. A. & Dessen, M. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2).

Bustos, M.T. (sd). Exploring emergent literacy behaviors of filipino deaf children. *The Asia Pacific-Education Research*, 16 (1), 101-110.

Connie Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, (4), 411-431.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação pré-escolar e ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Crain-Thoreson, C & Dale, P. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, (3), 421-429.

Estanqueiro, P. (2006). LGP – uma opção ou um direito? O meio menos restritivo na educação de surdos. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (191-220). Lisboa: Caminho.

Fung, P.C., Chow, B. & Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of deaf studies and deaf education, 10*, (1), 82-95.

Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *Internacional Journal of Disability, Development and Education, 48* (4), 411-428.

Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Reseach & Practice, 16* (4), 222-229.

Jamieson, J.R. (1994). Instructional discourse strategies: differences between hearing and deaf mothers of deaf children. *First Language, 14*, 153-171.

Jamieson, J.R. (1995). Interactions between mothers and children who are deaf. *Journal of Early Intervention, 19*, (2), 108-117.

Justice, L.M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*, (4), 8-13.

Justice, L.M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, (3), 99-113.

Kaderavek, J. & Pakulski, L.A. (2007). Mother-child story book interactions: literacy orientation of pré-schoolers with hearing impairment. *Journal of early literacy, 7*, (1), 49-72.

Lartz, M.N. & Lestina, I.J. (1995). Strategies deaf mothers use when reading to their young deaf or hard of hearing children. *American Annals of the Deaf, 140*, 338-362.

Lederberg, A. R. & Golbach, T. (2002). Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7* (4), 330-345.

Martins, C. & Machado, C. (2006). Observação da interacção humana: considerações metodológicas. *Psicologia, Investigação e Prática*, 2, 159-176.

Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1 (22), 95-108.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar, ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.

Pakulski, L.A. & Kaderavek, L.N. (2004). Facilitating literacy using experience books: a case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.

Pigem, N. (2008). Observation centrée sur une dyade: les styles de participation d'enfants âgés de cinq-six ans au cours d'une lecture d'album avec leur mère: exemple de codage continu de l'interaction mère-enfant. In H. Narimatsu & N. Pigem (Eds.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp.82-89). Paris: Armand Colin.

Power, D. & Leigh, G.R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 3-8.

Rebelo, A. (2002). Comunicação e locus social da criança surda. *Análise Psicológica*, 3 (20), 379-388.

Reese, E & Cox, A (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology*, 35, (1), 20-28.

Richgels, D.J. (2003). Emergent literacy. In A. DeBruin & B. K. Sinclair, B.K (Eds.), *Family literacy: from theory to practice* (pp.28-47). USA: Internacional Reading Association.

Ricou, M. (2006). Psicologia e surdez. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, & L. Clara (Eds.), *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 275-309). Lisboa: Caminho.

Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, (2), 218-229.

Silva, A.E., Pires, A., Rodrigues, A., Alves, A. & Botelho, A. (2006). Comportamento parental e surdez infantil. *Revista Europeia de Inserção Social*, 1 (1), 197-214.

Swanwick, R & Watson, L (2005). Literacy in the homes of young deaf children: common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, (1), 53-78.

Swanwick, R. & Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: the common and diverse features of different language settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 386-405.

Teberosky, A & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Lda.

Umer, L.M., Podlesek, A. & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: relationship to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (4), 271-281.

Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through Picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, (6), 1106-1114.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, (5), 679-689.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through Picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, (4), 552-559.

Whitehurst, G.J & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (8), 848-872.

Williams, C. (2004). Emergent literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.

Índice dos Anexos

Anexo A: Acordo entre Observadores.....	81
Anexo B: Codificações das sessões – Díade 1.....	88
Anexo C: Frequências de Categorias – Díade 1.....	111
Anexo D: Frequência de Comportamentos – Díade 1.....	113
Anexo E: Tipo de Linguagem utilizada pela mãe – Díade 1.....	117
Anexo F: Sequências de Comportamentos – Díade 1.....	120
Anexo G: Codificações das sessões – Díade 2.....	137
Anexo H: Frequências de Categorias – Díade 2.....	156
Anexo I: Frequências de Comportamentos – Díade 2.....	158
Anexo J: Sequências de Comportamentos – Díade 2.....	162
Anexo K: Exemplos de Descrições das sessões.....	173
Anexo L: Pedido de autorização aos Pais.....	199
Anexo M: Questionário aos Pais.....	202

Anexo A

Acordo entre observadores

Proporção de acordo (Po):

$$Po = \frac{\text{N}^\circ \text{ de acordos}}{\text{N}^\circ \text{ de acordos} + \text{N}^\circ \text{ de desacordos}}$$

(para verificar percentagem, multiplicar por 100)

Kappa de Cohen:

$$K = \frac{Po - Pc}{1 - Pc}$$

$$Pc = \text{Somatório de } \frac{Ai * Bi}{(\text{Total})^2}$$

Tabela 1. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores, para a variável Complemento de Informação.

		Obs.2				
		Categoria A	A1	A2	A3	Outros
Obs.1	A1	2	0	0	0	2=(A1)
	A2	0	0	0	0	0=(A2)
	A3	0	0	16	1	17=(A3)
	Outros	0	0	0	0	0=(A4)
	Total	2	0	16	1	19
		(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	

Nº de acordos: 2+0+16+0= 18

Nº de desacordos: 1

Po = 0,9474

Pc= 0,14

K = 0,94

Tabela 2. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Tratamento da informação.

		Obs.2								
Obs.1	Categ.B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	Outros	Total	
	B1	1	1	0	0	0	0	0	0	2 (A1)
	B2	0	60	0	0	0	0	0	0	60 (A2)
	B3	2	2	14	0	0	0	0	0	18 (A3)
	B4	0	0	0	10	0	0	0	0	10 (A4)
	B5	1	0	0	1	7	0	0	0	9 (A5)
	B6	0	0	0	0	0	8	0	0	8 (A6)
	Outros	1	1	0	0	1	0	0	0	3 (A7)
	Total	5	64	14	11	8	8	0	0	110
	(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	(B5)	(B6)	(B7)			

Nº de acordos: 100

Nº de desacordos: 10

$P_o = 0,909$

$P_c = 0,39$

$K = 0,85$

Tabela 3. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Gestão de Leitura.

		Obs.2								
Obs.1	Categ.C	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Outros	Total	
	C1	18	0	0	0	0	0	0	0	18 (A1)
	C2	0	12	1	0	0	0	3	16 (A2)	
	C3	0	0	18	0	0	0	0	18 (A3)	
	C4	0	0	0	54	0	0	2	56 (A4)	
	C5	0	0	0	0	1	0	0	1 (A5)	
	C6	0	0	0	0	0	15	1	16 (A6)	
	Outros	0	0	1	1	0	0	0	2 (A7)	
	Total	18 (B1)	12 (B2)	20 (B3)	55 (B4)	1 (B5)	15 (B6)	6 (B7)	127	

Nº de acordos: 118

Nº de desacordos: 9

Po = 0,929

Pc= 0,32

K = 0,90

Tabela 4. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Manutenção da atenção.

		Obs.2								
Obs.1	Categ.D	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Outros	Total	
	D1	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (A1)
	D2	0	3	0	0	0	0	0	3 (A2)	
	D3	0	0	3	0	0	0	0	3 (A3)	
	D4	0	0	0	1	0	0	0	1 (A4)	
	D5	0	0	0	0	54	0	0	54 (A5)	
	D6	0	0	0	0	0	0	0	0 (A6)	
	Outros	0	0	0	0	0	0	0	0 (A7)	
	Total	0	3	3	1	54	0	0	61	
	(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	(B5)	(B6)	(B7)			

Nº de acordos: 61

Nº de desacordos: 0

Po = 1

Pc= 0,48

K = 1

Tabela 5. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Feedback Social.

		Obs.2			
Obs.1	Categ.E	E1	E2	Outros	Total
	E1	0	0	0	0 (A1)
	E2	0	10	0	10 (A2)
	Outros	0	0	0	0 (A3)
	Total	0 (B1)	10 (B2)	0 (B3)	10

Nº de acordos: 10

Nº de desacordos: 0

Po = 1

Pc= 0,1

K = 1

Tabela 6. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Linguagem.

		Obs.2				
Obs.1	Categ.F	F1	F2	F3	Outros	Total
	F1	5	0	0	0	5 (A1)
	F2	0	3	0	0	3 (A2)
	F3	0	0	0	0	0 (A3)
	Outros	0	0	0	0	0 (A4)
	Total	5 (B1)	3 (B2)	0 (B3)	0 (B4)	8

Nº de acordos: 8

Nº de desacordos: 0

Po = 1

Pc= 0,04

K = 1

Tabela 7. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Utilização das imagens.

		Obs.2				
Obs.1	Categ.H	H1	H2	H3	Outros	Total
	H1	0	0	0	0	0 (A1)
	H2	0	5	0	0	5 (A2)
	H3	0	0	35	2	37 (A3)
	Outros	0	0	0	0	0 (A4)
	Total	0	5	35	2	42
		(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	

Nº de acordos: 40

Nº de desacordos: 2

Po = 0,952

Pc= 0,31

K = 0,93

Tabela 8. Matriz de codificação efectuada pelos dois observadores para a variável Regulação da interacção.

		Obs.2				
Obs.1	Categ.I	I1	I2	I3	Outros	Total
	I1	5	0	0	0	5 (A1)
	I2	0	3	0	0	3 (A2)
	I3	0	0	0	0	0 (A3)
	Outros	0	0	0	0	0 (A4)
	Total	5	3	0	0	8
		(B1)	(B2)	(B3)	(B4)	

Nº de acordos: 8

Nº de desacordos: 0

Po = 1

Pc= 0,04

K = 1

Anexo B

Codificações das sessões

Díade 1

Díade 1 (3,5 anos) – 1ª sessão

Páginas 1-2		
Segundos	Mãe	Criança
0-'19		C1, H3, B2, D5
	B2, E2	C4, D5
	B5 (nv), C4	D5, B2
	E2 (nv), C3	C2, C6
	C4	

Páginas 3-4		
Segundos	Mãe	Criança
'20-1'34	C1,	C6
	D2	C6
	D2, C4	D5, H3, C6, H3, C6, H3
	C4, B5 (lo)	C3
	C2, C4, B5 (lo)	C6
	D2, B5 (lo)	H3, B2, D5
	C4, B5	C4
	D5, B2 (LO E LG), C4, D5	H3, C4
	C3, H3	C4
	H3, C4, B5	B2
	B3 (LO E LG)	B2, H3, C4, D5
	B2 (LO), D5	D5, C6
	C3	

Páginas 5-6		
Segundos	Mãe	Criança
1'37-3'08	C1, D2, C4	H3, C2, C4, C2, H3, C4
	D5, C4, B5 (LO)	B2, D5
	D5, C4, B2 (LO E LG), C4	D5, H3, B2, D5, H3
	C4	B2
	C3	C2, C4, D5
	C4, B2 (LO E LG)	D5, C4, B2
	B2, C4	B2, C4, D5, C4, B2
	E2, C3	

Páginas 7-8		
Segundos	Mãe	Criança
3'10-4'11	C1, C6	C6
	B2, C4	C6
	I1	I2
	I1	I3, H3
	C4, D4 (LO)	B2
	B2	D5
	C4	H3
	B2 (LO E LG)	B6, D5, B6, D5, B5, B6, D5
	D2, C4, B2 (LO E LG)	D5, H3
	B2 (LO E LG)	H3, D5, C3

Páginas 9-10		
Segundos	Mãe	Criança
4'12-5'17		C1, C4, B6, D5, H2
	C4	B2
	B2	H3, B2
	B2	B2, D5
	B2	H3, B2
	B2	B2
		B2
	B4	E2
	B5, C4, B2, C4	B2, H3
	D2, C2	C6
	C3	C6
	I1	

Páginas 11-12		
Segundos	Mãe	Criança
5'19-5'48		C1, B2
	C6	D2, B4, B2, C4, B2
	D2, B5 (LO), C4	B2
	E2	C3, E2

Páginas 13-14		
Segundos	Mãe	Criança
5'50-6'35	C1, B5, C4	B2, C4, B2, D5
	C4, H3, B5, C4, B2	B2, D5, C3

Páginas 15-16		
Segundos	Mãe	Criança
		C1, B2, C3

6'37-6'56		
-----------	--	--

Páginas 17-18		
Segundos	Mãe	Criança
	Salta a página	

Páginas 19-20		
Segundos	Mãe	Criança
6'58-7'16		C1, B2, C4, B2, C3

Páginas 21-22		
Segundos	Mãe	Criança
7'17-7'22	Ao tentarem virar a página, saltam 4. Mãe tenta voltar atrás.	Cris não deixa.

Páginas 23-24		
Segundos	Mãe	Criança
	Salta a página	

Páginas 25-26		
Segundos	Mãe	Criança
		C1, C4
7'23-7'41	C4, B5 (LO)	C2, B2, B6, D5, C3

Díade 1 (3,5 anos) – 2ª sessão

Capa		
Segundos	Mãe	Criança
	B2 (LO)	C1 (abre o livro)

1ª parte dentro do livro		
Segundos	Mãe	Criança
0-'03		C1, H3, C4, C3

Página do título		
Segundos	Mãe	Criança
'04-'17	C1, C3, C4	C4
	D2	D5
	B2 (LO E LG), C4	H3
	C4, B5 (LO)	B2, C3
	B5 (LO), C4, D5	H3, D5, B2
	B2 (LO E LG), H3	C3

Páginas 1-2		
Segundos	Mãe	Criança
'18-'20		C1, C4, B2, B6, D5
	E2	C3

Páginas 3-4		
Segundos	Mãe	Criança
'21-'24	C1, C4 (pp.3)	C2, H3 (pp.4), H3 (pp.3), C3

Páginas 5-6		
Segundos	Mãe	Criança
'25	Salta pp	

Páginas 7-8		
Segundos	Mãe	Criança
'25-'30		C1, H3, D5, A3, C4
	F3, D5, H3	C4, B2
	B4	

Páginas 5-6		
Segundos	Mãe	Criança
'31-'48	C1, C4	H3
	B2 (LO), D5	F4
	F3, D5	F4, D1, D5, B2, C4, H3
	B4	

Páginas 3-4		
Segundos	Mãe	Criança
'49-'53	C1, B4	H3
	C4, B4	H3, E2, C2

Páginas 5-6		
Segundos	Mãe	Criança
'54-'56	C1, C3	H3
	C3	

Páginas 7-8		
Segundos	Mãe	Criança
'57-1'01		C1, H3, C3
	C4 (pp. 14 1'02-1'029)	H3, C4

Páginas 9-10		
Segundos	Mãe	Criança
1'04-1'07	C1, B4, C4	D5
	C4	H3, E2
		C3

Páginas 13-14		
Segundos	Mãe	Criança
1'08		C1, C4, E2, D5
	H3, C4, B5 (LO)	D5, C4, C6
	I1, D1	D5, I2
	I1	I2
	D4, I1 (LO), D3	D5
	I1 (LO E LG)	I2, D5
	D3, I1 (LO), D4	I3

Páginas 1-2		
Segundos	Mãe	Criança
1'38-1'43		C1, C4
	C6	D2
	D5	C3, C6
	I1 (LO)	

Capa		
Segundos	Mãe	Criança
1'44-1'57		C1, H3, C5, B2, C5
	D2	C5, E2
	C5, D5	C2
	D5	C5, B2, E2
	D5	C6
1'58-2'27	D3, D5, I1 (LO), C5	B2, C5, B2, C5, D5, C6
	D3, B5 (LO)	C6
		C6
		C6
	D3	C4, C6
	D3	

Páginas 1-2		
Segundos	Mãe	Criança
2'25-3'09	C1, C4	B2
	D3, D6 (LO)	C6
	D3	C6
	D3	D5
	C3	

Páginas 3-4		
Segundos	Mãe	Criança
3'10-3'12	C1	H3
	C4, B2 (LG), D5	C4, B3, C6
3'13-3'20		C6
	D6 (LO)	C6
	C3	

Páginas 5-6		
Segundos	Mãe	Criança
3'22-3'36	C1, D6 (LO), D3, D5, I1 (LO E LG), I1 (LO), D5, D1	I2
	D5, D2, H3, I1 (LO E LG)	H3
	D2, D5	D5
	I1 (LG), D1, I1 (LO E LG)	C6
3'38		C6
	C6, C3	
4'12	D6 (LO), D3, D6 (LO)	C6, D5
	Continuação da interrupção entre as duas neste registro	
	C4	

Páginas 7-8		
Segundos	Mãe	Criança
4'48-4'56	C1, C4, D5	H3
	B2 (LO E LG), D5	C4
	B2, D2, I1 (LO)	H3, C6
	D3, D6, C3	

Páginas 9-10		
Segundos	Mãe	Criança
4'57-5'35	C1, C4	H3
	B2 LG, B2	H3
	B3 LO LG, D5	D5, H3
	B2 LO LG	
	C4, D5	H3
	B2 LO LG	C4
	B2 LM	B2 LM
	H3	H3
	C3	C6
	D3, B2 LO LG	H3
	C4, B6	H3
	C4, D5, B6, H3, C4, B2 LO LG	H3, E2
	C4, B2 LO LG, D5	H3
	C4	H3, C6
	C3	

Páginas 11-12		
Segundos	Mãe	Criança
5'37-6'00	C1, H3, D2	D5
	C4 (pp 12)	H3
	D2	H3
	C4, H2	H3, B2
	E2, C4, D2, B2 LO LG, C4	B2, C4
	C3	C6

Páginas 13-14		
Segundos	Mãe	Criança
6'02-6'45		C6
		C6
	D5, D3	D5
	I1 LO LG, D6	I2
	I1 LO LG	C6
	I1 LO LG, D1	I2
	I1, D3, D6, D3	D5
	I1 LO LG	I3
	I1 LO M	I3
	I1 LO LG, C4	
6'47-6'54	C4	H3
	C4, B2 LO LG, C4, B5 LO	B2, C6
7'15	I1 LO LG	D5
	I1 LO, D1, D6	D5, I3
	C3	

Páginas 15-16		
Segundos	Mãe	Criança
7'18-8'21	C1, C4 (pp 15)	H3 (pp 16)
	D2, C4 (pp15)	H3
	B2 LO LG	D2, C4 (pp16)
	H3, C4, B5	B2
	E2, B5	A1
	D5, E2	E2
	C4, B5 LO	B2
	E2, D5, C4, B5 LO	H3, B2
	B2 LO M	D5
	C4, B5 LO	
	B2 M, D5	B2 M
	C4, B5 LO	H3, B2
	D2, D6, B5 LO LG	B2
	C4, B5 LO	B2

	C4, B5 LO	B2, C2
	C6, C3	C3

Páginas 17-18		
Segundos	Mãe	Criança
8'22-8'23		C1, B2
	C4, B6, B2 LO M, D5	B2, B6
	C4, D5	B2
	D5, F1	D5, F1
	B2, D5	B2, D5
	E2	C3
	C4, D5, B2	D5, B2, C3

Páginas 19-20		
Segundos	Mãe	Criança
8'39-9'04	H3	C1, C4
	C4, NV, C4, D5, C4	B2, D5, H3
	B2, D5, C4	C4
	D5, E2, D2, C6	C6
	C3	

Páginas 21-22		
Segundos	Mãe	Criança
9'05-9'13	C1, NV, C4, H2, C4, H2, D5, B2 LO LG	F3, C4, C3

Páginas 23-24		
Segundos	Mãe	Criança
9'15-9'30		H3
	C4, B2, B6	H3, B6, C4, E2
	D5, B2 LO LG	D5
	C3	

Página final		
Segundos	Mãe	Criança
9'32-9'39		C1, C4
	C4, D5, B2 LO LG	B2, E2, C2

Contra-capá		
Segundos	Mãe	Criança
9'40-9'45	C4	H3, C2, D5
	D5	

Codificação diáde 1 – recontar a história – 2ª Sessão

Criança senta-se no sofá pequeno da sala infantil e põe o boneco no colo. Tem dificuldade em ter o boneco e o livro no colo. Coloca-se uma cadeira em frente à criança para ela colocar o livro. A criança põe o boneco no colo do lado direito e começa a história.

Pág. com o título		
Segundos	Criança	Mãe
12'00	B2, C4, H3, C4, B3, C4, B2, C6	
	C6	I1 LOG
	C6	I1 LO, D2
	D5, C6	D2, D4
	C3	

1-2		
Segundos	Criança	Mãe
12'33-12'51	C4, B6, C4,	
	C4, B6, C3	

3-4		
Segundos	Criança	Mãe
12'52-13'43	C4, B2, D5, C4, D5, B2	I1
	D5 (b), D2 (b), D5, D2 (b)	
	H3, C4, B2, A1, B2, A1, B2, A1, B2, D5, C3	

5-6		
Segundos	Criança	Mãe
13'44-13'55	C4, B2, D5, B2, C4, B2, C3	

7-8		
Segundos	Criança	Mãe
13'59-14'11	C4, B2, D5, C4, B6, C3	

9-10		
Segundos	Criança	Mãe
14'14-14'36	C6, C4, B2, D5, C4, B2, C4, B2, H3, B2, C4, B2, C3	

11-12		
Segundos	Criança	Mãe
14'37-14'43	C4, B2, C4, B2, C3	

13-14		
Segundos	Criança	Mãe
14'44-15'08	C4, H3, B2, C4, A3, D5, H3, C3	

15-16		
Segundos	Criança	Mãe
15'15-15'34	C4, B2, H3, A2, C3	

17-18		
Segundos	Criança	Mãe
15'35-16'01	C4, D5, B2, H3, B2, C3	

19-20		
Segundos	Criança	Mãe
16'03-16'15	C4, B2, H3, B3, C4, B2, B6, C3	

21-22		
Segundos	Criança	Mãe
16'16-16-38	C4, B2, C4, C3	

23-24		
Segundos	Criança	Mãe
16'41-16'57	C4, B2, C4, C4, B2, D5, B2, D5	

Codificação 3ª sessão – Díade 1 (3,5 anos)

Capa		
Segundos	Mãe	Criança
0'00-0'03	H3	H3
	H3, C1	I1 LOG

Página De início		
Segundos	Mãe	Criança
0'04-0'08		C1, H3, C4
	H3, D2, I1 LOG, D5	H3, C4, C3
	C3	

Página do título		
Segundos	Mãe	Criança
0'09-0'12		H3
	C1, C4	H3
	I1LO, H3	C3
	C3	

1-2		
Segundos	Mãe	Criança
0'13-1'06		C1, C4
	H3, B2 LOM, D5	D5, C6
	D6, D3, I1LO	C6
	D2, D6	D5
	I1LOG, D6, D1, D5	D5, C6
	D5, D2, I1LO	D5
	D2, D6, I1LO	D5
	I1LOG	I3
	C4, B2 LOG, D5	H3
	C4,	D5
	B5 LO, C4	E2

	C4, B5 LOG, D5	H3, B2, H3
	D5, B4	D5, B2
	H3, B2 LOG	H3, C4, C6
	I1LO, D4	H3
	H3, C3	

3-4		
Segundos	Mãe	Criança
1'07-1'54	H3	H3, C1, C4
	C4	
	H3	H3
	C4 (pp4)	H3 (pp3), C4 (pp3), C2
	H3 (pp3)	C4 (pp4)
	H3 (pp4)	C4 (pp4)
	D2, C4 (pp4)	H3 (pp4)
	B6, C4, D5	H3
	D2, A2	D5
	A2	H3
1'55-2'42	C4	H3, A2, D5
	D5, I1 LOG	H3
	H3, C4, B2 LOG, D5	H3
	D2, D5	D5
	C4, B2 LOG	C4, H3, C4
	D5, B2 LOG	C6
	D6, D5, D3, D2	D5
	D3, H3, D5	H3
	D5, C3	

5-6		
Segundos	Mãe	Criança
	H3, C1, C4, D5	H3

1'55-2'42	H3	H3
	H3, C4, B2 LO	H3, B2
	H3, D2, C4 (pp6)	H3, B2 (pp5)
	H3, B5	C6
	D3	D5
	D5, B5 LOG, C4, D5	B2
	H3	C6
	D5, F3, D2, D6	C6
	D2	D5
	D5, D6	C6
	D2	C6
	D5, D2	D5
	I1 LOG, D4, D5	H3, I2
	D6, D2	C6, D5
	D5, I1 LOG	C6
C3		

7-8		
Segundos	Mãe	Criança
2'43-3'30	H3, D5, C1, D3	D5
	D6, D3	H3
	H3, C4	H3
	C4, D5	H3
	D2, D5	D5
	H3, B2 LOG, D5	D5, E2
	D5, D6	H3
	H3, C4, D5	H3
	D2, C4	D5, C6
	D5	C6
	D2, I1LO, D3, D5, D3, D6	D5, H3
	D5, H3, C4, B5 LO, C4	H3
	D5, D6, C3	

9-10		
Segundos	Mãe	Criança
3'31-4'25		C6
	C1, D6, D5	C6, D5
	C4, B2 LO	H3, C6, D5
	I1LO, C4, D5, D3, C5, H3, D5	C5
	D6, C4, D5	H3
	C4, H3	H3
	C4	H3, B2
	D2, D5	H3
	D5, D2	D5
	B5 LOG, C4, D5	H3, B2, C4, B2, D5
	D5, B5 LOG, C4	C6, D5
	D5, D3, B5 LOG, C4, D5	D5, H3, B6
	D5	H3, C4
	H3, C4	H3, C4, D5
	D5, D2, C4	D5, C4, B2, D5, D2, C4
	D5, C4, D5, B5 NV, D5	D5, B2
	F3	C6
	D2, D5, D6	A1, D5
	F3, D5	A1
C3		

11-12		
Segundos	Mãe	Criança
4'26-5'16	D5, C1, D6, D2	D5
	D5, D4, D5, D2	H3
	C4	H3
	C4, D5, H3	B2, D5
	B6, C4	H3
	C4, D5, B6	H3, C4, D5

	H3, D5	D2, D5, H3, B2, C4
	D5, B5 LOG	D5, B2, H3
	H3	B2
	D5, D2	D5
	D5, B5 LOG, D5	D5, C4
	H3	D5, B2
	D5, E2, H3, C4, B5 LOG, D5	
	D5, D2, E2	D5
	H3, C4, B5 LOG, D5, C4	
	C6	C6
	D5, D2, B5 LO, C4, H3	D5, H3
	B5 LOG, D5	H3, C4
	H3, D5, B3 LOG, H3	H3, C4, D5
	D5	H3
	H3, D5, D2	C6
	C3	

13-14		
Segundos	Mãe	Criança
5'17-5'36	C1, D3, D5	H3
	D5, B2 LG	D5
	C4, H3	H3
	B2 M, D5, H3, C4	H3
	C4, B2 M, D5	H3
	D5, C4, D5	E2
	D5	H3, D5, B5, C4, D5
	D5, F3, H3, C3	

15-16

Segundos	Mãe	Criança
5'37-6'37	H3, D3, D5	C6
	D5, D2	D5
	D5, D6	C6
	D5, I1 LOG	
	D5, D6, I1LO, D6, D2	I2
	D5, I1LO, D2	D5, I2, H3
	D5, D3, I1LO	H3, I2
	D5, D2	D5
	D5, B2 LOG, D4, H3, D5	H3
	C4, D5, D2, B5 LO, C4	H3
	C4, D5	H3
	C4, H3	H3
	B2 M, D5	H3
	C4, H3	H3, B2
	D5, B5 NV	H3, C4
	H3, D5	B6, C6
C3		

17-18		
Segundos	Mãe	Criança
6'38-8'05	H3, C1, D2	D5
	D5, C4, H3	H3
	D5, C4, B2 LOG, D5	H3, C6
	D5, D2, D6	D5
	D5, H3, D4, D4	H3, C4, C6
	D5	C6
	D5, D2	D5
	I1LOG	D5, C4
	C4, H3, D5	C6
	D5, D2	C6
	D3	
	D2, D6, D5	D5

	I1LO, D5, H3, D5	C6
	D5, D3, D5, D3	D5
	I1LO, D3	I2
	C4, D5	H3
	D5, I1LOG	D5, I1, D5
	D5, I1LOG	D5, I3
	D5, D2, H3	H3
	C3	

19-20		
Segundos	Mãe	Criança
8'06-8'09	H3	H3, D5
	C3	

Codificação recontar história – 3ª Sessão – díade 1

Criança senta o boneco no colo, do lado direito.

Capa		
Segundos	Criança	Mãe
0'16	D5, H3	

Página início		
Segundos	Criança	Mãe
1'37-1'54		I1LOG
	H3, C4, B2, D5	I1LOG
	C6, D5 (b)	I1LOG
	C6 (b), D5	
	H3, C6 (b)	
	Boneco no lado esquerdo	C3
	C3 (volta atrás), D5	I1LOG
	D5, D5 (b), colo lado direito	

	C3	
--	----	--

Página título		
Segundos	Criança	Mãe
1'59-2'05	D5, H3, C3	C3

1-2		
Segundos	Criança	Mãe
2'07-3'14	H3, C4, D5, B2	E2 NV, H3
	C4, D5, B2, C4, D5	I1LOG
	B2, D5	
	D5 (b), D5, H3, C3, D5	I1LOG
	C6 (b)	I1LOG
	D5	
	H3, C4, D5, H3, C4, B2, D5	H3, D5
	D5, C3	

3-4		
Segundos	Criança	Mãe
3'20-4'18	H3	D4
	H3, C4, D5	C4 (pp4)
	C2, C4 (pp3), D5, B2	E2 LO
	C4, D5, B2, C4, D5, B2	
	H3, C4 (pp4), D5, B2	E1 LO
	D5, B2, H3, C4	E1 LO
	C6	I1LOG
	H3, C3	

5-6		
Segundos	Criança	Mãe

4'20-6'00	H3	D4, D5
	D5, H3, C4, D5, B2,	
	H3, B2, D5, B2	D2, D4
	D5, H3, C4, B2, D5	B5 LOM
	H3, C4, D5, B2, D5, I1	I3, H3
	C4, B2, D5, C4, D5	C4
	H3, B2, C4, B2	D2, C4, B5LOG
	H3, B2	E2LO
	H3, C4	C2, I1 LOG
	D5, H3, C3	

7-8		
Segundos	Criança	Mãe
6'05-6'39	H3	C4
	H3, C4, B2,	
	H3, C4, B2, C4, H3	
	H3, C4, B2, H3	H3, C4, B5 LG, D5
	H3, D5, B2	C4
	C6	C6
		C4
	D5, C3	

9-10		
Segundos	Criança	Mãe
6'41-6'52	H3	C4
	C4, D5	B5 LG, C4, D5
	C3	

11-12		
Segundos	Criança	Mãe
6'54-7'13		C4
	H3, C4, D5, B2, H3	C4
	H3, C4, D5, B2	E1 LG

	H3, C4, B2	C4
	H3, C4, D5, B2, C4, C3	C4
	H3, C3	

13-14		
Segundos	Criança	Mãe
7'14-7'21	H3, C4	C4, B5 LO
	C3	C2, B5 LO
	D5, C2, C3	

15-16		
Segundos	Criança	Mãe
7'23-7'34	H3, C4, B6	
	H3, C4, B2, C4, C3	

17-18		
Segundos	Criança	Mãe
7'36-7'55	H3, C4	C4
	D5, C4, B2, H3	
	H3, C4, B2, D5	
	C4, B6, D5, B6, C3	

19-20		
Segundos	Criança	Mãe
7'56-8'25	H3, C4, D5, B2	
	C4, D5, B2	
	C4, B2, D5	C4
	C6	D3
	D5	C4
	H3, D5, C6	IILG, C4

	H3, C6	D2, D4
	H3	C3
	C3	

21-22		
Segundos	Criança	Mãe
8'27-9'46	C6	C4
	C6	D2, D6
	D5, C6	D2, C4
	C6	D2
	D5	C4
	H3	B2
	C6, H3	C4
	D5, C6	I1 LOG, D2, D6, C4
	D5, H3, C4, B2	
	D5, H3	C4
	B2, D5, I1	I2, C3

22-23		
Segundos	Criança	Mãe
9'47-9'57	H3	C4
	C3	C2, C4
	C3, D5	

Anexo C

Frequência de Categorias

Díade 1

Frequência de categorias ocorridas nas sessões

1ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	0	A	0
B	31	B	37
C	41	C	45
D	13	D	25
E	4	E	2
F	0	F	0
H	3	H	19
I	3	I	2

2ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	0	A	2
B	51	B	43
C	87	C	83
D	74	D	31
E	7	E	9
F	3	F	4
H	12	H	41
I	22	I	10

3ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	2	A	3
B	36	B	11
C	76	C	61
D	192	D	60
E	2	E	3
F	4	F	0
H	53	H	72
I	22	I	8

Recontar a história

Categorias	2ª Sessão	3ª Sessão
A	3	0
B	35	38
C	48	76
D	14	54
E	0	0
F	0	0
H	8	51
I	0	2

Anexo D

Frequência de Comportamentos

Díade 1

Frequência de comportamentos ocorridos nas sessões: Díade 1 (3,5 anos)

1ª Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	0
A2	0	A2	0
A3	0	A3	0
B1	0	B1	0
B2	<u>17</u>	B2	<u>30</u>
B3	1	B3	0
B4	1	B4	1
B5	<u>12</u>	B5	1
B6	0	B6	5
C1	4	C1	6
C2	2	C2	5
C3	6	C3	7
C4	<u>27</u>	C4	<u>16</u>
C5	0	C5	0
C6	2	C6	11
D1	0	D1	0
D2	7	D2	2
D3	0	D3	0
D4	1	D4	0
D5	5	D5	<u>23</u>
D6	0	D6	0
E1	0	E1	0
E2	4	E2	2
F1	0	F1	0
F2	0	F2	0
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	1
H3	3	H3	<u>18</u>
I1	3	I1	0
I2	0	I2	1
I3	0	I3	1

2º Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	1
A2	0	A2	0
A3	0	A3	1
B1	0	B1	0
B2	<u>28</u>	B2	<u>29</u>
B3	1	B3	1
B4	4	B4	0
B5	14	B5	0
B6	4	B6	3
C1	14	C1	11
C2	0	C2	6
C3	13	C3	12
C4	<u>51</u>	C4	<u>21</u>
C5	5	C5	8
C6	4	C6	<u>25</u>
D1	5	D1	1
D2	10	D2	2
D3	16	D3	0
D4	3	D4	0
D5	<u>33</u>	D5	<u>28</u>
D6	<u>10</u>	D6	<u>0</u>
E1	0	E1	0
E2	7	E2	9
F1	1	F1	1
F2	0	F2	0
F3	2	F3	3
H1	0	H1	0
H2	3	H2	0
H3	9	H3	<u>41</u>
I1	<u>22</u>	I1	0
I2	0	I2	5
I3	0	I3	5

Recontar história – 2ª sessão

Comp.	Criança	Comp.	Mãe
A1	3	A1	0
A2	1	A2	0
A3	1	A3	0
B1	0	B1	0
B2	<u>29</u>	B2	0
B3	2	B3	0
B4	0	B4	0
B5	0	B5	0
B6	4	B6	0
C1	0	C1	0
C2	0	C2	0
C3	13	C3	0
C4	<u>30</u>	C4	0
C5	0	C5	0
C6	5	C6	0
D1	0	D1	0
D2	2	D2	2
D3	0	D3	0
D4	0	D4	1
D5	<u>13</u>	D5	0
D6	0	D6	0
E1	0	E1	0
E2	0	E2	0
F1	0	F1	0
F2	0	F2	0
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	0
H3	8	H3	0
I1	0	I1	3
I2	0	I2	0
I3	0	I3	0

3ª Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	2
A2	2	A2	1
A3	0	A3	0
B1	0	B1	0
B2	<u>14</u>	B2	<u>16</u>
B3	1	B3	0
B4	1	B4	0
B5	<u>17</u>	B5	1
B6	3	B6	2
C1	8	C1	3
C2	0	C2	1
C3	12	C3	2
C4	<u>54</u>	C4	<u>24</u>
C5	1	C5	1
C6	1	C6	<u>30</u>
D1	1	D1	0
D2	<u>38</u>	D2	2
D3	<u>17</u>	D3	0
D4	5	D4	0
D5	<u>110</u>	D5	<u>58</u>
D6	<u>21</u>	D6	0
E1	0	E1	0
E2	2	E2	3
F1	0	F1	0
F2	0	F2	0
F3	4	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	0
H3	<u>52</u>	H3	<u>72</u>
I1	22	I1	1
I2	0	I2	5
I3	0	I3	2

Recontar a história – 3ª Sessão

Comp.	Criança	Comp.	Mãe
A1	0	A1	0
A2	0	A2	0
A3	0	A3	0
B1	0	B1	0
B2	<u>35</u>	B2	0
B3	0	B3	0
B4	0	B4	0
B5	0	B5	0
B6	3	B6	0
C1	--	C1	0
C2	2	C2	0
C3	18	C3	3
C4	<u>41</u>	C4	5
C5	0	C5	26
C6	<u>15</u>	C6	1
D1	0	D1	0
D2	0	D2	7
D3	0	D3	1
D4	0	D4	4
D5	<u>54</u>	D5	4
D6	0	D6	2
E1	0	E1	0
E2	0	E2	0
F1	0	F1	0
F2	0	F2	0
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	0
H3	<u>51</u>	H3	4
I1	2	I1	1
I2	0	I2	1
I3	0	I3	1

Anexo E

Tipo de linguagem utilizada pela mãe

Díade 1

Tipo de linguagem utilizada pela mãe, durante a tarefa de leitura

Díade 1 (3,5 anos)

1ª Sessão

Linguagem	Freq.
LGP	0
LO	8
LGP e LO	7
NV	2

LO	
B2	1
B5	6
D4	1

LGP e LO	
B2	6
B3	1

2ª Sessão

Linguagem	Freq.
LGP	2
LO	24
LGP e LO	26
LO e M	4
NV	2

LO	
B2	3
B5	10
D6	5
I1	6

LGP e LO	
B2	14
B3	1
B5	1
I1	10

LGP	
B2	1
I1	1

LO e M	
B2	3
I1	1

3ª Sessão

LO	
I1	12
B5	4
B2	2

LGP e LO	
I1	10
B5	10
B2	8
B3	1

LO e MÍM.	
B2	1
MÍM.	
B2	3

Linguagem	Freq.
LGP	1
LO	18
LGP e LO	29
NV	2
LO e Mim.	1
Mim.	3

LGP	
B2	1

NV	
B5	2

Anexo F

Sequências de Comportamento

Díade 1

Mãe	Criança
C4	D5; B2
C4	D5; H3
C4	H3
C4	D5; H3
C4	B2
C4	B2
C4	C6
C4	H3
C4	B2
C4	B2
C4	B2
C4	B2
=12	B2=7; D5=3
B2	D5; C4
B2	D5
B2	B6; D5
B2	D5
B2	H3; D5
B2	H3
B2	B2; D5
B2	H3
B2	B2
B2	B2; D5
=10	D5=3; H3=3; B2=3

Criança	Mãe
C4	D5
C4	C3
C4	H3
C4	D5
C4	C4
=5	D5=2
B2	E2
B2	B3
B2	C3
B2	B2
B2	E2
B2	B2
B2	B2
B2	----
B2	B4
B2	C6
B2	D2
B2	E2
=13	B2=4; E2=3

C4 + frequente na mãe (apontar para as imagens)

B2 + frequente na mãe (descrição simples da acção)

C4: Quando a mãe aponta para as imagens (C4=12), a criança demonstra alguns comportamentos, sendo o mais frequente a descrição simples da acção ou das imagens da história (B2=7).

C4: Quando a criança aponta para as imagens, não se verificam sequências de comportamentos comuns na mãe.

B2: Quando a mãe descreve as imagens ou a acção da história (B2=10), a criança ou olha para a mãe (D5=3), ou para as imagens (H3=3), ou também começa a descrever a história (B2=3).

B2: Quando a criança descreve as imagens ou a acção da história (B2=13), a mãe apresenta diversos comportamentos, sendo o mais frequente também a descrição da história (B2=4).

Sequência de Comportamentos – **D5; B2**

Mãe	Criança
D5	H3
D5	F3
D5	F3
D5	C3
D5	C2
D5	C5
D5	C6
D5	C4
D5	D5
D5	H3
D5	C4
D5	D5
D5	H3
D5	H3
D5	B2
D5	B2
D5	B2
D5	B2
D5	--
=19	B2=4; H3=4
B2	C1
B2	H3
B2	--
B2	C4
B2	B2
B2	H3
B2	H3
B2	D2
B2	D5
B2	D5
B2	F3
B2	D5
B2	B2
=13	H3=3; D5=3; B2=2

Criança	Mãe
D5	B2
D5	E2
D5	H3
D5	I1
D5	D3
D5	C3
D5	I1
D5	C4
D5	I1
D5	I1
D5	I1
D5	C3
D5	C4
D5	E2
D5	D5
=15	I1=5
B2	B2
B2	B4
B2	D3
B2	H3
B2	E2
B2	E2
B2	B2
B2	C4
B2	D2
B2	C4
B2	C4
B2	C4
B2	D5
=13	C4=4

D5 + frequente na Mãe (contacto visual)

B2 muito frequente em ambas (descrição simples da acção)

D5: Quando a mãe olha para a criança (D5=19), por vezes a criança começa a descrever as imagens, a acção da história (B2=4), ou a olha para as imagens (H3=4).

D5: Quando a criança olha para a mãe (D5=15), esta demonstra diversos comportamentos, contudo verifica-se mais frequentemente comportamentos de instrução de retoma de tarefa (I1=5), aquando da interrupção da criança.

B2: Quando a mãe descreve a acção ou as imagens da história (B2=13), a criança apresenta diversos comportamentos, sendo os mais frequentes o contacto visual com a mãe (D5=3), o olhar para as imagens do livro (H3=3) e a descrição simples da acção ou das imagens da história (B2=2).

B2: Quando a criança descreve a acção ou as imagens da história (B2=13), a mãe demonstra vários comportamentos, sendo o mais frequente apontar para as imagens (C4=4).

Sequência de Comportamentos – **H3; C6**

Mãe	Criança
H3	C3
H3	C4
H3	H3
H3	C1
=4	
Criança	Mãe
C6	I1
C6	I1
C6	--
C6	D3
C6	--
C6	D3
C6	D3
C6	D3
C6	D3
C6	D3
C6	--
C6	D6
C6	C3
C6	--
C6	C6; C3
C6	D3
C6	D3
C6	C3
C6	--
C6	--
C6	D5; D3
C6	I1
C6	I1
C6	C3
=23	D3=8; I1=4

Criança	Mãe
H3	C4
H3	B2
H3	B4
H3	C4
H3	C3
H3	C4
H3	D2
H3	B2
H3	B2
H3	B3
H3	B2
H3	B2
H3	C3
H3	C4
H3	C4
H3	C4
H3	C4
H3	D2
H3	C4
H3	C4
H3	D2
H3	B2
H3	B2
H3	C4
=23	C4=9; B2=7

H3 + frequente na Criança (olhar para as imagens)

C6 + frequente na Criança (Interrupção da tarefa)

H3: Quando a criança olha para as imagens (H3=23), a mãe apresenta alguns comportamentos, sendo os mais frequentes apontar para as imagens (C4=9) e a descrição simples das mesmas (B2=7).

H3: Nesta sessão, não se verificam sequências deste tipo de comportamento entre a mãe e a criança.

C6: Quando a criança interrompe a tarefa de leitura (C6=23), a mãe apresenta diversos comportamentos como tentativa da manutenção da atenção ou de regulação da interação, sendo os

mais frequentes a sinalização no campo visual da criança (D3=8) e instruções de retoma de tarefa (I1=4).

Sequência de Comportamentos – C6, B2

Criança	Mãe
B2=8	H3
	H3
	H3
	D2
	F3
	D5
	D5
	D5
	D5=3; H3=3

C6 (interrupção) + frequente na criança

B2 (descrição simples da acção e/ou imagens)

+ frequente na criança

C6: quando a criança está distraída durante a actividade, causando uma interrupção na tarefa de leitura (C6=25), a mãe tende a utilizar diferentes estratégias de manutenção da atenção, tais como o contacto visual (D5=12), tocar no braço ou no queixo da criança (D2=4), chamá-la a atenção oralmente (D6=3) ou então a mãe acaba por virar a página (C3=3).

Criança	Mãe
C6=25	D6
	D5
	I1
	D6
	D3
	D5
	D2
	D2
	D5
	C3
	D5
	D2
	D6
	D2
	D5
	C3
	D5
	D5
	D5
	D5
	D3
	D5
	D5=12; D2=4; D6=3
D3=1; C3=3	

B2: quando a criança está a descrever a acção ou as imagens do livro (B2=8), a mãe tende a olhar para a criança (D5=3) ou para as imagens (H3=3).

Sequência de Comportamentos – **D2; D6; D3; B5; I1**

Mãe	Criança
D2=17	D5
	D5
	C6
	D5
	C6
	D5
	D5
	H3
	D5
	C6
	D5
	I2
	D5
	D5
	D5
	D5
	C6
D5=11; C6=4	
I1=10	C6
	D5
	D5
	I3
	C6
	--
	H3
	D5
	D5
	D5
	D5=5

Mãe	Criança
D6=8	D5
	C6
	C6
	H3
	D5
	A1
	C6
	D5
	Não se verifica
D3=6	D5
	D5
	H3
	--
	D5
	I2
Não se verifica	
B5=3	Não se verifica

D2 (toque corporal) + frequente na mãe

I1 (instrução de retoma de tarefa) + frequente na mãe

D2: quando a mãe toca no braço ou no queixo da criança (D2=17), a criança olha para a mãe (D5=11) ou mantém-se distraída (C6=4).

I1: quando a mãe dá alguma instrução de retoma de tarefa (I1=10), a criança frequentemente olha para a mãe (D5=5).

Sequência de Comportamentos – **H3**

Mãe	Criança
H3=20	H3
	C3
	H3
	H3
	C4
	C4
	H3
	C6
	H3
	B2
	B2
	D5
	D5
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3=12

Criança	Mãe
H3=43	C3
	D5
	D5
	C4
	B2
	C4
	C4
	C4
	D5
	D5
	C4
	B2
	D5
	H3
	B5
	H3
	C4
	C4
	C4
	D5
	C4
	C4
	D5
	D5
	D2
	H3
	D2
	C4
	H3
	H3
	H3
	D5
	D2
	H3
	--
	B6
	C4
	H3
	D5
	C4
	I1
	C1, C4
	H3
C4=14; H3=19; D5=10	

H3 (olhar para as imagens)

+ frequente na criança

H3: quando a mãe olha para as imagens (H3=20), a criança olha também para as mesmas (H3=12).

H3: quando a criança olha para as imagens (H3=43), a mãe tende a apontar para as mesmas (C4=14), a olhar para a criança (D5=10) ou para as imagens (H3=9).

Sequência de Comportamentos – D5

Mãe	Criança
D5=45	H3
	D5
	D5
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3
	D5
	H3
	H3
	B2
	H3
	H3
	D5
	D5
	H3
	C6
	C6
	C5
	H3
	H3
	H3
	D5
	H3
	D5
	A1
	D2
	D5
	--
	H3
	H3
	H3
	E2
	H3
	C6
	H3
	H3
	H3
	B6
	H3
	C6
	C6
	D5
	C6
H3	
H3=23; D5=9; C6=6	

Criança	Mãe
D5=39	I1
	D5
	I1
	D2
	B5
	A2
	D5
	C4
	D3
	D5
	D5
	D5
	D6
	H3
	D5
	C4
	I1
	B5
	D5
	D5
	D5
	F3
	D5
	B6
	H3
	D5
	H3
	D5
	C4
	D5
	D5
	D5
	D5
	D5
	D5
	I1
	I1
	I1
	D5
	C3
D5=18; I1=6	

D5 (contacto visual) + frequente na mãe

D5: quando a mãe olha para a criança (D5=45), a criança tende a olhar para as imagens (H3=23) ou para a mãe (D5=9).

D5: quando a criança olhar para a mãe (D5=39), a mãe tende a olhar para a criança (D5=18) ou a dar-lhe instruções de retoma de tarefa aquando da sua interrupção (I1=6).

Sequência de Comportamentos – C4

Criança	Mãe
C4=13	C4
	H3
	H3
	H3
	D5
	D5
	H3
	D5
	D2
	H3
	C4
	H3
	H3
	H3=6; D5=3, C4=3

Mãe	Criança
C4=20	H3
	D5
	E2
	-
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3
	H3
	D5
	H3
	H3
	C6
	H3
	D5
	H3
	H3
	-
	H3=13; D5=3

C4 (apontar para as imagens)

+ frequente na mãe

C4: quando a mãe aponta para as imagens (C4=20), a criança tende a olhar para as mesmas (H3=13).

C4: quando a criança aponta para as imagens (C4=13), a mãe tende a olhar para as mesmas (H3=13) ou olhar para a criança (D5=3).

Díade 1: Recontar a história – 2ª sessão

Sequência de Comportamentos da criança

Comportamentos + frequentes observados: C4, B2, D5

Criança	Frequência
B2	29
B2 C4	8
B2 C6	1
B2 D5	7
B2 A1	3
B2 C3	4
B2 H3	4
B2 B6	1
D5=13	
D5 C6	1
D5 C4	3
D5 B2	4
D5 D2	2
D5 C3	2
D5 H3	1

Criança	Frequência
C4	13
C4 no início da leitura	12
C4 B2 D5	5
C4 B6	3
C4 B2	17
C4 D5	2
C4 H3	2
C4 B3	1
C4 A3	1

C4 (apontar para as imagens)

Quando a criança vira a página durante a tarefa de leitura (C3=13), podemos verificar que inicia sempre a tarefa com o apontar para uma imagem (C4=12). Para além disso foi possível observar duas sequências de comportamento significativas a este nível. Frequentemente, quando a criança aponta para as imagens, de seguida começa a descrever a acção ou as imagens do livro (C4 B2=17).

Apesar de ter sido solicitado à mãe que apenas observasse a criança, tentando não interferir na tarefa, aquando das interrupções da criança (C6=5), a mãe tentou manter a atenção da criança (D=3) e a dar instruções de retoma de tarefa (I1=3).

B2 (descrição simples da acção ou das imagens da história)

Quando a criança descreve as imagens ou a acção da história (B2=29), não segue um padrão de comportamento significativo, no entanto, podemos observar que, frequentemente, a criança descreve as imagens e aponta para as imagens (B2 C4=8) ou descreve as imagens e olha para a mãe (B2 D5=7).

D5 (contacto visual) frequente na criança

Relativamente ao contacto visual (D5=13), não se verificou nenhum padrão de comportamento frequente.

Díade 1, 2ª Sessão – Sequência de Comportamentos da mãe, tendo em conta os comportamentos mais frequentes da criança ao recontar a história – C4; D5; B2

Mãe	Frequência
B2	28
B2 C4	3
B2 H3	1
B2 D5	6
B2 D2	1
B2 B6	1
C4	51
C4 no início após virar a página	11
C4 B5	10
C4 D5	8
C4 B4	1
C4 B2	5
C4 B6	2
C4 H2	3
C4 D2	1

Quando a mãe inicia a interacção após virar a página do livro (C1=14), o comportamento mais frequente é apontar para as imagens (C1=14; C4=11).

Quando a mãe descreve a acção ou as imagens da história (B2=28), podemos observar que, frequentemente, a mãe descreve as imagens do livro e olha para a criança (B2 D5=6).

Quando a mãe apontar para as imagens (C4=51), de seguida começa a utilizar estratégias para certificar-se que a criança compreende a história (C4 B5=10) ou olha para a criança (C4 D5=8).

Díade 1 - Recontar história 3ª sessão

Sequência de Comportamentos – D5, H3, C4, B2

Criança	Frequência
H3	51
H3 C4 B2	8
H3 C4 D5	9
C4 D5 B2	4
H3 B2 D5	1
H3 B2 C4	1
H3 B2	1
H3 C4	2
H3 D5 B2	1
H3 C4 B2 D5	2
H3 C4 D5 B2	7
Comportamento após virar a página	
D5 H3	3
H3 C4	8
H3 C4 B2	3
H3 C4 D5	4
H3 C4 B6	1

Criança	Frequência
D5	54
D5 H3	11
D5 B2	14
D5 I1	2
D5 C4	2
D5 C3	1
D5 B6	1
D5 C6	3
C4	41
C4 B2	14
C4 D5	18
C4 H3	1
C4 C3	2
C4 B6	1
C4 D5 B2	13
C4 B2 D5	6
C4 D5 H3	1
C4 B2 C4	2
C4 B2 H3	2
C4 B6 D5	1

Anexo G

Codificações das sessões

Díade 2

Capa		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
	C1; C4; B1 (L.G)	-----

Página do título		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
0-'26	C1; B2 (L.G)	
	D5	H3; B2
	B2	B2; D5
	E2; C3	
0-1'30		C1; B4; H3; C4; B4; C4; D5
	B3 (LG); C2	C2; H3; D5; B4; C4
	E2	B3; H3
	B2; C3	C4; B5; C2; B5; D5
	D5; B2	D5; F1; A1; F1; D5
	E2	F2
	F1; B5 (LO)	E2
	B2 (LG e LO)	D5; H3; B3
	E2	
	C2	C2; C3; C6
	D3 (LG) II	I3

Páginas 1-2		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
1'31-2'14		C1; D5; C4; B2; D5
	D5; B2 (lg)	F1
	E2	D5; F2
	F1	H3; C4; B2; E2; D5
	B2	H3; B3; C6; A1
	C3	

Páginas 3-4		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
2'18	C1 D4 B2	H3 B3 C4 D5
	E4 H2	H3 B3 C4 H2 D5 B5
	H3 D5 B2	D5 H3 D5 B3 H2
2'40		B5
2'50-2'59	Página 12	
		C4 D5
	H3 B2	H3 B3 C2 C3
3'04-3'29	Páginas 3-4	
	C1 H3 B2	B2
	C4 B2	H3 C4 B3 H2 A3
	D5 A3	D5 A3
	D5 A3 H2	A3 H3 A3
	C4 B5 C4	A3
	C5	D5 H3 D5 H3
	C3	C3

Páginas 5-6		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
3'30-3'56	C1 B2	H3 C4 B3
	C2 C4	C2
	C4 B2	D5 B2 C4 B2 D5
	B2	C2
	C3	

Páginas 7-8		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
4'01-4'44	C1 D3	C6
	B2	H3 D5 F1
	B2	H3 A3
		C6
	I1	I2
	C6	C6
	I1 C4 B2 C4 B2	C6
	C3	

Páginas 9-10		
--------------	--	--

Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
4'46-5'26	C6	C6
	C1 C4	I2
		C1 D4
	C4 B2	D5 H3 C4 D5 B3
	B2 D5	C4 B2 C4
	C4 A3	B6
	D5 C3	B3

Páginas 11-12		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
5'29-5'53	C1 C4	C6
	D3	D5
	C4 B2 D5	C6
	I1	I3
	C4 B2	D5 C6
	B5 D5	B6 B2 D5 H3
	C3	

Páginas 13-14		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
5'56-6'20		C1 C4 A3 D5
	B2 D5	B6 C4 B2 D5 C4 E2 H3
	D5 B5 C3	C2

Páginas 15-16		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
6'21-7'05		C1 C6
	D2 C4 B2	C6 C2 D5 C2
	B2	C6, C2, D5
	B2	C6 C2 D5
	C4 B2	H3 C4 E2 C3
	C3	

Páginas 17-18		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
7'08-8'08		C1 C4 B2 H3 C4 B6
	D5	C2 C4
	C4 D5	H3
	B2 D2	D5

	B2 A3	H3 C4 B3 C4
	B2	D5 B4 C4
	C2	B6
	B2	H3 B3
	A3	A3
	B2	B3 C4
	A3	E2 C3

Páginas 19-20		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
8'21-8'25		C1 H3 C4
	C2	C6
	D2 B2 H3 B2	D5 H3
	B2 C4 B2	C4 B4(?) C6
8'26-8'32		
8'33-8'39		C2 B5 C3

Páginas 21-22		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
8'42-8'59	C1 C4	H3 B2(?) C6 B2
	B2	B2
	C3	

Páginas 23-24		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
9'00-9'08		C1 H3 B2 D5
	B2	B3 C3

Páginas 25-26		
Segundos	Comportamento da mãe	Comportamento da criança
	C1 B2 D5	B6 B2

9'10-9'57	B3	D5 C4 B4 C4 B4
	D5 B2	D5 B4
	C2	C4 B4
	B3	D5 C4 A3
	C4 B2 D5	B4 A3 C2

Díade 2 – 2ª sessão (24/04/09)

Mãe e criança sentam-se lado a lado, numa mesa.

Pág. inicial		
Segundos	Mãe	Criança
0'00-0'08		C1,H3, B2, D5, H3
	D5, H3, C4	H3, D5
	H3, B2, C4	D5, H3
	H3, C3	

Pág. do título		
Segundos	Mãe	Criança
0'09-0'16		C1, H3, C4, B2
	D5, H3, E2	H3
	C4, B3, H3	H3, E2, C3

1-2		
Segundos	Mãe	Criança
0'17-0'30	H3	H3
	C1, C4, B6, B2, D5, B2, C5	D5, H3
	C3	

3-4		
Segundos	Mãe	Criança
		C1, H3, C4
	D5, H3, C4	D2, D5, B2

0'31-0'51	D5	H3, B2, C4, H3
	H3	B2, D2, D5
	D5	B2, H3, C4
	H3	D5, B2, D2
	D5	D5, B2, H3, C4
	H3, B3, D5	D5, H3, C3

5-6		
Segundos	Mãe	Criança
0'52-1'02	H3	C1, H3, C4, B6
	H3	H3, C4, B2, C4, C3

7-8		
Segundos	Mãe	Criança
1'03-1'09	H3	C1, H3, C4, B2, D5
	D5, E2, H3, C5	H3, D5, C3

9-10		
Segundos	Mãe	Criança
1'12-1'17	H3	H3
	H3, C4, D5, B5	H3, B2, C3

11-12		
Segundos	Mãe	Criança
1'18-1'31	H3	C1, H3, C4, B2, C4, D2
	H3	C4
	C4, B2, D5	D5, B2, H3
	D5, H3	D5, D2, B2
	D5, E2, H3	H3, C3

13-14		
Segundos	Mãe	Criança
1'33-1'47	H3	C1, H3, C4, D5, D2
	D5	B2, C4, H3

	H3	C4, B2, C3
--	----	------------

15-16		
Segundos	Mãe	Criança
1'48-2'08	H3	C1, H3, C4, B2, C4, B2
	D5, B2	D5, B2
	E2, H3	H3, C4, B2
	C4	H3, D2, C4, B2
	H3, B5, D5	D5, B2
	D5	C3

17-18		
Segundos	Mãe	Criança
2'10-2'21	H3	H3, C4, D5, B2
	H3, E2	C4, B2, D5, B2
	D5, E2, H3	C4, D2
	D5	B2, E2, H3
	H3	C3

19-20		
Segundos	Mãe	Criança
2'22-2'30	H3	C1, H3, C4, B2, C4, C3

21-22		
Segundos	Mãe	Criança
2'31-3'13	H3	C1, H3, C4, B2, C4, B2, C4, D5
	D5	B2, D5, B2
	D5, E2, B2	B2, D5
	B2, D5	B2, C4
	H3	B3
	D5	B3, C4
	H3	D5
	D5	D5, B2, C4
	H3	B2
	D5	H3, C3

	D2 LO	D5
	B4 LOG, D5	D5, B3
	H3	D2
	D5	B3, H3
	H3	C3

23-24		
Segundos	Mãe	Criança
3'15-3'19	H3	C1, H3, B2, C3

Pág. fim		
Segundos	Mãe	Criança
3'20-3'25	H3	C1, H3, C4, B2, C3

Criança pede à mãe para lhe contar agora a história, esta tenta recomeçar mas criança não deixa, mexendo e recontando ela algumas partes da história.

Posteriormente começa a desenhar imagens da história e o título da mesma.

Díade 2 – recontar a história 2ª sessão (15/05/09)

A criança quer sentar o bebé numa cadeira, de frente para si. O livro põe à sua frente noutra cadeira.

Capa		
Segundos	Criança	Mãe
0'23	H3, C4, B2, D5, H3, C4, B2, D5	

Pág. início		
Segundos	Criança	Mãe
0'24-0'30	H3, C4, B2, D5, C3	

Título		
Segundos	Criança	Mãe
0'31-0'42	H3, C4, B6, C4, B6, D5, C3	

1-2		
Segundos	Criança	Mãe
0'43-1'25	H3, C6	
	H3, C4, B2, D5, C4, B6	
	H3, C4, B2, C4, B2, C3	

3-4		
Segundos	Criança	Mãe
1'26-1'33	H3, C4, B6, H3, C3	

5-6		
Segundos	Criança	Mãe
1'34-1'47	H3, C4, B2, D5, C3	

7-8		
Segundos	Criança	Mãe
1'51-2'19	H3, D5, D5b, C4, B2, B6, D5, B2, C3	

9-10		
Segundos	Criança	Mãe
2'22-2'37	H3, B6, B2, D5, C3	

11-12		
Segundos	Criança	Mãe
2'39-3'08	H3, B2, D5, H3, B2, C3	

13-14		
Segundos	Criança	Mãe
3'09-3'29	H3, B2, C6	
	C4, B2, C3	

15-16		
Segundos	Criança	Mãe
3'31-4'21	H3, C4, B2, H3	
	B2, C4, B2, C4, B2, C4, B2, C4, B2	
	D5, C6	
	C4, B2, C4, B2, C3	

17-18		
Segundos	Criança	Mãe
4'22-4'28	H3, C3	

19-20		
Segundos	Criança	Mãe
4'28	H3, C3	

21-22		
Segundos	Criança	Mãe
4'46	H3, C3	
	23-24	
	H3, C3	

Codificação 3ª sessão – 2ª díade (25/05/09)

Sentam-se no ângulo de 90 graus.

0'00 – 1'10: Criança puxa o livro e começa a vê-lo, depois entrega à mãe

Pág. título		
Segundos	Mãe	Criança
1'11-1'27	H3	H3
	C1, H3, C5, D5, B2	D5
	C3	

1-2		
Segundos	Mãe	Criança
1'28-3'15	C1, H3, C5	D5
	C5	C6, D2
	D5	C6
	D3	D5
	H3, C4	H3
	B2, D5, C4, B5, D5	B2, D5
	D5, B2, D5	D5, F1
	H3, B2, C4, D5, B2	D5, H3

	C4, D5	C4
	D3, C4, B2	D5
	C4, D5, B2	D5, H3, C4
	C4, B2, D5, B2	D5
	C4, D5, B2, B5, D5	D5, C3

	3-4	
Segundos	Mãe	Criança
3'17-3'36	H3	H3
	C1, D3, B2, D3	D5
	B2	C4, D5
	C4, D5, B2	D5, C3

	3-4	
Segundos	Mãe	Criança
3'37		C3, D5, B4
	24	
	H3	C4, D5
	D5, E2, C3	
3'53-4'15	5-6	
	H3	C, H3, C4, H3, C4
	C4	H3
	D5, B2	D5, B3, H3, C3
	D5, B2, B5, D5	

	7-8	
Segundos	Mãe	Criança
4'16-4'25		H3
	C1, D3, D5	H3, C4
	H3	D5, B2
	B2, D5	H3
	D4, D3	C3

	9-10	
Segundos	Mãe	Criança
4'26-4'35	H3	C1, H3, D4
	C4, D5, B2	D5, H3, C4, D5
	D5, B2	D5
	B2, B5, D5	H3
	D3	C3

	11-12	
Segundos	Mãe	Criança
4'36-4'53		C1, D4
	C5, D3, C4	H3
	B2	D5, H3
	B2	C3

	13-14	
Segundos	Mãe	Criança
4'54-5'21		H3, D4, D5
	C1, C5, C4, B2, D5	D5, B5
	C4, D3	D5, B2, D5
	D5, B3, D5	H3
	D3, D5, B2, D5	D5, B2
	D5, C4, D5, B2	D5, B2, C3

	15-16	
Segundos	Mãe	Criança
5'22-5'32	H3	C1, H3, C4, B6
	D5, B2	H3, C4, D5
	D5, B2	H3, C3

	17-18	
Segundos	Mãe	Criança
5'33-5'42	H3	C1, H3, C4
	C5	H3, B2, C3

	19-20	
Segundos	Mãe	Criança
5'43-6'57	H3	C1, H3, C4, D5
	D5, B2	H3, C4, B2, C4, D5
	D5, B2	H3, C4
	H3	C4, C3 (17-18)
	17-18	
		H3
	C4, D5, B2	D5, H3, C3
	19-20	
		H3
	C4, D5, B2	H3, C3 17-18 – H3
	19-20	
	C6	C6
	C3	C6
		C3
	C4, D5, B2	C4, D5, C4, D5
	C4, D5, C4, C3	

	21-22	
Segundos	Mãe	Criança
6'59-7'11	C1, H3, C4, D5	H3, D5
	B2	H3
	D3, D5	D5, B1, D5
	B2	C3

	23-24	
Segundos	Mãe	Criança
7'12-7'18	C1, H3, B2	H3, C4, B2
	B3, H3	D5, H3, C3, D5

	Pág. final	
Segundos	Mãe	Criança
7'19-7'23	H3	H3, C3

	Mãe tenta recomeçar a leitura do livro novamente mas a criança não deixa e folheia o livro, aponta, anda em torno do livro.
--	---

Codificação 3ª sessão – recontar história (29/05/09)

Mãe e criança sentam-se num ângulo de 90 graus. A criança senta o boneco em cima da mesa e pede à mãe para segurá-lo enquanto conta a história.

	Pág. início	
Segundos	Criança	Mãe
0-0'15	C3	
	Pág. título	
	C3	

	1-2	
Segundos	Criança	Mãe
0'16-1'35	H3, C4, B2, D5, C6	I1
	H3, B2	
	D5, I2, I1, D5	
	C4, H3, B2, D5, C3	

	3-4	
Segundos	Criança	Mãe
1'36-1'40	H3, B2, H3, C4, B2, D5	
	C3	

	5-6	
Segundos	Criança	Mãe
1'42-2'07	H3, C4, B2, D5	
	D5, B5, D5	I1
	I1, D5, H3, C4, B2, D5, C3	

	9-10	
Segundos	Criança	Mãe
2'08-2'15	H3, C4, B2, D5, B5, C3	

	11-12	
Segundos	Criança	Mãe
2'17-2'20	H3, C4, B2, C3	

	13-14	
Segundos	Criança	Mãe
2'29-2'28	H3, C4, B2, C4, D5, B5, C4, D5,	
	C3	

	15-16	
Segundos	Criança	Mãe
2'31-2'34	H3, C4, B6, D5	
	C3	

	17-18	
Segundos	Criança	Mãe
2'38-2'50	H3, C4, B2, D5, H3, C4, B2	
	C3	

	19-20	
Segundos	Criança	Mãe
2'51-2'57	H3, C4, B2	
	C3	

	21-22	
Segundos	Criança	Mãe
2'58-3'04	H3, C4, D5, B2, D5, B5, B2	
	C3, B5	I1

	23-24	
Segundos	Criança	Mãe
3'07-3'12	H3, C4, B2, D5	
	C3	

	Pág. fim	
Segundos	Criança	Mãe
3'15	C3	

Anexo H

Frequência de Categorias

Díade 2

Frequência de categorias ocorridas nas sessões

1ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	6	A	12
B	50	B	52
C	51	C	78
D	24	D	40
E	5	E	5
F	2	F	6
H	6	H	33
I	4	I	4

2ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	0	A	0
B	13	B	42
C	13	C	57
D	28	D	34
E	7	E	2
F	0	F	0
H	38	H	37
I	0	I	0

3ª Sessão

Categorias	Mãe	Categorias	Criança
A	0	A	0
B	40	B	13
C	36	C	49
D	50	D	43
E	1	E	0
F	0	F	1
H	18	H	37
I	0	I	0

Anexo I

Frequência de Comportamentos

Díade 2

Frequência de comportamentos ocorridos nas sessões: Díade 2 (5 anos)

1ª Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	2
A2	0	A2	0
A3	6	A3	10
B1	1	B1	0
B2	<u>42</u>	B2	<u>16</u>
B3	3	B3	15
B4	0	B4	10
B5	4	B5	5
B6	0	B6	6
C1	10	C1	8
C2	6	C2	14
C3	11	C3	7
C4	<u>21</u>	C4	<u>32</u>
C5	1	C5	0
C6	2	C6	<u>17</u>
D1	0	D1	0
D2	3	D2	0
D3	3	D3	0
D4	1	D4	1
D5	<u>17</u>	D5	<u>39</u>
D6	0	D6	0
E1	0	E1	0
E2	5	E2	5
F1	2	F1	4
F2	0	F2	2
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	2	H2	3
H3	4	H3	<u>30</u>
I1	4	I1	0
I2	0	I2	2
I3	0	I3	2

2ª Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	0
A2	0	A2	0
A3	0	A3	0
B1	0	B1	0
B2	7	B2	<u>37</u>
B3	2	B3	4
B4	1	B4	0
B5	2	B5	0
B6	1	B6	1
C1	1	C1	12
C2	0	C2	0
C3	2	C3	14
C4	8	C4	<u>31</u>
C5	2	C5	0
C6	0	C6	0
D1	0	D1	0
D2	1	D2	9
D3	0	D3	0
D4	0	D4	0
D5	<u>27</u>	D5	<u>25</u>
D6	0	D6	0
E1	0	E1	0
E2	7	E2	2
F1	0	F1	0
F2	0	F2	0
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	0
H3	<u>38</u>	H3	<u>37</u>
I1	0	I1	0
I2	0	I2	0
I3	0	I3	0

2ª Sessão - recontar

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1		A1	0
A2		A2	0
A3		A3	0
B1		B1	0
B2		B2	<u>22</u>
B3		B3	0
B4		B4	0
B5		B5	0
B6		B6	6
C1		C1	0
C2		C2	0
C3		C3	15
C4		C4	<u>20</u>
C5		C5	0
C6		C6	3
D1		D1	0
D2		D2	0
D3		D3	0
D4		D4	0
D5		D5	<u>12</u>
D6		D6	0
E1		E1	0
E2		E2	0
F1		F1	0
F2		F2	0
F3		F3	0
H1		H1	0
H2		H2	0
H3		H3	<u>21</u>
I1		I1	0
I2		I2	0
I3		I3	0

3ª Sessão

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1	0	A1	0
A2	0	A2	0
A3	0	A3	0
B1	0	B1	1
B2	<u>34</u>	B2	8
B3	2	B3	1
B4	0	B4	1
B5	4	B5	1
B6	0	B6	1
C1	7	C1	6
C2	0	C2	0
C3	3	C3	<u>18</u>
C4	<u>19</u>	C4	<u>21</u>
C5	6	C5	0
C6	1	C6	4
D1	0	D1	0
D2	0	D2	1
D3	11	D3	0
D4	1	D4	3
D5	<u>38</u>	D5	<u>39</u>
D6	0	D6	0
E1	0	E1	0
E2	1	E2	0
F1	0	F1	1
F2	0	F2	0
F3	0	F3	0
H1	0	H1	0
H2	0	H2	0
H3	<u>18</u>	H3	<u>37</u>
I1	0	I1	0
I2	0	I2	0
I3	0	I3	0

3ª Sessão - recontar

Comp.	Mãe	Comp.	Criança
A1		A1	0
A2		A2	0
A3		A3	0
B1		B1	0
B2		B2	<u>16</u>
B3		B3	0
B4		B4	0
B5		B5	5
B6		B6	1
C1		C1	0
C2		C2	0
C3		C3	<u>14</u>
C4		C4	<u>16</u>
C5		C5	0
C6		C6	1
D1		D1	0
D2		D2	0
D3		D3	0
D4		D4	0
D5		D5	<u>18</u>
D6		D6	0
E1		E1	0
E2		E2	0
F1		F1	0
F2		F2	0
F3		F3	0
H1		H1	0
H2		H2	0
H3		H3	<u>16</u>
I1	3	I1	2
I2		I2	1
I3		I3	0

Anexo J

Sequência de Comportamentos

Díade 2

Mãe	Criança
A3	D5 A3
A3	B6
A3	H3
A3	A3
A3	E2
=5	A3=2
B3	D5
C2	C2
C2	C2
C2	B6
C2	C6
C2	C4
=5	C2=2

Criança	Mãe
A3	D5 A3
A3	D5 A3
A3	C4
A3	C5
A3	----
A3	B2
A3	C4
=7	D5=2; C4=2
B3	E2
B3	C2
B3	B2
B3	----
B3	A3
=5	
C2	C4
C2	C3
C2	----
C2	B2
C2	----
=5	

A3 + frequente na Criança (opinião pessoal).

B3 + frequente na Criança (elaboração da acção, acrescentar inf.).

C2 (controlo da actividade).

A3: Quando a criança dá a sua opinião acerca da acção/história (A3=7), a mãe apresenta vários comportamentos, tais como o contacto visual com a criança (D5=2) ou o apontar para as imagens do livro (C4=2), não se verificando uma sequência tipo.

A3: Quando a mãe dá a sua opinião (A3=5), a criança demonstra diferentes comportamentos, entre eles dar a sua opinião também (A3=2). Contudo, não se verificam sequências de comportamentos tipo.

B3: Quando a criança elabora mais a acção da história (B3=5), mãe apresenta diferentes comportamentos, não se verificando sequências de comportamentos.

C2: _____

Sequência de Comportamentos – C4; H3; C6

Mãe	Criança
C4	A3
C4	C2
C4	I1
C4	C6
C4	C6
C4	H3
C4	H3
C4	H3
=8	H3=3; C6=2
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
C6	C6

Criança	Mãe
C4	E2
C4	C4
C4	C4
C4	B2
C4	C2
C4	A3
C4	C2
=7	C4=2; C2=2
H3	B2
H3	C3
H3	C3
H3	D5
H3	B2
H3	B2
=6	B2=3; C3=2
C6	D3
C6	B2
C6	I1
C6	I1
C6	C3
C6	C1
C6	D3
C6	I1
C6	B5
C6	D2
C6	D2
C6	---
=12	I1=3; D3=2; D2=2

C4: frequente em ambas (apontar para as imagens do livro).

H3: + frequente na criança (olhar para as imagens do livro).

C6: + frequente na criança (interrupção da tarefa de leitura).

C4: Quando a criança aponta para as imagens (C4=7), a mãe exibe comportamentos diferentes, não se verificando sequências de comportamentos tipo entre a mãe e a criança.

C4: Quando a mãe aponta para as imagens (C4=8), a criança apresenta vários comportamentos, sendo o mais frequente olhar para as imagens (H3=3).

H3: Quando a criança olha para as imagens (H3=6), frequentemente, a mãe descreve a ação da história (B2=3) e vira a página (C3=2).

H3: Não se verificou na mãe.

C6: Quando a criança interrompe a tarefa de leitura por quaisquer motivos (C6=12), a mãe tenta dar-lhe instruções para retomar a tarefa (I1=3), efectua sinalizações no campo visual da criança (D3=2) ou toca-lhe no corpo/braço (D2=2).

Sequência de Comportamentos – D5

Mãe	Criança
D5	H3
D5	C4
D5	C6
D5	B6
D5	B6
D5	C2
D5	H3
D5	B6
D5	B4
=9	B6=3; H3=2

Criança	Mãe
D5	E2
D5	B3
D5	D5 B2
D5	E2
D5	D5 B2
D5	B2
D5	C4
D5	H3 B2
D5	B2
D5	C4 B2 D5
D5	B2
D5	B2
D5	C4 B2
D5	B2
D5	B2
=15	B2=8

D5: + Frequente na criança (contacto visual).

D5: Quando a criança olha para a mãe (D5=15), maioria das vezes a mãe começa a descrever a acção da história (B2=8).

Sequência de comportamentos – **B2; C4** (+ freq. criança)

Criança	Mãe
C4	D5
C4	H3
C4	H3
C4	C4
C4	H3
C4	H3
C4	H3
C4=7	H3=5
Mãe	Criança
C4	H3
C4	D5
C4	D2
C4	H3
C4=4	

Criança	Mãe
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	E2
B2	C4
B2	H3
B2	D5
B2	H3
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2=12	D5=8
Mãe	Criança
B2	D5
B2	B2

Sequência de comportamentos – **D5** (freq em ambas)

Mãe	Criança
D5	H3
D5	B2
D5	D5
D5	D5
D5	D5
D5	B2
D5	D5
D5	C3
D5	B2
D5	B2
D5	B2
D5	B3
D5	D5
D5	H3
D5	D5
D5	B3
D5=16	D5=6; B2=5

Criança	Mãe
D5	H3
D5	D5
D5	D5
D5	D5
D5	B2
D5	D5
D5	B4
D5=7	D5=4

Sequência de comportamentos – H3 (freq. em ambas)

Mãe	Criança
H3	H3
H3	H3
H3	B2
H3	D5
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	C4
H3	D5
H3	H3
H3	H3
H3	C4
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	C4
H3	C3
H3	H3
H3	H3
H3	B3
H3	D5
H3	B2
H3	D2
H3	C3
H3	H3
H3	
H3=28	H3=15

Criança	Mãe
H3	D5
H3	H3
H3	C4
H3	C4
H3	C3
H3	H3
H3	H3
H3	D5
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3=11	H3=6

Sequência de comportamentos – **D5** (freq em ambas)

Mãe	Criança
D5	C6
D5	B2
D5	D5
D5	C4
D5	D5
D5	–
D5	H3
D5	H3
D5	H3
D5	D5
D5	H3
D5	D5
D5	H3
D5	D5
D5=14	H3=5; D5=5

Criança	Mãe
D5	C3
D5	C5
D5	H3
D5	D5
D5	C4
D5	C4
D5	B2
D5	C4
D5	D5
D5	D5
D5	B2
D5	C5
D5	D5
D5	D5
D5	D5
D5	D5
D5	B2
D5	B2
D5=18	B2=4; D5=7

Sequência de comportamentos – **B2** (+ freq na criança)

Mãe	Criança
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	C4
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	D5
B2	C3
B2	D5
B2	H3
B2	H3
B2	H3
B2	H3
B2	D5
B2	H3
B2	C4
B2	H3
B2	C3
B2	H3
B2=23	D5=12; H3=7

Criança	Mãe
B2	B2
B2	D5
B2	B3
B2=3	

Sequência de comportamentos – C4; H3 (freq em ambas)

Mãe	Criança
C4	H3
C4	H3
C4	H3
C4=3	H3=3
Mãe	Criança
H3	H3
H3	H3
H3	C4
H3	H3
H3	D5
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	H3
H3	C4
H3	D5
H3	H3
H3=12	H3=8

Criança	Mãe
C4	D3
C4	C4
C4	C4
C4	H3
C4	C5
C4	H3
C4=6	H3=2; C4=2
Criança	Mãe
H3	H3
H3	B2
H3	C4
H3	D3
H3	D5
H3	D3
H3	D4
H3	D3
H3	B2
H3	B2
H3	D3
H3	C4
H3	C4
H3	C4
H3	D3
H3=14	-

Sequência de comportamentos – B2; H3; C4; D5

Recontar a história 2ª sessão

Criança			
B2 D5	8	B2 D5 H3	2
B2 C4	6	B2 D5 C3	3
B2 C3	5	B2 D5 C4	1
B2 B6	1	B2 C4 B2	5
B2 C6	1	B2 B6 D5	1
B2 H3	1		
H3 C4	9	H3 C4 B2 D5	4
H3 C6	1	H3 C4 B6	2
H3 C3	5	H3 C4 B2	7
H3 D5	1		
H3 B6	1		
H3 B2	3		

Criança	
C4 B2	16
C4 B2 D5	5
C4 B6	4
D5 H3	2
D5 C3	5
D5 C4	2

Sequência de Comportamentos da mãe, tendo em conta as sequências mais frequentes da criança, ao recontar a história

Criança		Mãe	
B2 D5	8	B2 C4	1
B2 C4	6	B2 D5	3
B2 C3	5	B2 C6	1
H3 C4	9	H3 C4	3
H3 C4 B2	7	H3 B2	1
H3 C3	5	H3 C3	1
		H3 E2	2
		H3 B3	1
		H3 C5	1
		H3 B5	1

Criança		Mãe	
C4 B2	16	C4 B3	1
		C4 B6	1
		C4 D5	1
		C4 B2	1
D5 C3	5	D5 H3	4
		D5 B2	2
		D5 E2	3
		D5 B5	1

Seqüência de comportamentos – D5; B2; C4; H3; C3

Recontar história 3ª sessão

Criança			
D5 C3	6		
D5 B5	4		
B2 D5	10		
B2 C3	4		
B2 D5 C3	4		
C4 B2	11		
C4 D5	3		
C4 B2 D5	7		

Criança			
H3 C4	11		
H3 B2	3		
H3 C4 B2	9		
C3 H3	11		
C3 H3 C4	10		
C3 H3 C4 B2	8		

Seqüência de comportamentos da mãe, tendo em conta as frequências frequentes na criança, ao recontar a história

Criança		Mãe	
B2 D5	10	B2 D5	6
		B2 B5	3
C4 B2	11	C4 D5	10
C4 B2 D5	7	C4 B2	3
		C4 D5 B2	8
H3 C4	11	H3 C5	2
H3 C4 B2	9	H3 C4	2
		H3 B2	2

Anexo K

Exemplos de descrições das sessões, para codificação

Díade 1

Díade 2

Díade Mãe Clara e Bárbara (3,5 anos)

A mãe e a criança sentam-se lado a lado, num ângulo de 90 graus.

Primeira sessão: 5 de Março de 2009

Seg.	Pág.	Descrição da interacção mãe-criança na leitura do livro
0 - '19	1 - 2	<p>A criança olha para a imagem do sol e faz o gesto “sol” olhando para a mãe – esta faz o gesto sol e abana com a cabeça que sim.</p> <p>A criança aponta para a imagem do pato na 1ª página e olha para a mãe. Esta pergunta o que é através da expressão facial, apontando – criança olha para a mãe e responde gesto pato. Mãe diz que sim com a cabeça e tenta virar a página mas a criança põe a mão no livro e emite um som. A criança olha para a câmara e a mãe vira a página</p>
'20 - 1'34	3 - 4	<p>Criança olha para a câmara, mãe toca-lhe no braço para chamar a sua atenção mas ela não olha. Mãe toca-lhe no queixo para ela virara a cara e aponta para a imagem do lago. Criança olha para a mãe, depois para o lago. Olha novamente para a câmara, faz o gesto filmar e depois olha para o livro. Dá o iogurte que tinha ao pé de si à mãe olhando para a câmara e depois olha para o livro. Mãe aponta para a imagem do lago e pergunta “O que é?” oralmente, criança não responde e quer virar a página. Mãe não deixa, aponta para a imagem e pergunta “o que é isto?” oralmente. A criança trazia consigo um chupa e começa a pô-lo na boca, mãe toca-lhe no queixo e pergunta novamente o que é isto – a criança olha para a imagem, faz o gesto flor e olha para a mãe.</p> <p>A mãe aponta para a imagem da água, do lago, e pergunta o que é isto, criança aponta mas não responde. Mãe olha para ela e diz oralmente e com gesto, “está a nadar”. Mãe aponta para o lago e olha para a criança, que está a olhar para o livro. Ela aponta como a mãe fez, imitando-a mas não diz nada. Mãe tenta virar página mas a criança olha para a página e aponta para o lago - a mãe olha e pergunta, apontando, o que é. A criança faz o gesto “nadar”, a mãe acrescenta, oralmente com o auxílio do gesto “dar um mergulho, mergulhar”. A criança imita o gesto olhando para a imagem.</p> <p>A criança aponta para outra imagem, emitindo sons e olha para a mãe. A mãe diz oralmente “pato” olhando para a criança, a criança olhando para a mãe emite sons e a mãe continua a repetir este comportamento 4 vezes. A</p>

		criança acaba por desviar a sua atenção e olha para a câmara. Mãe vira a página.
1'37 - 3'08	5 – 6	<p>Mãe toca no braço da criança e aponta para a imagem. A criança olha mas foca a sua atenção, apontando, para outra imagem. Desvia a mão da mãe e olha para todas as imagens das páginas. Aponta para a lua. A mãe olha para a criança e aponta também para a imagem e pergunta o que é isto, oralmente. Criança faz o gesto sol, olhando para a mãe. Mãe olha para a criança, aponta para o pato e diz “olha...”, com o auxílio do gesto, “...estão a ver” e aponta para a lua. A criança olha para a mãe e para a imagem e continua a fazer o gesto sol. Criança olha para a mãe, olha para o livro e começa a apontar para todos os patos. A mãe aponta para a imagem de uma árvore – a criança faz o gesto árvore. A mãe tenta virar a página mas a criança aponta para as imagens dos patos – olha para a mãe. Mãe aponta para os patos e para a lua e, oralmente, com o auxílio dos gestos, diz “eles estão a ver”. A criança olha para a mãe durante a sua explicação e começa a imitar o comportamento da mãe, gestualmente: aponta para os patos, de seguida para a lua, gestuando “eles verem a lua”.</p> <p>A criança começa a contar quantos patos estão na página. A mãe ajuda-a e começa a contar com os dedos à medida que vai apontando para os patos, até fazer 5. A criança imita este comportamento da mãe e começa também a contar os patos, tocando, com um dedo, na imagem e com a outra mão, contando pelos dedos e olhando ora para a sua mão, ora para a imagem. Quando faz também 5, olha para a mãe. Na 2ª página, a mãe aponta para um pato como sinal de pergunta e a criança responde 1 com o dedo. Mãe faz o mesmo e vira a página.</p>
3'10 - 4'11	7 – 8	<p>A criança deixa cair o chupa para o chão. Mãe apanha-o e coloca-o fora de alcance da criança. Toca-lhe no braço e aponta para a imagem da raposa. A criança não olha e pede o chupa, mãe diz que está sujo mas a criança insiste não olhando para o livro. Mãe diz oralmente “guarda” e põe o chupa em cima da mesa, limpa as mãos e a criança dá-lhe a tampa do chupa e olha para o livro. Mãe aponta para a imagem da raposa e diz oralmente “olha!” – a criança faz o gesto “gato”. Refere que não sabe dizer raposa, faz o gesto de cão. A criança olha para a mãe. Mãe aponta, a</p>

		<p>criança olha e mãe diz oralmente, com o apoio de gestos “quer apanhar para comer”. A criança começa a criar uma situação parecida com a o significado do que a mãe disse: sentada tomba de lado para a mesa, faz expressão de raposa má e faz o gesto apanhar. Depois olha para a mãe. Repete este comportamento novamente, depois olha para a mãe e pergunta-lhe “viste? É assim.” E repete novamente o comportamento. Mãe toca-lhe no braço para chamá-la para parar “olha” e aponta para a imagem e diz oralmente, com apoio da mímica “vai a correr”. A criança olha para a mãe e depois para a imagem. Mãe diz oralmente com o apoio do gesto “para apanhar o pato e comer”. A criança olha para a imagem e depois para a mãe. A criança vira a página.</p>
4’12 – 5’17	9 – 10	<p>Assim que vira a página, a criança aponta para os dois patos, emite ruídos e começa a imitar a posição de um dos patos, uma das suas mãos continuava a apontar para a imagem, a outra colocou-a na cara, fez um ar aborrecido, olha para a mãe, abre os olhos e depois faz a expressão facial de “olha!”, olhando depois para o livro. A mãe não entende. Aponta para os patos que estão na imagem, enquanto a criança vai fazendo o gesto de pato para cada um. A mãe diz “5”. A criança olha para a imagem de um pato e começa a contá-los da primeira página. Conta e diz “4” com os dedos. A mãe disse que não oralmente e com o dedo, e começa a contar ao mesmo tempo que ela 1, 2, 3, e diz “são 3” oralmente e com os dedos. A criança faz 4 na mesma e olha para a mãe. A mãe conta novamente e a criança olha para o livro. A criança começa também “1,2,3”, fazem as duas “3” com os dedos, mas a criança acrescenta 4. mãe diz que não, “são 3” com os dedos. A criança faz “3”.</p> <p>Na página seguinte, a mãe pergunta “e aqui?” e aponta para a imagem. A mãe diz “3”, e começa a apontar para um pato de cada vez à medida que a criança vai fazendo com os dedos. A criança começa a olhar para a outra página, a mãe toca-lhe no queixo “olha” e insiste na contagem dos patos. A criança não presta atenção. Mãe tenta virar a página. A criança tenta voltar às páginas anteriores mas mãe não deixa e diz oralmente “não! Há aqui mais!”.</p>
		<p>A criança começa a apontar para os patos e a contá-los. Conta 4 e mostra</p>

5'19 – 5'48	11 - 12	os 4 dedos à mãe. A mãe não está a olhar para ela, a criança toca-lhe no braço e mostra os 4 dedos com muita satisfação e conta os próprios dedos para a mãe. Depois diz gestualmente “estão a olhar”, apontando para a imagem. A criança continua a contar os patos, a mãe toca-lhe na mão e começa a perguntar o que está na outra página ”e aqui?” oralmente, apontando para o pato. A criança faz “1”, mãe diz 1. a criança vira a página, continuando a fazer “1” com o dedo.
5'50 – 6'35	13 - 14	A mãe pergunta oralmente, apontando “e aqui?”; a criança conta, apontando para os patos com um dedo, à medida que vai contando com os dedos da outra mão. Faz “5” e olha para a mãe com os 5 dedos. Mãe abana com a cabeça que não. Olha para a outra página. Mãe pergunta oralmente “e aqui? E aponta para outra imagem e começa 1, 2, 3, 4 – a criança conta 2 com os dedos. A criança continua a contar os patos da outra página – um dedo aponta, com a outra mão faz 4 e olha para a mãe. Faz a mesma coisa três vezes. A criança vira a página e a mãe diz oralmente “devagar”.
6'37 – 6'56	15 - 16	A criança continua a contar os patos das páginas enquanto a mãe observa. Depois começa a ler a história para si mesma enquanto a criança continua a contar repetidamente os patos. A criança vira a página.
	17 - 18	Salta a página.
6'58 – 7'16	19 - 20	A criança aponta para cada pato das páginas e para cada um repete o gesto pato. Aponta para uma imagem e faz o gesto “comer”. Vira a página, mãe diz “nem m deixa ler”
7'17 – 7'22	21-22	Ao tentarem virar as duas a página, enganam-se e <u>saltam</u> quatro páginas. Mãe ainda tenta voltar atrás mas a criança não deixa.
	23-24	Salta a página.
7'23 – 7'41	25-26	A criança aponta para cada rabinho dos patos dentro de água. A mãe aponta e pergunta oralmente “e aqui?” para a outra página. A criança não responde, desvia a mão da mãe e faz o gesto “mergulhar” e faz o gesto com a mão na mesa de cima para baixo, imitando os movimentos de mergulho com a mão, e olha para a mãe. A mãe diz “já não há mais” oralmente, através do gesto “não há”. A criança fecha o livro.

Díade mãe Clara e Bárbara (3,5 anos)

A mãe e a criança sentam-se lado a lado, num ângulo de 90 graus.

Segunda sessão: 16 de Abril de 2009

Segundos	Pág.	Descrição da interacção mãe-criança na leitura de um livro
	Capa	Mãe diz oralmente: "Olha o Sebastião". – criança abre o livro.
0-3	1ª parte dentro do livro	A criança olha para as 1ªs imagens e aponta mas não diz nada e tenta virar a página. Mãe ajuda.
4-17	Pág. com o título do livro	A mãe vira a página e diz: "Pronto" oralmente. Mãe aponta para a imagem do pinguim e faz expressão de espanto: "Ohh!" – a criança aponta para a imagem. A mãe toca no braço da criança para chamar a sua atenção – criança olha – e mãe diz oral e gestualmente: "Olha, o pato a chorar" – e volta a tocar na imagem. a criança olha para a imagem. a mãe aponta para as lágrimas, depois para a flor e pergunta oralmente: "O que é isto? - fazendo sinal com o dedo na imagem. a criança não viu, estava a dizer-me que o pinguim estava a chorar. Tenta virar a página mas mãe não deixa: "Olha! O que é isto?" – oralmente apontando para a imagem e olhando depois para a criança, que está a olhar para o livro. A criança olha para a mãe e diz: "É uma flor". – mãe diz também flor gestualmente e di-lo oralmente, olhando para o livro. A criança vira a página.
18-20	1-2	A criança aponta para o pinguim (pág 2) e diz: "Aqui não!" – e faz ar de feliz, sorridente, como o pinguim, olhando depois para a mãe. Mãe sorri. A criança vira a página.
21-24	3-4	A mãe aponta para a imagem do pinguim na neve mas a criança está a olhar para a imagem da outra página e diz: "Não!" – depois olha para a imagem onde a mãe tinha colocado o dedo e vira a página. Mãe diz oralmente: "Devagarinho."
25	5-6	Salta página.
25-30	7-8	A criança olha para a imagem, depois para a mãe e diz-lhe: "Parece estrelas" – e aponta para a imagem. mãe diz em tom de espanto: "Ahh!",

		mas não percebe. A mãe observa a criança e depois a imagem quando a criança aponta. A criança ia começar a dizer relva mas mãe vira a página atrás.
31-48	5-6	Mãe aponta para a imagem do pinguim, criança olha, e mãe diz oralmente:”Olha ele a chorar” – olhando para a criança. a criança começa a fazer movimentos com os braços e a emitir sons, tentando explicar à mãe o que quer dizer. Mãe diz oralmente:”Tou tou tou?” – que é o ruído que a criança emite, e olha para a criança que tenta explicar o que quer dizer. Percebe que a mãe não está a compreender, bate com as mãos na mesa e olha para a mãe que faz sinal com as mãos como quem diz que não está a perceber. Criança faz o gesto inveja e aponta para a imagem do pinguim, olhando para a livro. Mãe faz-lhe sinal com a mão como que espera e diz oralmente:”Com calma, com calma” – e volta à página anterior.
49-53	3-4	Mãe vira a página e faz sinal com a mão como que onde e diz oralmente:”Diz lá.” – a criança entretanto continuava a olhar para as imagens, não olhando para a mãe. A mãe aponta para o pinguim na neve (3) e diz oralmente:”É este?” – a criança não olha para a mãe, mas para o apontar e abana com a cabeça que não e faz sinal para a mãe virar a página.
54-55-56	5-6	Mãe vira a página, a criança olha para as páginas, mãe vira outra vez a página, para a qual a criança já estava a espreitar.
57-1’01	7-8	A criança olha e tenta virar outra página, mãe ainda aponta para a imagem do pinguim mas a criança ainda espreita e aponta para a imagem da lua da pág. 14 (1’02-1’03).
1’04 - 1’07	9-10	A mãe tenta voltar onde estava. Aponta para a imagem do pinguim (10) mas a criança faz ar de insatisfação olhando para a imagem. mãe aponta para a sequencia de imagens do pinguim (9) – criança olha e depois abana com a cabeça que não. Mãe diz oralmente:”Tá. Também não era importante.” – volta-se à página da lua com a ajuda da mãe.
1’08	13-14	A criança aponta para a lua com o dedo, com a outra mão diz:”Bom” – e olha para a mãe muito sorridente. A mãe olha para a imagem. Mãe pergunta, apontando mas não tocando na imagem:”O que é

		<p>aquilo?”oralmente. A criança olha para a mãe, aponta para a imagem e levanta-se da cadeira. Mãe ainda tenta agarrá-la mas não consegue. Mãe diz oralmente:”Senta aqui” – tocando na cadeira. A criança olha mas põe-se junto do quadro na mesma. Mãe diz oralmente:”Anda cá” mas a criança pega no apagador e no giz. Criança está de costas mas a mãe pega no livro e diz oralmente:”Olha o Sebastião” – estala os dedos ao alcance do campo visual da criança, esta olha para a mãe. Mãe diz oralmente:”Assim não!” – e diz não com o dedo. Criança vira a cara olha para o quadro.</p> <p>A criança acaba por olhar para a mãe, que faz sinal com a mão para chamá-la e diz oralmente:”Anda cá”, com o livro na mão, na primeira imagem do mesmo. Criança aproxima-se.</p>
<p>1’38 - 1’43</p> <hr/> <p>1’44 - 1’57</p>	<p>1-2</p> <hr/> <p>Capa</p>	<p>A mãe começa a ler para si e a criança aponta para o pinguim. Mãe estava a ler, a criança toca-lhe com o dedo na mão – mãe olha para ela. Criança vira a página, tenta fechar o livro, olha para mim e diz:”Não quero”. Mãe diz oralmente:”Ah queres, queres”</p> <hr/> <p>Criança olha para a capa. Aponta para o nome Sebastião na capa e diz-me:”Olha, o nome” e aponta para o nome novamente. Mãe toca-lhe no braço para chamar a sua atenção. A criança aponta novamente para o nome na capa e diz sim com a cabeça:”O nome, é!” Mãe aponta para o nome e olha para a criança. A criança tira-lhe o livro – mãe observa – volta a apontar para o nome na capa, olha para mim e diz :”O nome” e abana com a cabeça que sim – mãe observa – criança afasta-se para o quadro.</p>
<p>1’58 - 2’27</p>		<p>Mãe chama a criança com a mão, olha para ela e diz oralmente:”Anda cá.” – a aponta para o nome. A criança, ainda perto do quadro, diz para a mãe:”É um O” – chega ao pé do livro, aponta para o S e diz:”2”.</p> <p>Depois aponta para o O e diz, olhando para a mãe:”Eu quero fazer.” – e vai até ao quadro, enquanto a mãe faz sinal com a mão e diz oralmente:”E esta?” – mas já não aponta para o livro já que a criança estava de costas, virada para o quadro.</p> <p>Criança começa a desenhar no quadro enquanto a mãe abre o livro. Desenha um círculo gigante e diz para a mãe:”É um O, grande!” – mãe</p>

		faz-lhe sinal com a mão, ela aproxima-se e aponta para o pinguim da 1ª folha com o título e volta para o quadro. Aponta para o círculo e diz para a mãe:”Vou fazer os olhos, a boca e o nariz”: - mãe chama-a com a mão.
2’25 - 3’09	1-2	A criança permanece de pé, mãe aponta para a imagem do pinguim, a criança começa a dizer:”Está a chorar” – mas faz sinal com a mão e diz:”Anda cá” oralmente. A criança vira-se para o quadro e começa a desenhar os olhos, nariz e boca – mãe tenta chamá-la com a mão mas criança não vê. Depois da cara desenhada volta para a mãe que estava a chamá-la com a mão. Criança olha, mãe vira a página.
3’10 - 3’12	3-4	A criança olha para a imagem. Mãe aponta e diz:”Está a nevar” gestualmente e olha para a criança. a criança aponta e diz:”Ia”, pisca os olhos e volta para o quadro. <hr/> Começa a desenhar neve no quadro, mãe diz oralmente com tom mais alto:”Anda cá”. Criança continua a fazer neve, mãe vira a página.
3’13 - 3’20		
3’22 - 3’36	5-6	Mãe começa:”Olha” “Olha”, à medida que vai fazendo sinal com a mão tentando alcançar o campo visual da criança, que continua a desenhar neve. A criança olha e pára. Mãe diz com ar sério:”Assim não!” – oralmente e com o dedo. A criança aproxima-se. “Senta-te aqui” – olhando para a criança, que tem cabeça um pouco baixa, e batendo com a mão na cadeira para criança se sentar. A criança diz não, mas põe-se de frente para o livro. Mãe olha para ela, toca-lhe no ombro, olha para o livro e diz oralmente com auxílio do gesto:”Vamos ver.” – criança olha para o livro. Mãe toca-lhe no braço, olha para ela, criança olha para a mãe e mãe faz sinal para ela ver, as duas em conjunto. A mãe pede para ela se sentar, batendo na cadeira:”Só um bocadinho” – diz oralmente, com o auxílio do gesto “pequeno”. A criança vira as costas e vai para o quadro.
		A criança começa a desenhar cabelos na cara do boneco anteriormente

3'38		desenhado, mãe comenta comigo que está difícil. Digo-lhe que é devido ao quadro. Mãe diz:”São meninos muito mimados, muito mimados, fazem o que querem” – diz a mãe enquanto vai vendo o livro na página seguinte (7-8).
4'12		Mãe faz sinal com a mão:”Anda cá”oralmente. Mãe tenta novamente, tentando chegar ao campo visual da criança com a mão. “Olha! Olha!” – criança não olha, não vê e continua a desenhar os cabelos. Acaba os cabelos, olha para a mãe e dirige-se a ela. Mãe diz oralmente e com o auxílio de gestos:”Eu vou-me embora e tu ficas aqui”. A criança aproxima-se da mãe e põe-se de joelhos na cadeira e olha para a mãe que diz oralmente e com alguns gestos:”Então vamos ver?” – olhando para a criança. Criança abana com a cabeça que sim. Mãe toca-lhe no peito para ela olhar para a mãe:”Olha!” – diz a mãe oralmente e toca-lhe no queixo. A criança olha para a mãe, que diz:”Tu ficas aqui! Eu vou-me embora!” – oralmente e com auxílio de gestos. A criança olha para a mãe, depois para mim e aproxima-se bem junto da mãe que diz:”Ficas aqui” – e toca-lhe no cabelo. A criança sorri. Mãe dá-lhe um beijo, criança dá um beijo à mãe e sorri. Mãe põe-lhe braço nas costas e olha para o livro. Aponta para o livro mas a criança põe braço sobre os ombros. Olham uma para a outra muito próximas, criança faz um ruído, mãe diz”Sim, mas olha” – e aponta para a imagem.
4'48 - 4'56	7-8	Mãe aponta e diz oralmente, olhando para a criança, que está a olhar para o livro:”Ele agarra a flor” – criança olha para a mãe e aponta para a flor e mãe diz oral e gestualmente flor. Criança começa a levantar-se, mãe toca-lhe no braço e diz oralmente:”Vê, olha” – criança olha para o livro, mas depois olha para o quadro, enquanto a mãe tenta tocar-lhe. Vai em direcção ao quadro mas mãe faz sinal com a mão “Anda cá” – diz, e vira rapidamente a página.
4'57 - 5'35	9-10	Mãe aponta para a imagem da flor – criança olha. Mãe faz expressão de distraída e diz gestualmente “Esqueceu-se!” A criança aproxima-se novamente e mãe faz sinal de “foi-se, morreu”. A criança olha para a imagem, mãe diz oralmente “Tem um dói dói, a flor” – e faz o gesto dor olhando para a criança que olha para a mãe e depois para o livro. Mãe

		<p>repete. Criança afasta-se um pouco. Mãe aponta novamente para a imagem e olha para a criança, que depois olha para a imagem – aproxima-se. Mãe diz oralmente com auxílio de gestos:”Não há água” – criança aponta para a imagem. Mãe faz o movimento de regar a flor. Criança imita o comportamento da mãe. Ambas olham para o livro. Mãe começa a virar a página, criança aproxima-se do quadro. Mãe faz sinal com a mão e diz oralmente com gestos:”Olha ele a lavar os dentes!” – criança olha, mãe aponta para a imagem. A criança aproxima-se do livro e diz:”Não, não!” – mãe aponta outra imagem e diz, com expressão de preguiça, o movimento de espreguiçar-se, acompanhado por expressão facial – criança olha atenta para ao livro. Mãe aponta para outra imagem e diz oralmente e com gestos (criança olha para mãe):”A fazer ginástica” – criança olha para a imagem. Mãe aponta para outra imagem e chega-se perto do rosto da criança, olhando para ela:”A lavar os dentes” – oralmente e com gesto com uma mão enquanto outra está a apontar para a imagem. a criança, muito atenta, olhando para a imagem, abana com a cabeça que sim. Mãe aponta para a última imagem e diz oralmente e com gesto:”Vai a correr!” – e olha para a criança, que está a olhar para a imagem. Mãe aponta para a imagem de lavar os dentes – criança olha e depois volta ao quadro. Mãe vira a página.</p>
<p>5’37 - 6’00</p>	<p>11-12</p>	<p>A mãe olha para a imagem, e toca no braço da criança que estava ao seu alcance, do outro lado do quadro. A criança olha para a mãe, mãe faz sinal para a imagem – criança vem logo ver – mãe aponta para a imagem da flor murcha (12). A criança olha para a imagem. a mãe, com a outra mão, faz-lhe sinal no ombro para olhar para a mãe – criança continua a olhar para a imagem – mãe aponta com os dois dedos na imagem e diz com gestos:”Está a ver” - a criança continua a olhar para a imagem, baixa a cabeça e diz:”Está a chorar” – mãe abana com a cabeça que sim e aponta para a imagem. Mãe toca-lhe no braço e diz oralmente e com gestos:”A flor... a flor (faz expressão facial de morreu e aponta). Enquanto a mãe faz isto, a criança, em simultâneo, faz o mesmo, apontando para a imagem. Mãe vira a página, criança volta para</p>

		o quadro.
6'02 - 6'45	13-14	A criança continua no quadro e mãe lê o que está escrito nas páginas. Criança faz um desenho, mãe observa-a no quadro, sorrindo. Depois faz sinal com a mão para chamá-la, criança olha e mãe diz oralmente "Já chega!" – fazendo sinal com a mão de pára e chama-a novamente. A criança diz que está a desenhar, mãe diz oralmente e com auxílio dos gestos: "A seguir fazes" – criança continua a pintar o desenho no quadro. Mãe repete: "a seguir fazes. Senta-te aqui". – e toca na cadeira. Criança não obedece, arruma o giz e começa a apagar o quadro. Mãe faz sinal de adeus com a mão e diz oralmente: "Xau!" – criança não vê, mãe tenta chamá-la com a mão: "Bárbara" – à medida que vai fazendo sinal com a mão até a criança ver. A criança olha, mãe diz oralmente e com gestos: "Vou-me embora. Olha, tchau!" e diz adeus com a mão. Criança acaba de apagar o desenho no quadro. Depois volta para a mãe. Mãe diz oralmente e com gestos: "Vou-me embora." – criança abana com a cabeça que não. Mãe diz: "Não? Então vamos ver" – apontando para o livro.
6'47 - 6'54	13-14	A criança senta-se de joelhos na cadeira – mãe aponta para a imagem da lua. A criança olha. Depois aponta para a imagem do pinguim e faz gesto "olhar para a lua". Depois aponta para a lua e diz oralmente: "o que é isto?" – criança tenta dizer oralmente "lua" e levanta-se para desenhá-la _____ 6'54
7'15		Mãe diz não, mas ela não ouve! Mãe diz tchau e adeus com a mão e finge que se vai levantar – criança olha. Mãe diz oralmente "Senta-te aqui" e bate na cadeira. Repete e diz: "Anda cá" oralmente. Criança observa a mãe. Criança vai e mãe diz oralmente, batendo na mesa, "põe isso aqui" (apagador). Vira a página.
7'18 - 8'21	15-16	Mãe aponta para as imagens das folhas no chão (15) mas a criança está a olhar para a outra página – mãe toca-lhe na mão para chamar a sua atenção e aponta novamente – criança olha. Mãe diz: "É para escrever" – e faz escrever com a mão mas criança toca-lhe na mão e aponta para a página seguinte. Mãe olha. Mãe aponta também e pergunta oralmente: "O que é isto?" – criança responde "relógio", mas diz "Hum"

		<p>e aponta para outro”e isto?” – mas a criança está a olhar para o lado e aponta para o relógio que está na sala. Mãe olha e diz oralmente e com gestos:”hum. Pois, é igual” – criança abana com a cabeça que sim. Mãe aponta para a outra imagem e diz oralmente:”e isto?” – criança responde”candeeiro” – mãe abana com a cabeça que sim, olhando para a criança, que olha para mim dizendo que sim. Mãe aponta e pergunta oralmente:”e isto?” – criança olha e responde”guarda-chuva” - mãe diz chapéu oralmente e faz um gesto por cima da cabeça – criança observa a mãe. Mãe aponta e pergunta oralmente:”e isto?” – criança não sabe, mãe faz movimentos de tocar piano olhando para a criança, a qual começa a imitar a mãe. Mãe aponta para a outra página e diz oralmente:”e isto?” – criança olha e responde”para escrever”. Mãe toca-lhe no queixo “Olha” e pergunta oralmente e gestos:”de que cor?” – criança responde “azul” – mãe:”e este?” – “verde” “e este?” – “laranja” e diz as restantes cores dos lápis e diz “Fim” após ter dito todos os lápis. Mãe olha para afrente, encostada ao seu rosto e diz oralmente:”piu-piu”. Viram a página.</p>
8’22 - 8’38	17-18	<p>Mãe acaba de virar a página. Criança começa logo a dizer”pato” e, em simultâneo, a mãe aponta para a imagem e diz com ar surpreendida oralmente e realizando movimentos como se estivesse a escrever: ”Ah! Está a escrever!” – e olha para a criança. a criança continua a dizer pato e com a outra mão imita o movimento da mãe. Mãe aponta para o pinguim a fazer um desenho, para o lápis – e olha para a criança – criança diz “lápis” incorrectamente. Depois diz “pato” só com um dedo. Mãe olha para ela, põe 2 dedos à sua frente, criança olha, e corrige o gesto “pato” como mãe tinha explicado e com a outra mão toca na mão da criança – fazem as duas o gesto “pato” olhando uma para a outra – mãe abana com a cabeça que sim.</p> <p>Criança tenta virar a página mas mãe aponta para o laço do pinguim – olha para a criança e faz “laço” na zona do pescoço. A criança olha para a mãe, imite o gesto e vira a página.</p>
8’39 -	19-20	<p>Mãe observa o livro, ia apontar uma imagem mas a criança aponta para o pinguim no sofá. Mãe segue o dedo da criança, aponta junto ao dela e</p>

9'04		faz ar de espanto: "Ah!" – depois aponta para a janela, olha para a criança e faz sinal com a mão como quem pergunta o que é. Criança responde: "A janela está fechada." – e olha para a mãe e depois para o livro. Mãe imita a criança olhando para ela. Depois a mãe aponta para o sofá mas a criança não está a olhar. Olha e aponta para as janelas da sala (mãe observa a criança) e acena com a cabeça que sim. Mãe toca-lhe no ombro e diz: "Diz quantos anos tens" – criança olha para mim e diz a sua idade – mãe sorri e vira a página.
9'05 - 9'13	21-22	Mãe faz ar de espanto "Ah" e aponta para o pinguim e para a lua a fazer sinal de que o desenho é da lua. Depois aponta com uma mão para a lua, outra mão para o desenho do pinguim, olha para a criança e diz: "è igual!" – oralmente e com gestos. Criança não percebe que mãe está a brincar (é diferente), aponta para a lua cheia e diz: "não" e quer virar a página. Mãe ajuda.
9'15 - 9'13	23-24	Criança olha para o livro, faz ar de aborrecida e põe língua de fora quando a mãe aponta para a imagem dos pinguins amigos (24). Depois mãe abraça a criança (que está a dizer pato) com o outro braço a querer dizer que são amigos – criança continua a olhar para a imagem. Depois olha para mim, abraça a mãe (que continua a abraçá-la), aponta com a outra mão a imagem, olha para mim e diz: "Sim". Mãe desvia-se do braço da criança, olha para ela e diz: "São amigos" – oral e gestualmente. A criança olha para a mãe e sorri, agarra na mão da mãe para junto do peito e olha para mim. Mãe vira a página.
9'32 - 9'39	Pág. final	Criança aponta para a última pág. da casa do pinguim. Mãe aponta, olha para a criança e diz oral: "Vão para casa" – realizando o gesto casa. Criança repete o gesto da mãe e abana com a cabeça que sim. Criança fecha o livro e diz: "Fim!"
9'40 - 9'45	Na capa de trás	Mãe aponta para a imagem do livro. Criança olha repete 3 vezes fim e olha para a mãe, que olha para a criança, a qual se levanta.

Descrição da sessão – Bárbara (3,5 anos) – 23/04/09

Recontar a história a um boneco

Segundos	Pág.	Descrição dos comportamentos da criança
12'00	Pág, com o título	a criança começa a contar a história: “O pato está a chorar.” – Depois aponta para a imagem e chega-se mais perto para olhar para a mesma. Aponta para a imagem da flor e diz:”Está a chorar por causa da flor.” – Aponta para a flor e diz:”Não há água!” – e começa a olhar à sua volta. Aponta para um outro livro que estava a seu alcance. A mãe diz que não oralmente e com a mão e aponta para a imagem: “É este!” A criança tenta tirar o outro livro donde estava, mãe repete:”Não, esse não” – tocando na mão da criança a qual olha para a mãe. Depois novamente para o outro livro. Mãe toca-lhe no pé para chamar a sua atenção e depois no livro para mudar a página. A criança vira também a página.
12'33- 12'51	1-2	A criança aponta para a imagem e faz expressão de sorridente como quem diz que o pinguim está contente. Depois aponta para outra imagem do pinguim a dançar, etc, toca em cada uma das imagens e a sua ordem de acontecimentos e imita a expressão facial do pinguim nas imagens. Vira a página.
12'52- 13'43	3-4	A criança aponta para a imagem do floco de neve e diz:”Agarrou-o, mas não viu. Aqui não tem olhos” – olhando para a mãe. Depois aponta para a imagem ao lado, olha para a mãe, sorri e diz:”Aqui tem, vê-se os olhos.” A mãe aponta para o boneco no sentido de lhe dizer para contar ao boneco a história. A criança olha para o boneco, toca-lhe nos olhos, olha para a mãe e toca nos olhos do boneco novamente, abrindo e fechando as pestanas ao mesmo. Larga o boneco, põe a mão na cara como que apoio e olha para a imagem do pinguim na neve. Aponta para o bico do animal e diz:”É a boca.” – e aponta para a imagem de uma boca que está na parede da sala: “É a boca. É a boca”. Depois aponta para os seus olhos:”São os olhos” – e

		aponta para a imagem de olhos que está na parede. Aponta para o seu nariz e para a parede: "É o nariz, o nariz". – Olhando para a mãe. Depois vira a página.
13'44- 13'55	5-6	A criança aponta para a imagem do pinguim e com a outra mão diz: "O pato..." – olha para a mãe – "está a chorar". – E aponta para a imagem da outra página (6): "está a chorar" – e vira a página.
13'59- 14'11	7-8	a criança aponta para a imagem do pinguim a apanhar a flor e diz: "Está a agarrar a flor" – e sorri, olhando para mim. Aponta para a cara do pinguim e imita a sua expressão (põe a língua de fora). Depois vira a página.
14'14- 14'36	9-10	A criança atrapalha-se ao virar as páginas e diz: "Que confusão, baralhei-me!" – e põe na página certa. Aponta para a imagem do pinguim a levantar-se e diz: "Estava a dormir" – olha para a mãe. Depois aponta para a imagem seguinte: "A espreguiçar-se..." – aponta para a imagem – "Está a lavar as mãos e os dentes". Começou a virar a página mas depois olha para a imagem (10) e diz: "Oh, esqueceu-se!" – aponta para a imagem – "Tem um dói-dói, esqueceu-se" – e vira a página.
14'37- 14'43	11-12	Aponta para a imagem e diz: "Está a chorar". – e aponta para a outra página: "Está a chorar" – e vira a página.
14'44- 15'08	13-14	A criança aponta para a imagem e fica a olhar um tempo. Depois diz: "O pato vai a subir" – e aponta outra vez: "Tem medo". – Olha para mim e sorri e depois para o livro. Vira a página.
15'15- 15'34	15-16	A criança aponta para a imagem e diz: "Canetas, caderno, está a desenhar" – e fica a olhar para a imagem. Depois diz para a mãe: "Eu também desenho". – e vira a página.
15'35- 16'01	17-18	A criança aponta para a imagem, olha para a mãe e diz: "Os patos têm um laço" – olhando para o livro e faz repetidamente o gesto laço como que para cada pinguim, e ri-se para mim. Depois vira a página.
16'03- 16'15	19-20	A criança aponta para a imagem (19) e diz: "O pato desenhou uma lua" – olhando para a imagem e desenhando uma meia-lua na

		palma da mão. Depois aponta para a imagem da janela e diz: "Está sentado" – e põe mão na cara como o pinguim tem na imagem. Vira a página.
16'16- 16'38	21-22	A criança aponta para a imagem (22) e diz: "Os patos estão a olhar para a lua" – realizando movimentos verticais no livro de cada pinguim até à lua. Depois vira a página.
16'41- 16'57	23-24	A criança aponta para a imagem e diz: "O pato..." – e aponta novamente. Depois aponta para a outra página (24) e diz: "Vão embora" – e olha para a mãe. O livro ia caindo do seu colo. Pega no mesmo e diz: "Vão embora, os dois" – olhando para a mãe e fecha o livro. "Acabou!" – ri-se e depois olha para mim sorrindo.

Díade Mãe Carla e Marta (5 anos)

1ª Sessão: 6 de Março de 2009

A mãe e a criança sentam-se frente a frente.

Seg.	Pág.	Descrição da interacção mãe-criança durante a leitura do livro de histórias
0	Capa	A mãe olha para a capa, aponta e diz gestualmente: "A história do pato"
0-'26	Página do título	A mãe começa, gestualmente: "Haviam dois patos brancos. Mais ou menos..." - olhando para a criança a qual está a olhar para a imagem. A criança começa a contar os patos apontando com os dedos e faz: "cinco"-mãe começa a contá-los também. A mãe faz 4 mas depois corrige-se, fazendo 5. A criança conta novamente e faz 5 olhando para a mãe, mas faz 5 também e vira a página.
0-1'30		A criança vira a página anterior, olha para a imagem e aponta: "Esqueceste-te do título/tema!" - aponta para o título do livro e olha para a mãe. A mãe diz gestualmente: "O título/tema é os quatro patos" - e tenta virar página. A criança não deixa, olha para a página, depois para a mãe e diz: "Falta o carrinho" - aponta para a imagem do carrinho de mãos e a mãe diz: "Carro." A criança aponta para a imagem dos carris e diz: "Ou autocarro, talvez" – e olha para a imagem. A mãe diz: "Passear" - e tenta virar a página mas a

		<p>criança aponta para outra figura e pergunta à mãe: “isto é o quê?” - e puxa o livro para si, aponta para o pato e pergunta à mãe: “é o quê” - olhando para ela. A mãe, olhando para a criança faz: “pato”.</p> <p>A criança, olhando para a mãe, corrige o gesto que fora mal feito e diz: “Espera!” Levanta-se, vai ao canto da salinha que tem desenhos afixados e aponta para o desenho de um pato e faz gesto “pato” correctamente olhando para a mãe. Esta ri-se.</p> <p>A criança ainda explica à mãe, com o braço, o movimento do pato/ganso. A mãe faz o gesto correctamente e pergunta oralmente: “ganso?” A criança acena com a cabeça que sim.</p> <p>A mãe recomeça: “eram 4 gansos” - a criança olha para a mãe e de seguida para o livro e faz: “5!” com os dedos. A mãe, oralmente e com os dedos faz: “cinco, cinco”.</p> <p>A mãe pede-lhe o livro. A criança diz: “Espera. Eu digo-te e ajudo-te!”- e vira a página seguinte. A criança interrompe e pede para a mãe contar uma história com as imagens que estavam afixadas na parede. A mãe faz “depois”. A criança aceita e diz que sim.</p>
1’31- 2’14	1 – 2	<p>A criança olha para mãe e faz: “Agora...” - e começa a apontar para as imagens do livro: “...estão a brincar.” - e olha para a mãe. A mãe, olhando para a criança, recomeça: “os patos estavam a brincar” - mas a criança franze a testa, interrompe e corrige o gesto da mãe “brincar”. A mãe sorri mas faz novamente o gesto mal. A criança olha para a mãe e começa a explicar-lhe o gesto correctamente: “ Não é com estes dedos, é com este. Assim não e assim também não! Se for assim é dançar!” a mãe faz o gesto bem e continua a história: “... ao pé das árvores”. A criança olha para o livro, aponta para as árvores e conta 4 e acena com a cabeça que sim, e olha para a mãe.</p> <p>A mãe continua: “Estava sol...” a criança olha para a imagem e diz: “Mais ou menos.” e faz os raios de sol com os dedos. Aponta para a parede da sala, depois diz à mãe: “Espera” e levanta-se novamente para ver se havia alguma imagem do sol colcada na parede da sala. A mãe vira a página.</p>
		<p>A mãe acena para a criança para chamar a sua atenção e recomeça: “Havia um lago...”, a criança olha para o livro, senta-se e diz: ”Não não! É relva” - e</p>

<p>2'18</p> <p>-----</p> <p>--</p> <p>2'40</p> <p>-----</p> <p>--</p> <p>2'50-</p> <p>2'59</p>	<p>3 – 4</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>pág.</p> <p>12</p>	<p>aponta para a imagem e faz “dah!” à mãe, olhando para ela. A mãe aponta para a outra página fazendo sinal “Aqui!” a criança olha e diz: ”Água com relva à volta” – apontando e contornando com o dedo a imagem do lago.</p> <p>Olha para a mãe e pergunta: “Percebeste?”. A mãe olha para o livro, depois para ela e continua: “Estavam a lavar-se”. A criança olha para a mãe, depois para o livro, novamente para a mãe e faz: “Estavam a nadar, a molhar o bico!” - e diz à mãe: “ É diferente. Olha!”</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>- E começa a folhear o livro (mãe sorri) à procura de um exemplo para mostrar à mãe.</p> <p>A mãe diz para mim “não quer a história à minha maneira!” e ri-se.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Pára na página onde o ganso sujo está a tomar banho no lago (página 12). Aponta para o ganso, olha para a mãe “Mas...” mãe olha e diz “está sujo” a criança olha e diz “está sempre sujo”. A criança tenta voltar à página onde estavam anteriormente.</p>
<p>3'04-</p> <p>3'29</p>	<p>3 – 4</p>	<p>A mãe olha para o livro, recomeça, a criança não olha para a mãe e recomeça também a contar a história daquela imagem: a mãe aponta e diz “lago...” a criança, olhando para o livro, vai apontando as imagens “estão aqui mas falta um” e aponta para o pato que está sujo, sozinho na lama. “É feio, está sujo” diz a criança.</p> <p>A mãe olha para a criança e diz “está triste, aborrecido”. A criança olha para a mãe “está contente.” A mãe olha para a criança e diz “o sujo está triste” e aponta para o lago onde estão os restantes patos. A criança faz “contente” e olha para a imagem para a qual a mãe apontava, mas gestuando “feliz”. A mãe aponta para o lago e diz “estão felizes, porquê?” depois aponta para o ganso na lama, e a criança faz logo “está contente”. A mãe aponta para o texto e diz “sujo, feio” e a criança olha para a mãe, para o livro, para a mãe, para o livro e ambas começam a virar a página.</p>
		<p>A mãe diz “à noite/ao anoitecer...” a criança olha para a imagem e aponta</p>

3'30- 3'56	5 – 6	para o ganso “está aqui um”. “mas o sol...” mãe interrompe apontando para o livro. A criança diz “espera. Mas olha...” a mãe aponta para o céu e diz “está de noite”. A criança olha para a mãe e diz”Espera. Mas o sol (e aponta para o livro) aqui está a ficar de noite” e olha para a mãe. Esta recomeça “quando está lua cheia a raposa vem” a criança levanta-se e diz “não, não!” a mãe vira a página.
4'01- 4'44	7 – 8	A mãe acena para a criança, que está a olhar para o livro, para chamar-lhe à atenção e diz: “A raposa” (a criança olha para o livro) “má” a criança olha para a mãe e corrige o gesto raposa. A mãe repete: “Raposa má” - a criança olha para a imagem e diz: “Mais ou menos”. A criança começa a conversar fora do contexto: “sandes, há?” - a mãe responde: “depois” criança:”mas há ali?” mãe diz que não. A criança diz: “tenho fome” - a mãe responde: “depois” - e tenta continuar com a história, apontando para o livro: “O sujo, aborrecido” - e aponta para o mesmo. Depois aponta para os gansos que vão a correr e diz: ” Correr. Para não serem apanhados.” A criança não tem atenção e pergunta: “sumo, há?” - a criança começa a dizer que não quer sandes, quer um gelado, e explica qual. Mãe vira a página.
4'46- 5'26	9 – 10	Continuam com a conversa de comprar um gelado. A mãe aponta para o livro para continuar a história mas a criança diz: “Comprar o gelado fica longe, depois ficamos cansadas.” A mãe diz-me: “está mesmo fora do contexto agora”. A criança faz sinal para o livro e diz: “Vá, vamos continuar.” A mãe aponta para a imagem das duas páginas (gestos) e diz: “água” - a criança olha para a mãe e para o livro e aponta para uma imagem, olha para a mãe e faz: “aqui não há”. A mãe faz: “lago” - a olhar para a criança. Esta aponta para o ganso e diz: “este está sozinho” - e aponta para a imagem. A mãe aponta também para a mesma imagem e diz: ”um está triste”. A criança começa a imitar a postura do ganso sozinho, colocando as mãos em frente do peito, olhando de lado, virando a cara de um lado para o outro, de queixo erguido, como que numa posição de importante. A mãe observa a criança. A mãe vira a página.”Está de frente” - diz a criança à mãe, em relação ao

		ganso.
5'29- 5'53	11-12	<p>A mãe começa a apontar para as imagens mas a criança está distraída a mexer nas mãos. Acena com a mão para chamar a atenção da criança. Esta olha para a mãe, que aponta para a imagem dos patos: "Estes estão a ver..." – olhando para a criança, a qual interrompe: "Eu quero um gelado depois." A mãe responde: "depois." A criança aceita: "um gelado depois, está bem." A mãe aponta novamente para a imagem e recomeça: "Estes estão a ver o sujo..." A criança olha para a mãe e pergunta-lhe: "Mas sumo há!" A mãe não responde e continua: "estavam a ver o sujo, porquê?" – olhando para a criança, que continua: "estão só a olhar para mim" – encarnando a personagem do ganso, com expressão facial de dúvida. "Está a sujar o corpo todo!" – olhando para a mãe e depois para o livro. A mãe vira a página.</p>
5'56- 6'20	13-14	<p>A criança aponta para os gansos e diz: "Espertos!" – e olha para a mãe, que já estava a fazer o gesto "pato": "os patos estão a olhar uns para os outros..." – olhando para a criança, que começa a imitar o movimento dos gansos com a mão e com a cabeça e depois aponta para a imagem. Posteriormente, aponta para a outra página: "Foram atrás do pato" – olhando para a mãe. A mãe diz: "...a correr" (a criança olha para o livro) ao sujo" – e aponta para a imagem – "para a água suja". A criança olha depois para o livro, aponta para a imagem da lama e diz: "sim!" – faz um gesto qualquer, e olha para o livro. A mãe olha para a criança e pergunta: "percebeste?"</p> <p>A mãe tem a mão pronta a virar a página, a criança faz sinal para mudar.</p>
6'21- 7'05	15-16	<p>A criança toca na folha e a mãe toca-lhe no braço para chamar a sua atenção, aponta para a imagem dos patos sujos com a outra mão e começa: "todos sujos..." – a criança interrompe e pega no livro e coloca-o na vertical, de frente para a mãe e diz: "Está melhor" – e olha para a mãe – "não dá para eu falar (fazer gestos)" – segurando o livro na vertical, a mãe recomeça: "o pato sujo..." – a criança interrompe: "Espera!" – e levanta-se para mudar de lugar. Senta-se ao lado da mãe, olha para ela. A mãe recomeça: "pato sujo, não..."</p> <p>A criança pega no livro e coloca-o na horizontal, em cima na mesa. Depois coloca-o novamente na vertical me frente à mãe e diz: "De frente, para leres." – e olha para a mãe. A mãe aponta para a imagem: "Na neve..." - a criança olha para a imagem e aponta: "Ah, sim! Aqui, eu não tinha visto". A mãe vira</p>

8'59		e a mãe continua: “Cai.” A criança continua: “Enrola-se...” – e faz continuamente o movimento da bola de neve a cair (rebolar). A mãe vira a página.
9'00- 9'08	23-24	A criança olha para o livro e continua com o movimento da bola de neve a rebolar, e olha para a mãe. A mãe começa: “Branco, bola de neve...” – a criança acrescenta: “Muito grande!” – e vira a página.
9'10- 9'57	25-26	A mãe recomeça: “Os patos...” – olhando para a criança, que já está a encarnar a postura dos gansos contentes e a comemorar: “Brincar, contentes!” “Fim!” A mãe e diz: “Disseram obrigada. Agora são todos amigos” – a criança olha para a mãe e aponta para o livro: “Olha! Primeiro havia um sozinho. Deixa-me pensar.” – e aponta para a imagem: “Antes era um.” A mãe olha, falando em simultâneo que a criança: “Todos combinaram.” – A criança olha para a mãe: “Espera!” – e volta atrás nas páginas. A mãe diz-lhe: “Deixa!”, mas a criança não vê. A criança aponta para a imagem do ganso sozinho (página 4) e diz: “Aqui, eu sabia!” A mãe volta a dizer: “Tudo amigo.” A criança olha para a mãe, aponta para o livro e faz expressão facial tipo “hum, não sei.” A mãe aponta para a última imagem do livro e diz: “Estão todos a mergulhar” – e pergunta à criança: “Percebeste?” A criança continuava a falar do facto dos gansos terem ficado amigos, acrescentando: “Olha que não sei!” – e ri-se para a mãe, fechando o livro. “Fim!” – diz a criança.

Anexo L

Pedido de Autorização aos Pais

O Conto Através do Gesto:

Interação Mãe – Criança Surda durante a Leitura de Livros de Histórias

Lisboa, 16 de Janeiro de 2009

Caros Pais,

A leitura de livros de histórias é uma das práticas mais importantes para o desenvolvimento da linguagem e para o contacto precoce com a leitura e escrita. Ao partilhar a leitura de um livro com as crianças, não só estamos a criar uma actividade harmoniosa, mas também a organizar um momento importante de aprendizagem.

Com este tipo de leitura facilitamos a aprendizagem de vocabulário e a compreensão de conceitos, o uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção. O mesmo acontece com as crianças surdas. Apesar da sua primeira língua ser a Língua Gestual Portuguesa, a leitura de livros de história torna-se ainda mais importante para que as crianças continuem a desenvolver a sua língua materna, ao mesmo tempo que começam a ter contacto com a sua segunda língua, a Língua Portuguesa.

Tendo em conta que esta é uma área pouco explorada no nosso país e, especialmente, o meu gosto e interesse pessoal nas práticas de leitura de histórias com crianças surdas, o meu estudo tem como objectivo observar de que forma as crianças reagem, colaboram e se interessam por este tipo de actividade, em contexto familiar.

Para poder compreender esta realidade tornam-se necessárias observações das actividades de leitura de livros de histórias dos pais com as suas crianças, num contexto que lhes seja familiar, para que as crianças se sintam à vontade.

Estas observações serão registadas em vídeo para que, posteriormente, seja possível ver em detalhe o modo como as crianças reagem a esta actividade.

O Conto Através do Gesto:

Interação Mãe – Criança Surda durante a Leitura de Livros de Histórias

De acordo com o plano, será realizada uma observação, uma vez por semana, no período de um mês. Assim, pretende-se observar as interações mãe-criança, nas actividades de leitura de livros de histórias.

O contexto em que esta actividade é desenvolvida deverá ser um ambiente familiar à criança para que esta não se sinta constrangida e para que possa desfrutar do prazer da actividade. Se os Pais não se sentirem à vontade com a minha presença, no seu contexto familiar, as observações poderão ser registadas no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, em sala a determinar.

A confidencialidade dos vídeos recolhidos para o estudo é, desde já, garantida, uma vez que os vídeos serão vistos apenas por mim e pela minha orientadora, Margarida Alves Martins Professora Doutorada no ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Após a conclusão do meu estudo, terei todo o gosto em ceder estes vídeos aos Pais.

Este estudo só será possível através da vossa ajuda. Peço a vossa disponibilidade e colaboração para a realização deste estudo, onde o interesse principal é comum a todos nós, o melhor para as nossas crianças.

Para qualquer esclarecimento adicional, segue o meu contacto de e-mail leandra.coelho@hotmail.com e também o meu número de telefone pessoal 93 23 588 90.

Agradeço toda a atenção disponibilizada e aguardo, na expectativa de uma melhor resposta da vossa parte.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo M

Questionário aos Pais

O Conto Através do Gesto:

Interação Mãe – Criança Surda durante a Leitura de Livros de Histórias

O presente questionário tem como objectivo a caracterização dos participantes do estudo. É fundamental o acesso a este tipo de informação para que possamos conhecer e compreender melhor a realidade de cada criança. Pretende-se desta forma recolher informações relativas ao seu filho, nomeadamente o tipo de surdez, e relativamente os hábitos de leitura que tem com ele. A confidencialidade dos dados está, desde já, garantida.

Muito obrigada pela sua colaboração.

No que diz respeito ao seu filho:

1) Primeiro Nome _____

1) Género:

Masculino

Feminino

2) Idade actual _____

3) Idade aquando diagnosticada a surdez _____

4) Tipo de Surdez:

Surdez Congénita

Surdez Adquirida

Caso seja surdez adquirida, indique a idade _____

5) Grau de Surdez:

Ligeira

Moderada

Severa

Profunda

6) Idade que tinha quando começou a frequentar o Instituto Jacob Rodrigues Pereira _____

O Conto Através do Gesto:

Interação Mãe – Criança Surda durante a Leitura de Livros de Histórias

No que diz respeito a si:

1) Frequentou algum curso ou formação em Língua Gestual Portuguesa?

Sim Não

2) Se sim, quando começou a frequentar e que idade tinha o seu filho?

3) Se não, pensa vir a frequentar?

Sim Não

4) Qual o tipo de comunicação que utiliza com o seu filho?

Língua Gestual Portuguesa Linguagem Oral Ambas

Outro Qual? _____

5) Tem hábitos de leitura com o seu filho?

Sim Não