



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Filipa Ribeiro Lima

A relação entre o desenvolvimento da linguagem, as interações mãe-criança e práticas de literacia familiar: um estudo na Região Norte

Bruna Filipa Ribeiro Lima
A relação entre o desenvolvimento da linguagem, as interações mãe-criança e práticas de literacia familiar: um estudo na Região Norte



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Filipa Ribeiro Lima

**A relação entre o desenvolvimento da
linguagem, as interações mãe-criança e
práticas de literacia familiar: um estudo
na Região Norte**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Irene Maria Dias Cadime
e da
Doutora Anabela Cruz dos Santos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao terminar mais uma etapa da minha formação, é importante agradecer a várias pessoas pois, sem elas, teria sido muito mais difícil.

Em primeiro lugar às Doutoradas Irene Cadime e Anabela Cruz dos Santos por toda a orientação, partilha, disponibilidade e colaboração ao longo deste processo.

A todas as educadoras, crianças e mães que participaram neste estudo, quero agradecer a disponibilidade e colaboração.

Fico igualmente grata à Professora Doutora Ana Lúcia Santos pela partilha de conhecimentos que auxiliaram a elaboração desta tese.

Aos meus pais, agradeço o seu amor incondicional e a presença constante em todos os momentos da minha vida. Aos meus irmãos, cunhada, sobrinhos e tia-avó por todas as palavras meigas, afetuosas e de encorajamento, mostrando todo o seu apoio em mais esta etapa da minha vida.

A ti André, tenho a agradecer todos estes anos de amor e dedicação, apoio constante, partilha, colaboração, palavras de força e confiança que sempre me transmitiste. Obrigada pela compreensão dos momentos em que não estava disponível para te dar a minha atenção.

A todos os meus amigos, pela amizade e confiança, pelas horas de conversa e gargalhadas e por todas as vivências partilhadas ao longo dos anos.

Aproveito, ainda, para dedicar esta tese à memória de todos aqueles que apesar de ausentes, estarão sempre presentes!

E por fim, à minha filha Mafalda, agradeço por todos os sorrisos e momentos maravilhosos que partilhamos. Vieste assistir ao encerramento de uma etapa, e a abertura de outra que vem reforçar o sentido das nossas vidas e dos nossos projetos. Agora vamos aproveitar ao máximo, porque todo o tempo vai ser teu/nosso!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A relação entre o desenvolvimento da linguagem, as interações mãe-criança e práticas de literacia familiar: um estudo na Região Norte

RESUMO

Em idades precoces, as interações mãe-criança e as práticas de literacia familiar, constituem preditores importantes na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesta investigação foram desenvolvidos dois estudos: o estudo 1 tem como finalidade investigar o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos, e o estudo 2 tem como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças. Participaram no estudo 1, 33 díades mãe-criança, cujas crianças frequentavam a creche em três IPSS da Região Norte, e tinham idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses. Foram utilizados o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (IDC-II) (Viana et al., 2017a), uma tarefa de interação mãe-criança e a Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança (Braz & Salomão, 2002). Os resultados do Estudo 1 permitem constatar que os diferentes estilos comunicativos maternos contribuem significativamente para o desenvolvimento linguístico das crianças. A competência linguística que parece sofrer maior influência dos estilos comunicativos maternos é a Extensão Média do Enunciado em palavras. No estudo 2, participaram 73 crianças, das quais 33 faziam parte da amostra do estudo 1, que frequentavam a valência de creche nas três IPSS da Região Norte. Foram utilizados o IDC-II (Viana et al., 2017a) e o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia (Mata, 2002). No Estudo 2, os resultados evidenciam que a leitura de histórias e a utilização de computador/*tablet* com os pais são as atividades realizadas com maior frequência entre as mães e as crianças. Verificou-se, ainda, que a utilização por parte da criança do computador/*tablet*, contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças. Os dois estudos realçam o contributo dos estilos comunicativos maternos e das práticas de literacia familiar na promoção do vocabulário, morfologia, sintaxe e extensão média do enunciado e sugerem a necessidade de sensibilizar e capacitar as famílias e os profissionais de saúde e educação para a importância das rotinas linguísticas e das tecnologias na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Linguagem; Estilos Comunicativos Maternos; Interação mãe-criança; Práticas de Literacia Familiar

The relationship between language development, mother-child interactions and family literacy practices: a study in the North Region

ABSTRACT

At early ages, mother-child interactions and family literacy practices are important predictors of language acquisition and development. In this investigation, two studies were developed: study 1, aims to investigate children's language development and maternal responses, and study 2 aims to analyze the relationship between family literacy practices and children's linguistic performance. Participated in study 1, 33 mother-child dyads, whose children, aged between 20 and 30 months, attended daycare in three institutions in the North Region. The Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (IDC-II) (Viana et al., 2017a) a mother-child interaction task, and the Grelha de Observação e Interação Mãe-Criança (Braz & Salomão, 2002) were used in this study. The results obtained in Study 1, allow us to verify that the different maternal responses significantly contribute to children's language development. The linguistic skills that seems to be most influenced by maternal responses is the mean length of utterance. In study 2, participated 73 children, aged between 20 and 30 months, 33 of with were part of study 1, who attended daycare centers in the three institutions in the North Region. The IDC-II (Viana et al., 2017a) and the Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia (Mata, 2002) were used in this study. Study 2 results evidence that reading stories and using a computer/tablet with parents, are the activities performed more frequently between mothers and children. It was also verified that the use of the computer/tablet by the child, namely for playing games, contributes to the children language development. The two studies highlight the contribution of maternal communicative styles and family literacy practices in promoting vocabulary, morphology, syntax and mean length of utterance and suggest the need to sensitize and empower families and health and education professionals on the importance of linguistic routines and technologies in language acquisition and development.

Keywords: Language Development; Maternal Communicative Styles; Mother-child Interaction; Family Literacy Practices

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	3
1.1 Comunicação e Linguagem em Idades Precoces	3
1.2 Marcos no desenvolvimento da linguagem	6
1.2.1 Desenvolvimento fonológico	7
1.2.2 Desenvolvimento semântico	9
1.2.3 Desenvolvimento morfosintático	12
1.2.4 Desenvolvimento pragmático	17
1.3 Práticas de literacia emergente	20
1.4 Preditores na aquisição da linguagem	26
1.4.1 Género	27
1.4.2 Frequência de creche	30
1.4.3 Educação materna	31
1.4.4 Estilos de interação mãe-criança	34
1.4.5 Práticas de literacia em contexto familiar	40
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	51

2.1 Estudo 1 – Análise do desenvolvimento linguístico das crianças e os diferentes estilos comunicativos maternos	51
2.2 Objetivos e questões de investigação	51
2.3 Participantes	52
2.4 Instrumentos de recolha de dados	53
2.4.1 Ficha de Informação adaptada do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a)	53
2.4.2 Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (Viana et al., 2017a)	53
2.4.3 Tarefa de Intereção Mãe – Criança	58
2.4.4 Grelha de Observação de Intereção Mãe – Criança (Braz & Salomão, 2002)	59
2.5 Procedimentos de recolha de dados	61
2.6 Estudo 2 – Relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças...	63
2.7 Objetivos e questões de investigação	63
2.8 Participantes	64
2.9 Instrumentos de recolha de dados	66
2.9.1 Ficha de Informação adaptada do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a)	66
2.9.2 Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (Viana et al., 2017a)	66
2.9.3 Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia (Mata. 2002)	66
2.10 Procedimentos de recolha de dados	67

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
3.1 Estudo 1 – Análise do desenvolvimento linguístico das crianças e os diferentes estilos comunicativos maternos	69
3.1.1 Análise estatística	69
3.1.2 Resultados	70
3.2 Estudo 2 – Relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças...	100
3.2.1 Análise estatística	100
3.2.2 Resultados	101
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	112
4.1 Discussão do Estudo 1	112
4.2 Discussão do Estudo 2	114
4.3 Conclusões	117
4.3.1 Contributos da investigação e relevância social	118
4.3.2 Limitações da presente investigação	119
4.3.3 Linhas de Investigação Futuras	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fotografias dos materiais da Minha Primeira Quinta da Playmobil	58
Figura 2. Esquema da sala para captação audiovisual (baseado em Lima, 2018)	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características Demográficas da Amostra (N=33)	53
Tabela 2. Características Demográficas da Amostra (N=73)	65
Tabela 3. Estatística Descritiva dos Estilos Comunicativos Maternos	70
Tabela 4. Caracterização das Competências Linguísticas	71
Tabela 5. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Diretivos Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	73
Tabela 6. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Diretivos Maternos no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	74
Tabela 7. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Solicitações Maternas no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	75
Tabela 8. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Solicitações Maternas no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	76
Tabela 9. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Feedbacks Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	77
Tabela 10. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Feedbacks Maternos no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	78
Tabela 11. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Informações Maternas no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	80
Tabela 12. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Informações Maternas no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	81
Tabela 13. Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição Materna no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	82

Tabela 14. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição Materna no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	83
Tabela 15. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Comentário Materno no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	84
Tabela 16. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Comentário Materno no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	85
Tabela 17. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível Materna no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	86
Tabela 18. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível Materna no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	87
Tabela 19. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e de Outros Enunciados Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	88
Tabela 20. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e de Outros Enunciados Maternos no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	89
Tabela 21. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Espontânea da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	90
Tabela 22. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Espontânea da Criança no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	91
Tabela 23. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Tipo de Resposta da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	92
Tabela 24. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Tipo de Resposta da Criança no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	94
Tabela 25. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Repetição do Enunciado Materno pela Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	95

Tabela 26. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Repetição do Enunciado Materno pela Criança no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	96
Tabela 27. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	97
Tabela 28. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição da Criança no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	98
Tabela 29. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular	99
Tabela 30. Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível da Criança no Vocabulário, na Sintaxe e na EMep	100
Tabela 31. Caracterização das Competências Linguísticas	102
Tabela 32. Caracterização das Práticas de Literacia Familiar	103
Tabela 33. Frequência das Práticas de Literacia Familiar	104
Tabela 34. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Ler com ou para os filhos” Controlando o Efeito da Idade	105
Tabela 35. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> com os Pais Controlando o Efeito da Idade	106
Tabela 36. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> Sozinhos” Controlando o Efeito da Idade	107
Tabela 37. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> para Ver Bonecos” Controlando o Efeito da Idade	108
Tabela 38. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> para Ver Vídeos” Controlando o Efeito da Idade	109

Tabela 39. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> para Ouvir Música” Controlando o Efeito da Idade	110
Tabela 40. Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/ <i>Tablet</i> para Jogar” Controlando o Efeito da Idade	111

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem, durante a primeira infância, possui uma grande relevância dada a importância que assume no desenvolvimento da criança, uma vez que a prepara para o uso da linguagem num contexto social, permitindo que possa entender e ser entendida pelos outros, e dada a relação que apresenta com o desenvolvimento de outras áreas, nomeadamente a nível socio-emocional e cognitivo (Mariscal et al., 2007; Sim-Sim, 1998).

As mães assumem um papel de grande relevância neste processo, uma vez que são os principais agentes educativos e de socialização da criança, facilitando e criando oportunidades para contactar com a linguagem, com elas e através delas. As práticas de literacia familiar são fundamentais para o desenvolvimento em geral e, em particular, para o desenvolvimento da linguagem (Saracho, 1999).

Face à relevância e à frequência das interações entre mães e crianças, torna-se pertinente perceber em que medida as características destas interações, bem como o tipo de práticas de literacia praticadas em casa, influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças em idades precoces.

Esta tese encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo referente à revisão da literatura procede-se à explicitação de um conjunto de conceitos relacionados com a comunicação e a linguagem em idades precoces. Posteriormente, é feita uma revisão aos principais marcos do desenvolvimento linguístico, passando de seguida para a descrição do construto de literacia emergente. O capítulo finaliza com a abordagem aos principais preditores na aquisição da linguagem, nomeadamente o género, a frequência de creche, a educação materna, as interações mãe-criança e as práticas de literacia familiar.

No segundo capítulo, referente à metodologia são apresentados dois estudos empíricos, sendo realizada uma caracterização dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos adotados para cada um dos estudos desenvolvidos. O estudo 1 tem como finalidade investigar o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos, e o estudo 2 tem como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças.

O terceiro capítulo centra-se na apresentação e análise dos resultados que respondem aos objetivos delineados para cada um dos estudos realizados.

O quarto capítulo inclui a discussão e são tecidas conclusões sobre os resultados obtidos. Por fim, são apontadas algumas considerações finais sobre o contributo e impacto social dos resultados

encontrados, e são descritas as limitações encontradas no âmbito desta investigação, sendo sugeridas algumas linhas para investigações posteriores.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Comunicação e Linguagem em Idades Precoces

A comunicação é um processo que implica uma troca ativa de informação que envolve a codificação, a transmissão e decodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes, com recurso a aspetos linguísticos e não-linguísticos. Neste processo de troca de informação, designado por cadeia de comunicação, verifica-se a presença de um emissor, que formula e transmite a mensagem (podendo esta ser oral, gestual ou escrita) e um recetor que recebe e interpreta a mesma (Owens Jr, 2012; Sim-Sim, 1998).

Numa fase inicial do desenvolvimento, os bebés começam por adquirir competências de comunicação básicas através da interação com as pessoas que os rodeiam. As primeiras interações comunicativas que o bebé estabelece com o outro têm por base comportamentos não-verbais (Sim-Sim, 1998). Os bebés começam por comunicar mesmo antes de terem noção que o seu comportamento influencia o comportamento do outro. O choro e o sorriso constituem as primeiras formas de comunicação entre o bebé e os seus cuidadores (Peixoto & Lima, 2009). Ao chorar, os bebés expressam aos cuidadores as suas necessidades/desejos para que esta responda adequadamente aos mesmos. Para além disso, frequentemente, os cuidadores comunicam com os seus bebés sorrindo ou falando com eles. Desta forma, os bebés começam também a responder às pessoas ao seu redor, observando-se um processo de trocas mútuas, durante o qual os bebés se envolvem na comunicação com outras pessoas, o que lhes permite tomar consciência de diferentes tipos de respostas e aumentar as suas habilidades comunicativas (Aydin, 2016).

É nesta fase que começam a aprender que as mensagens podem surgir de forma verbal ou não-verbal. A comunicação não-verbal engloba o olhar, a expressão facial, os gestos, a expressão corporal e as vocalizações, enquanto a comunicação verbal remete para o uso da linguagem (Sim-Sim, 1998).

A comunicação entre a figura de vinculação e o bebé é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que estas figuras apresentam a capacidade de reconhecer as necessidades e preferências dos seus bebés, respondendo adequadamente e alimentando a comunicação. A criança interage com a figura de vinculação através de gestos, do olhar, ou do toque, e

esta responde recorrendo quer à comunicação verbal, quer à comunicação não-verbal (Hubner & Ardenghi, 2010).

Uma comunicação eficaz inclui quer mecanismos de apoio extralinguísticos, quer paralinguísticos. Os aspetos extralinguísticos englobam a expressão facial (sorriso, movimentos faciais), o contacto ocular, os gestos, a postura, a ocupação no espaço (distância, proximidade), e o toque. Os aspetos paralinguísticos caracterizam-se pela entoação/melodia, ritmo/débito e pausas/hesitações (Owens Jr, 2012; Sim-Sim, 1998).

A linguagem é um sistema de símbolos (sons, palavras e sinais) partilhado socialmente, que tem em consideração o significado das palavras, bem como o modo como novas palavras se formam e se agrupam para formar frases, e a sua combinação para melhor se ajustar a cada contexto e situação (ASHA, 2019a; Owens Jr, 2012).

A linguagem pode ser usada para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento. As experiências de comunicação a que o indivíduo está exposto parecem, de algum, modo contribuir para o desenvolvimento das suas competências linguísticas. Deste modo, sabe-se que meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas, manifestando-se os seus efeitos positivos em vários domínios linguísticos, nomeadamente ao nível do vocabulário, no domínio de regras específicas do uso da língua, da utilização de estruturas complexas e do grau de capacidade de reflexão sobre a língua (Araújo, Rocha, & Manso, 2010; Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Sim-Sim, 1998).

O processo de aquisição da linguagem assenta em várias teorias que permitem explicar o seu desenvolvimento. Neste trabalho serão abordadas duas teorias que consideramos pertinentes para a temática em estudo: a perspetiva inatista ou generativista e a perspetiva cognitivista ou construtivista.

A teoria inatista ou generativista proposta por Chomsky defende que a linguagem é inata e que não depende exclusivamente da aprendizagem explícita para se desenvolver. Para Chomsky, os bebés nascem preparados para adquirir linguagem, pois possuem um *Sistema de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device - LAD)*. Este sistema contempla as categorias gramaticais, bem como as regras comuns a qualquer língua, sendo ativado pela exposição à língua materna (Ambridge & Lieven, 2011; Hoff, 2014; Sim-Sim, 2017). É esta capacidade que permite ao falante de qualquer língua, que adquiriu um número finito de regras gramaticais da referida língua, compreenda e produza uma qualquer frase nunca ouvida ou produzida anteriormente nessa língua (Sim-Sim, 2017). Deste modo, o indivíduo possui uma gramática universal que é constituída por um conjunto de princípios gerais e propriedades sintáticas, fonológicas e semânticas (Carneiro, 2010). Chomsky explica que sempre que as crianças

ouvem enunciados mais ou menos precisos, desenvolvem regras para transformar esta informação, com a ajuda das estruturas inatas que possuem. O desenvolvimento destas regras ocorre gradualmente e permite às crianças aprender novas regras gramaticais rapidamente (p.e. para expressar o plural ou o tempo passado ou futuro) (Umek, Fekonja, Kranjc, & Bajc, 2008).

Esta perspetiva é baseada no argumento da “pobreza do estímulo”, defendendo que o processo de aquisição da linguagem não poderia ser tão rápido e universal se dependesse dos estímulos do meio a que a criança é exposta. Deste modo, a capacidade que a criança possui para descobrir princípios, condições e regras particulares da língua a que é exposta deve ser explicada, não pela riqueza dos estímulos, mas sim pela capacidade inata para a linguagem (Sim-Sim, 2017). O facto de existir uma gramática universal poderia explicar a facilidade e rapidez com que as crianças aprendem a sua língua, independentemente da sua complexidade (Carneiro, 2010).

A perspetiva inatista ou generativista baseia-se, então, na teoria da modularidade na qual se refere que a criança descobre a gramática da língua a que é exposta pela capacidade que herdou geneticamente para adquirir a linguagem, que resulta da existência de mecanismos inatos da mente. Deste modo, Chomsky acredita que como as estruturas físicas são diferentes na sua organização e funções, também a mente humana é composta por órgãos diferentes (estruturas cognitivas), responsáveis por diferentes atividades e organizados de acordo com diferentes princípios (Carneiro, 2010; Sim-Sim, 2017).

A perspetiva cognitivista ou construtivista, defendida por autores tais como Piaget, baseia-se na crença de que as crianças constroem ativamente o seu conhecimento à medida que exploram e manipulam o mundo que as rodeia. O desenvolvimento é influenciado de forma significativa pela biologia, uma vez que da mesma forma que as estruturas do corpo se adaptam para melhor interagir com o ambiente, também as estruturas da mente se desenvolvem para interagir melhor com o mundo externo (Papalia & Feldman, 2013). Esta teoria assenta, ainda, na premissa de que as capacidades cognitivas determinam a aquisição da linguagem e que essas capacidades têm origem em mecanismos sensoriomotores, mais profundos que os mecanismos linguísticos. Para Piaget os esquemas sensoriomotores são uma pré-condição para o aparecimento e desenvolvimento da linguagem, sendo que a sua aquisição depende do desenvolvimento cognitivo. A linguagem ocorre porque o crescimento das capacidades cognitivas possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas, sendo que o aparecimento das palavras surge com o funcionamento simbólico e o uso da linguagem com o pensamento conceptual (Sim-Sim, 2017).

Deste modo, é possível concluir que a aquisição da linguagem é influenciada quer por fatores internos (biológicos e cognitivos), quer por fatores externos (contextuais e socioculturais) ao indivíduo.

1.2. Marcos no desenvolvimento da linguagem

O primeiro ano de vida do bebê revela ser de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as experiências linguísticas estão significativamente relacionadas com os contextos das crianças e com as oportunidades de interação com outros falantes (Sim-Sim, 1998). As interações precoces permitem estimular o desenvolvimento cerebral e deste modo facilitar a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Deste processo de interação verifica-se que a criança, num curto espaço de tempo, passa da capacidade de chorar e de produzir sons a ser capaz de comunicar com os outros utilizando um sistema complexo de linguagem (Owens Jr., 2012; Rigolet, 2006).

O desenvolvimento da linguagem é marcado por dois períodos: pré-linguístico e linguístico. O período pré-linguístico decorre desde o nascimento até à produção da primeira palavra. É neste período que ocorre o desenvolvimento de capacidades comunicativas como a discriminação, a diferenciação de sons e as primeiras vocalizações (Sim-Sim, 1998). É nesta fase de desenvolvimento que se observam menos diferenças interindividuais entre as crianças (Lima, 2009). O período linguístico inicia-se, normalmente, a partir do primeiro ano de vida e é caracterizado pela atribuição de significado às produções sonoras (Sim-Sim, 1998).

A linguagem oral engloba três dimensões. A primeira relaciona-se com a forma, que inclui a fonologia, que diz respeito aos sons e à combinação entre eles, a morfologia, que engloba a formação e a estrutura interna das palavras e a sintaxe, que estuda o modo como as palavras se organizam na frase e as regras gramaticais de cada língua. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo, que corresponde à semântica que reporta para o significado das palavras e a interpretação resultante da combinação entre elas. A terceira e última dimensão remete para o uso da linguagem, que se refere à pragmática, que visa a adequação da língua ao contexto de comunicação em que o sujeito se encontra (Araújo, Rocha, & Manso, 2010; Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Owens Jr., 2012; Sim-Sim, 1998).

De seguida serão apresentadas e caracterizadas as etapas do desenvolvimento da linguagem relacionadas especificamente com o desenvolvimento fonológico, o desenvolvimento semântico, o desenvolvimento morfossintático e o desenvolvimento pragmático.

1.2.1 Desenvolvimento fonológico

A fonologia estuda a capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e à forma como estes se combinam entre si (Lima, 2009). A percepção da fala pelos bebês, a aquisição e o desenvolvimento das competências fonológicas inicia-se precocemente, uma vez que os bebês possuem uma boa capacidade para discriminar as propriedades acústicas dos sons da fala. As bases de comunicação entre os bebês e os interlocutores são apreendidas no período pré-linguístico, dando-se início às vocalizações e ao desenvolvimento das capacidades de discriminação auditiva que lhes irá permitir a diferenciação entre os sons da fala (Sim-Sim, 1998).

Como referido anteriormente o choro é a primeira forma de comunicação que o bebê utiliza para expressar as suas necessidades. O bebê produz, também, sons vegetativos ou guturais, que estão ligados às funções básicas de vida (soluços, arrotos, espirros e tosse). Estes sons em conjunto com o choro possuem um efeito estimulador para as produções sonoras futuras (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). À medida que vai crescendo, o bebê torna-se mais responsivo, começando a ser capaz de manifestar a sua satisfação, o seu bem-estar, o gosto pela companhia dos seus interlocutores, surgindo deste modo os primeiros sorrisos e o palreio (som semelhante ao arrulho do pombo). O palreio aparece por volta dos dois meses de idade, associado a situações de interação comunicativa e é caracterizado por sons com alguma ressonância nasal. Surge como um período de exploração das capacidades do aparelho fonatório, devido à grande variedade de sons produzidos que se assemelham a sequências de vogais, guinchos, gritos e sons bilabiais (Peixoto & Lima, 2009; Sim-Sim, 1998). Após o quarto mês de idade, observam-se alterações de entoação no choro que permitem diferenciá-lo e surgem as primeiras gargalhadas (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

Após o palreio e as alterações de entoação surge o balbucio, por volta dos seis meses, que constitui um marco de aproximação ao verbal, sendo uma atividade caracterizada pela produção de segmentos silábicos isolados, de sons vocálicos e consonânticos, como diferentes variações de duração, intensidade e tom (Bates & Dick, 2002; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

Por volta dos 10 meses o bebê inicia a fase de reduplicação silábica, que assenta numa repetição de combinação entre consoante/vogal. Esta fase de reduplicação silábica é posteriormente sucedida pelas produções de não reduplicação, onde se regista o aparecimento da ecolalia. A ecolalia é caracterizada pela tentativa imediata de imitar os sons do enunciado ouvido, contudo, ainda não possui significado semântico. Considerando que as produções do bebê estão cada vez mais próximas à palavra, este encontra-se na fase do jargão e das proto-palavras em que o bebê usa uma espécie de dialeto, para designar um objeto ou uma situação, sem correspondência ao léxico do adulto. Durante o jargão observa-

se a ocorrência de sequências de sons com variações de acentuação e padrões de entoação diversificados, dando a sensação de a criança estar a desenvolver conversas verdadeiras (Lima, 2009; Peixoto & Lima, 2009; Rigolet, 2000; Sim-Sim, 1998).

A percepção da fala é o primeiro marco na compreensão da linguagem, sendo que quando a criança começa a atribuir significado à produção sonora, inicia o período linguístico. Neste período a criança começa a demonstrar a capacidade para detetar as diferenças de sonoridade da sua língua materna e atribuir significado à produção sonora. Este período é ainda marcado pelo surgimento das primeiras palavras entre os 9 e os 20 meses. As primeiras palavras são monossílabos ou reduplicação de sílabas já pronunciadas anteriormente, mas às quais a criança passou a atribuir significado (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Rigolet, 2000; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

O surgimento da primeira palavra pode ser determinado por três critérios: i) a criança diz a palavra espontaneamente; ii) a criança usa constantemente a palavra para nomear certos objetos e pessoas dentro da mesma atividade e contexto; iii) a palavra é reconhecida por um adulto que comunica com a criança em diferentes contextos. As primeiras palavras surgem em situações altamente estruturadas, geralmente associadas à rotina das mesmas e, conseqüentemente, são de fácil compreensão para as pessoas que comunicam com a criança nessas rotinas. Estas palavras produzidas pela criança são, frequentemente, relacionadas com a nomeação de objetos do seu ambiente, bem como membros da família, atividades relacionadas com as suas rotinas, partes do corpo e animais (Marjanovič-Umek et al., 2016; Umek et al., 2008).

A percepção e discriminação auditiva, que consistem na capacidade que a criança apresenta para identificar e discriminar os contrastes entre os diferentes fonemas, bem como a consciência fonológica, que remete para a capacidade de identificar e manipular, de forma consciente, os fonemas, são competências que a criança vai desenvolvendo ao longo deste percurso (Lima, 2009; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2014).

De todas as componentes da linguagem, a aquisição fonológica é a componente que atinge níveis de maturidade mais cedo, uma vez que por volta dos três/quatro anos a criança já é capaz de discriminar os sons pertencentes à sua língua materna e aos cinco/seis anos é esperado que domine todos os fonemas do sistema fonético da sua língua materna (Sim-Sim, 1998).

1.2.2 Desenvolvimento semântico

A semântica é a componente da linguagem que estuda o domínio das regras de representação conceituais, debruçando-se sobre a capacidade de aquisição e utilização do léxico e o estabelecimento de conexões entre palavras e respetivos significados (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998).

Na aquisição do léxico, verifica-se que a compreensão linguística precede a expressão, sendo que a criança antes de expressar a sua primeira palavra, já compreende um conjunto alargado de palavras. Esta característica persistirá ao longo de todo o desenvolvimento linguístico. Deste modo, aquando das suas interações diárias com o cuidador, o bebé vai adquirindo o significado do que o rodeia, recorrendo a pistas quer não-verbais, quer contextuais para compreender o que lhe dizem (Bates & Dick, 2002; Rigolet, 2000).

Nos primeiros dois meses de vida o bebé começa a prestar atenção aos sons que o rodeiam, reagindo com sobressaltos a sons mais ruidosos. Durante este tempo o bebé tenta manipular um ou dois objetos, acabando por os levar à boca para melhor os explorar. Entre os 4 e os 6 meses o bebé começa a tentar imitar gestos e compreende o “não”. Mais tarde observa-se que o bebé olha para o local onde o objeto deveria estar, sendo que já procura e alcança objetos que estejam parcialmente escondidos (Rigolet, 2000).

O uso de gestos na infância, antecede o uso da palavra, assumindo uma função comunicativa importante na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Estudos realizados referem que o uso do gesto é um bom preditor da aquisição do vocabulário, mas à medida que o vocabulário da criança aumenta, esta vai diminuindo gradualmente a frequência de utilização do gesto (Bates & Dick, 2002). A compreensão do vocabulário precede a sua produção, sendo que crianças entre os oito a nove meses já compreendem várias palavras (Bleses et al., 2008; Kern, 2007) e a produção das primeiras palavras ocorre por volta do primeiro ano (Bleses et al., 2008; Wehberg et al., 2007). Mesmo antes de produzir as primeiras palavras, a maioria das crianças comunica utilizando comportamentos não-verbais, como gestos e ações. Na literatura têm vindo a ser referidos três tipos de gestos: os gestos deíticos, os gestos representacionais e os gestos icónicos. Os gestos deíticos têm como função indicar ou chamar atenção para um objeto ou acontecimento, tendo de ser interpretados no contexto em que ocorrem (p.e. apontar, dar, mostrar). Estes gestos surgem em idades precoces como os oito e os dez meses, tendo como intenção envolver o adulto na interação, para obter a sua atenção ou um objeto desejado. Os gestos representacionais são utilizados para indicar um conteúdo semântico. Dentro destes encontramos os gestos simbólicos (apresentam uma característica do referente, pois existe uma relação com o objeto) e os gestos convencionais (são convencionados culturalmente e não apresentam um objeto específico,

mas possuem conteúdo semântico – por exemplo, dizer adeus com a mão). Os gestos icônicos surgem por volta dos 26 meses e representam atributos concretos relacionados com objetos ou ações, servindo como um complemento ao discurso (Bates & Dick, 2002; Bavin et al., 2008; Brooks & Meltzoff, 2008; Kraljevič et al., 2014).

Os resultados de estudos realizados com Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates – Palavras e Gestos (IDC-I) em diferentes línguas, com crianças de idades compreendidas entre os 8 meses e 1 ano e 6 meses mostraram correlações moderadas a altas entre os gestos, a compreensão e a produção de palavras (Kern, 2007; Sansavini et al., 2010; Viana et al., 2017a).

Kern (2007) procurou estudar o desenvolvimento inicial do vocabulário de 548 bebês monolíngues que falam francês, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 meses. A aquisição do vocabulário foi avaliada utilizando a adaptação francesa do IDC-I (Fenson et al., 1993). Os resultados obtidos demonstraram que os gestos apresentaram correlações altas com a compreensão de frases e de palavras, mas ao nível da produção de palavras as correlações foram baixas. Concluiu, ainda, que se espera que crianças que exibem um grande número de gestos, entendem um grande número de frases e itens lexicais.

No estudo longitudinal realizado por Sansavini e colegas (2010), em que foi utilizada uma amostra de bebês italianos com idades entre os 10 meses e 17 meses e se recorreu à versão reduzida do IDC italiano, verificou-se que o número de gestos produzidos estava significativamente correlacionado com o número de palavras compreendidas aos 10 e 11 meses e 1 ano e 5 meses, bem como com o número de palavras produzidas aos 1 ano e 2 meses e 1 ano e 3 meses.

No estudo realizado por Viana e colaboradores (2017a) com uma amostra de 1314 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 15 meses em que utilizaram a versão portuguesa do IDC – I Palavras e Gestos verificaram que o número de gestos produzidos apresenta uma correlação mais elevada com a compreensão de frases e com a compreensão de palavras, e uma correlação menor com a produção de palavras.

A investigação tem fornecido evidências de associações longitudinais entre os gestos e o desenvolvimento lexical. No estudo de Brooks e Meltzoff (2008), o apontar espontâneo das crianças aos 10 e 11 meses possui um poder preditivo no crescimento do vocabulário até aos 2 anos de idade. Por sua vez, o estudo longitudinal realizado com o IDC na Austrália por Bavin e colaboradores (2008) mostrou que o número de gestos diferentes produzidos aos 8 meses prediz a produção e a compreensão de palavras aos 12 meses e a produção de palavras aos 2 anos.

Alguns estudos realizados com o IDC indicaram que as crianças continuam a adquirir novas ações e gestos pelo menos até aos 1 ano e 6 meses (Caselli et al., 2012; Sansavini et al., 2010).

Entre os 9 e os 12 meses surgem as primeiras produções lexicais. Geralmente, estas estão relacionadas com referências a membros da família, alimentos, animais ou sons onomatopéicos. O surgimento do primeiro vocábulo com significado consistente, observa-se após o período do balbucio. A consistência da produção que a criança utiliza para se referir a um determinado objeto ou situação permite identificar a passagem destes jogos vocais para a produção lexical (Sim-Sim, 1998).

Após a produção da primeira palavra, observa-se um crescente desenvolvimento semântico. Aos 18 meses a criança produz cerca de 25 a 50 palavras, sendo que 65% dos vocábulos são nomes de pessoas (e.g., *mamã, papá, bebê*), de animais, de vestuário, de brinquedos, de transportes e de alimentos, 20% são palavras que representam ação ou movimento (e.g., *adeus, dá*) e os restantes 15% referem-se a palavras que expressam atributos, rotinas, partes do corpo e recorrência (e.g., *mais*) (Sim-Sim, 1998; Umek et al., 2008).

O desenvolvimento do vocabulário é caracterizado por um rápido crescimento e grandes diferenças individuais, especialmente na velocidade e nos padrões de crescimento do vocabulário e nos tipos de palavras usadas por crianças da mesma idade (Marjanović-Umek et al., 2016).

O domínio vocabular das crianças aumenta a um ritmo considerável até aos 6 anos, observando-se uma grande expansão do vocabulário entre os 18 e os 42 meses. Após os 42 meses, o vocabulário continua a aumentar, mas a um ritmo mais lento (Sim-Sim, 1998).

No desenvolvimento semântico a criança não adquire apenas vocabulário que expressa categorias (objetos, ações, brinquedos), ela também adquire vocábulos que se articulam gramaticalmente para formar frases, como é o caso das conjunções (e.g., *e, porque*). A aquisição lexical relaciona-se com a capacidade para compreender e produzir vários tipos de significados, podendo as palavras ser categorizadas em três tipos: i) palavras com significado lexical, que remetem para as palavras utilizadas para designar objetos, pessoas, animais, ações e características; ii) palavras com significado gramatical, refere-se às palavras como as preposições, conjunções, advérbios e pronomes; iii) palavras com significado figurado, são palavras cujo significado envolve habilidades metalinguísticas que se relacionam com a capacidade de abstração, como é o caso das anedotas, das metáforas e da gíria popular (Hage & Pereira, 2006).

Aos seis anos a criança apresenta um léxico diversificado e extenso, sendo capaz de conversar acerca de várias temáticas (Sim-Sim, 1998).

1.2.3 Desenvolvimento morfossintático

A morfologia estuda a capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras, preocupando-se com a forma destas, contrariamente à semântica que se preocupa com o conteúdo das palavras (Lima, 2009).

A sintaxe remete para a capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras no contexto de frase. Durante a aquisição da língua materna ou de outra língua, as crianças aprendem a organizar as palavras entre si, recorrendo a um conjunto de regras que lhe permitirá construir enunciados (frases) (Lima, 2009).

O desenvolvimento morfossintático inicia-se entre os 12 e os 18 meses, sendo denominado este período por holofrástico. O período holofrástico é caracterizado pela produção de uma única palavra com o valor de frase, sendo o seu significado dependente do contexto em que a mesma foi utilizada, da ação que a precede e da entoação com que é produzida. A criança recorre à holófrase para diversas situações, tais como: pedir, nomear, chamar atenção, cumprimentar, expressar sentimentos, entre outros. Nesta fase, a criança já consegue compreender frases simples e perguntas (Owens Jr, 2012; Sim-Sim, 1998).

Um dos grandes marcos no desenvolvimento da gramática é a capacidade de combinar palavras (Cadime et al., 2019). Com o aumento do vocabulário observa-se que a criança passa a produzir duas palavras combinadas para expressar relações, passando assim do período da holófrase para o período telegráfico. Este período, compreendido entre os 18 e os 24 meses, é caracterizado pela combinação de duas palavras para formar uma frase. As primeiras combinações de palavras regem-se por regras semânticas e não por regras sintáticas, contemplando palavras como substantivos, verbos e adjetivos, sendo que os enunciados se encontram restritos no tempo e no espaço, servindo apenas para expressar ações e relações de localização, de posse, de inexistência e de recorrência (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). Crianças entre os 18 e os 20 meses combinam duas palavras para formar frases simples e gradualmente vão utilizando combinações de palavras com diferentes funções e relações semânticas (p.e. para nomear, negar, repetir e perguntar) (Umek et al., 2008).

Estudos que utilizaram os relatos parentais indicaram que aproximadamente 50% das crianças começam a combinar palavras por volta dos 17 aos 19 meses, e que quase todas as crianças combinam palavras por volta dos 24 meses (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg, & Jorgensen, 2014; Viana et al., 2017a).

Após iniciarem a combinação de palavras, as frases das crianças começam a ser cada vez mais longas e complexas. Em idades precoces o desenvolvimento morfossintático pode ser monitorizado pela análise do discurso da criança, recorrendo ao cálculo do *Mean Length of Utterance* (MLU), designado

em português europeu por Extensão Média do Enunciado (EME) (Parker & Brorson, 2005; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). Esta fórmula foi desenvolvida por Roger Brown, em 1973 e é calculada com base no número total de palavras empregues no discurso da criança, pelo número total de enunciados. EME é a média do número de morfemas ou palavras que a pessoa produz num enunciado, fornecendo informações relevantes sobre o desenvolvimento da linguagem, bem como constitui um indicador de possíveis dificuldades linguísticas (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2018). A EME em palavras (EME-p) tem vindo a ser considerada como uma competência muito útil e fácil de analisar quando comparada com a EME em morfemas (EME-m), verificando-se existirem correlações elevadas entre estas duas competências (Rigolet, 2000; Santos et al., 2015).

No estudo de Sapage, Santos-Cruz e Engel de Abreu (2018), que tinha como objetivo analisar as competências linguísticas de 46 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 10 meses e os 6 anos e 2 meses, verificou-se que crianças com 3 anos apresentam uma extensão média dos enunciados, medida em palavras, de 4.18, crianças com 4 anos revelaram resultados superiores (EME=4.52), crianças com 5 anos apresentaram resultados de EME=5.56 e por fim, crianças com 6 anos tinham uma EME de 6,88. Os resultados deste estudo vão ao encontro dos encontrados por Santos e colaboradores (2015), em que crianças com 4 anos de idade produzem em média entre 4 e 5 palavras por enunciado e aos 5 anos esse valor encontrava-se nas 5 palavras.

A EME pode também ser calculada a partir das três frases mais longas produzidas pelas crianças, sendo a medida utilizada nos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates (IDC) (Ezeizabarrena, & Fernandez, 2018). Estudos baseados nos relatos parentais que consideram esta medida, demonstraram que a duração média dos enunciados mais longos medidos em palavras é de aproximadamente duas palavras em crianças com 1 ano e 6 meses, aumentando esse número para mais de cinco a sete palavras aos 2 anos de idade (Marjanovič-Umek, Fekonja-Pekljaj, & Podlesek, 2017; Trudeau & Sutton, 2011). No estudo de validação do IDC para o português europeu (Viana et al., 2017a) verificou-se que a extensão média dos enunciados aumenta ao longo da idade, sendo que passa de 1 palavra aos 16 meses para as 5 palavras aos 30 meses. Neste estudo observou-se que a extensão média dos enunciados medida em palavras apresenta uma relação significativa com a idade e o género, sendo que, em média, as raparigas produzem enunciados mais extensos do que os rapazes.

À medida que as crianças começam a combinar um maior número de palavras, surgem as palavras funcionais e os morfemas nominais e os morfemas verbais (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Os morfemas caracterizam-se como sendo as unidades mais elementares de uma

língua, portadoras de significado linguístico, que se combinam entre si seguindo as regras morfossintáticas de cada língua para dar origem a uma nova palavra (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Sim-Sim, 1998). Os morfemas podem ser nominais, quando referem a um nome (como os substantivos, os adjetivos e os pronomes) e marcam o género (feminino e masculino) e o número (singular e plural) e podem ser verbais, quando atribuem significado às formas verbais dando a indicação de alterações de tempo, modo, pessoa e número (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Owens Jr., 2012).

Viana e colaboradores (2017b) realizaram um estudo em que o objetivo principal era investigar a relação entre o tamanho lexical e o surgimento de marcadores morfológicos e sintáticos em crianças falantes do galego e do português europeu com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses. Para avaliar a linguagem recorreram ao Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (IDC-II). Os morfemas avaliados foram: morfemas nominais (género, plural e aumentativos/diminutivos) e morfemas verbais (particípio passado, pretérito perfeito e imperfeito e marca de pessoa). Os resultados deste estudo demonstraram que o primeiro morfema que as crianças utilizam é o que marca o género: 50% da amostra galega utilizou este morfema aos 19 meses, enquanto na amostra portuguesa as crianças utilizaram este morfema aos 23 meses. O plural parece ser adquirido mais tarde, sendo que em ambas as amostras estes surgem aos 23 meses para a amostra galega e aos 24 meses para a amostra portuguesa. Os cinco morfemas restantes parecem ter o seu uso generalizado em idades semelhantes em ambas as amostras: o particípio passado surge entre os 23-25 meses, os morfemas aumentativos/diminutivos e o pretérito perfeito aos 27 meses, o morfema que marca a pessoa surge aos 30 meses e o pretérito imperfeito aparece entre os 29 e os 30 meses de idade.

A complexidade das frases produzidas pelas crianças constitui outra medida de desenvolvimento gramatical. Como referido anteriormente, as primeiras combinações de palavras incluem principalmente palavras de conteúdo, sendo que as crianças gradualmente introduzem as palavras funcionais nos seus enunciados para produzirem estruturas mais complexas (Parisse & LeNormand, 2000). Aos dois anos e meio, algumas crianças já produzem frases subordinadas. No caso do português europeu, crianças entre os 2 e os 3 anos produzem espontaneamente frases subordinadas (Duarte, Santos, & Alexandre, 2015; Lobo, Santos, & Soares-Jesel, 2016).

A extensão média dos enunciados produzidos por crianças pequenas encontra-se relacionada com a complexidade dos enunciados. Estudos transversais utilizando o IDC em diferentes línguas, encontraram uma forte correlação entre a extensão média dos enunciados e a complexidade dos enunciados (Mariscal et al., 2007; Silva et al., 2017b). Outros estudos também encontraram uma forte

correlação entre a complexidade dos enunciados medida no IDC e a extensão média dos enunciados, medido através de amostra de discurso espontâneo (Trudeau & Sutton, 2011). Deste modo, a relação entre a extensão média dos enunciados e a complexidade sintática tem sido consistentemente observada, independentemente do tipo de medida utilizada.

A extensão média dos enunciados constitui um bom indicador da complexidade sintática durante os estágios iniciais do desenvolvimento gramatical. No entanto, sabe-se que a extensão média dos enunciados se torna um indicador gradualmente menos informativo à medida que a complexidade das estruturas produzidas pelas crianças aumenta e a variabilidade na extensão dos enunciados estabiliza (Cadime et al., 2019; Santos et al., 2015).

Entre os 24 e os 27 meses, as crianças já formulam frases compostas por três ou quatro palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, numerais), embora ainda com omissão de palavras funcionais (artigos, pronomes, preposições, conjunções e interjeições). Este desenvolvimento na construção frásica é marcado pelo aumento de palavras por enunciado e pelo uso de sufixos flexionais de género e número (Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998). Nesta fase, as crianças fazem generalizações incorretas (sobregeneralizações) das regras gramaticais que aprenderam com base nos estímulos linguísticos do ambiente. É possível observar estas situações quando as crianças aprendem como se forma corretamente o pretérito de verbos, generalizando a regra aprendida para todos os verbos, incluindo os irregulares. Este processo de generalização é importante para o desenvolvimento da linguagem, porque demonstra que a criança já aprendeu as regras gramaticais individuais (Umek et al., 2008).

Aos 36 meses, a criança produz enunciados curtos, simples e predominantemente justapostos e/ ou coordenados, verificando-se um rápido e eficaz aumento na aquisição das regras da estrutura básica do enunciado e das regras morfológicas, que lhes permitirá tornar os seus enunciados simples em enunciados cada vez mais complexos (Owens Jr., 2012; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

Por volta dos 48 meses, as crianças começam a utilizar frases subordinadas e vão surgindo as conjunções subordinadas nos seus enunciados, observando-se uma melhoria na utilização da morfologia do verbo (concordâncias verbais) (Rigolet, 2006). Entre os 48 e os 60 meses observa-se que a criança começa a produzir mais palavras por enunciado, tornando-os cada vez mais extensos dando conta da riqueza e aumento da complexidade das competências expressivas da criança que foram sendo adquiridas ao longo do tempo (Owens Jr., 2012; Rigolet, 2006).

Com o domínio da gramática, as crianças adquirem um número crescente de adjetivos, que lhes permite descrever as qualidades e estabelecer as relações entre os objetos. As crianças tendem a

produzir palavras de classe aberta para nomear objetos do seu ambiente como substantivos referentes a objetos ou pessoas, interjeições ou palavras relacionadas com as rotinas ou termos sociais. Após a expansão do vocabulário, as crianças começam a produzir os primeiros predicativos e só mais tarde surgem as primeiras palavras de classe fechada para classificar as relações entre os objetos, como as preposições e os pronomes (Cadime, Silva, Ribeiro, & Viana, 2018; Marjanovič-Umek et al., 2016).

Tem sido demonstrado que o vocabulário constitui um forte preditor do desenvolvimento gramatical (Cadime et al., 2019; Devescovi et al., 2005). Estudos que utilizaram diferentes versões do IDC indicam que a combinação de palavras é observável em crianças com um léxico de 50 a 100 palavras e que mais de 90% das crianças produzem combinações de palavras no nível de 300 palavras (Marjanovič-Umek et al., 2016; Pérez-Pereira & Cruz, 2017; Viana et al., 2017a). Estes resultados mostram uma inter-relação entre o crescimento lexical e sintático: as crianças começam a produzir enunciados mais longos e gramaticalmente mais complexos à medida que o tamanho do léxico aumenta.

Estudos transversais (Mariscal et al., 2007; Marjanovič-Umek et al., 2013; Silva et al., 2017b) baseados em diferentes versões do IDC, em várias línguas, têm encontrado fortes correlações entre o tamanho do léxico e indicadores do desenvolvimento gramatical, nomeadamente a extensão média do enunciado e a complexidade dos enunciados.

Em estudos longitudinais as conclusões obtidas são semelhantes. Marjanovič-Umek e colaboradores (2017) conduziram um estudo quetinha por objetivo analisar as mudanças no desenvolvimento inicial do vocabulário e procurar estabelecer relações entre o vocabulário e a gramática da criança e analisar os efeitos da educação parental e da frequência de leitura partilhada no vocabulário e gramática das crianças. Utilizaram uma amostra de crianças falantes de esloveno avaliadas em dois momentos: no primeiro momento de avaliação as crianças tinham 16 meses e no segundo momento tinham 31 meses. O vocabulário e a gramática foram avaliados seis vezes durante um período de 15 meses, usando a adaptação eslovena do IDC. Os resultados deste estudo sugerem grandes diferenças individuais no desenvolvimento do vocabulário das crianças. O vocabulário de crianças com 19 meses previa significativamente o vocabulário, a complexidade frásica e a extensão média de enunciado aos 31 meses. A frequência de leitura partilhada mediou o efeito da educação dos pais sobre o vocabulário e a gramática das crianças com 31 meses.

No estudo de Cadime e colaboradores (2019), com crianças falantes do português europeu com idades compreendidas entre 16 meses e os 30 meses, procurou-se explorar as relações longitudinais entre o vocabulário, a extensão média dos três enunciados mais longos produzidos e a complexidade dos enunciados produzidos pela criança, bem como explorar as diferenças no crescimento em função

de variáveis pessoais (género) e familiares (educação materna) e investigar a inter-relação entre as três dimensões da linguagem avaliadas. As crianças foram avaliadas longitudinalmente aos 16, 21, 25 e 30 meses através do IDC. Os modelos de crescimento exponencial permitiram descrever os padrões de aquisição durante este período, sendo que o crescimento do vocabulário acelerou em toda a faixa etária, enquanto o crescimento das dimensões da gramática acelerou principalmente após os 21 meses. A variável género demonstrou ser um preditor significativo do crescimento do vocabulário, mas o mesmo não se verificou para a extensão e a complexidade dos enunciados. O nível de educação materno não previu o crescimento de nenhuma das três dimensões da linguagem. Tanto o vocabulário como a extensão média dos enunciados previram a complexidade dos enunciados. O objetivo final deste estudo foi explorar as relações longitudinais entre o vocabulário e as duas medidas gramaticais. O vocabulário foi um preditor significativo da extensão média dos três enunciados mais longos nas crianças com 21 meses, mas a relação entre o vocabulário e a complexidade dos enunciados foi mediada pela extensão média dos três enunciados mais longos. Estes resultados podem ser explicados pelo estágio de desenvolvimento da gramática, uma vez que aos 21 meses a maioria das crianças começa a produzir as suas primeiras combinações de palavras e formar frases. Contudo, aos 25 meses o vocabulário previu a extensão média dos três enunciados mais longos e a complexidade dos enunciados. Os resultados deste estudo também indicaram que o vocabulário das crianças com 16 meses prediz o vocabulário e a complexidade dos enunciados quatro meses depois.

1.2.4 Desenvolvimento da pragmática

A pragmática é a dimensão da linguagem que remete para o domínio das regras de uso da língua, nomeadamente para a capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, adequando-as ao contexto da comunicação em que o indivíduo se encontra inserido (Franco, Reis, & Gil, 2003; Lima, 2009; Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento da pragmática inicia-se logo após o nascimento, com a interação mãe-bebé. Desde os primeiros dias de vida, o bebé estabelece interação com o seu cuidador, sendo o momento da amamentação um exemplo deste comportamento, uma vez que permite a proximidade da face, a troca de olhares e de expressões entre mãe e bebé. O bebé com as suas reações reflexas (como choro ou riso) e as tentativas de resposta da mãe através da sobre interpretação, apresentam-se como interações promotoras de desenvolvimento das competências comunicativas do bebé (Owens Jr, 2012).

Após alguns meses, o bebé começa a realizar vocalizações, imitações e a responder à expressão facial da mãe, sendo este período marcado pelo início do uso comunicativo da linguagem, mostrando

que a linguagem influencia o comportamento social (Hulit & Howard, 2006; Lima, 2018; Owens Jr, 2012).

Dos 0 aos 9 meses o bebê utiliza sinais como o choro, o olhar, o sorriso, os gritos e as vocalizações, mas sem intencionalidade comunicativa. Começa a responder à interação através do olhar, do sorriso e do choro, bem como presta atenção à voz e face humana. É nesta fase que surgem as interações precoces entre os bebês e os cuidadores, marcadas pelo uso do *turn-taking* e da atenção conjunta. O desenvolvimento do *turn-taking* inicia-se desde cedo e por volta dos três meses, o bebê vai começando a dar resposta recorrendo ao sorriso, à expressão facial, ao olhar, aos movimentos corporais e vocalizações (Owens Jr, 2012). Com o passar dos meses, esta capacidade vai-se tornando cada vez mais eficiente à medida que o número de interações e intenções comunicativas aumentam. A atenção conjunta ocorre quando se observa a partilha do mesmo foco de atenção entre duas ou mais pessoas e surge por volta dos sete meses de vida do bebê. Inicialmente o bebê dirige o seu foco de atenção apenas para o seu cuidador, mais tarde a sua atenção é dirigida para objetos e posteriormente passa a partilhar o foco de atenção (objeto) com o cuidador e a demonstrar intencionalidade comunicativa com recurso a gestos para interagir verbalmente com o outro de forma intencional (Hoff, 2014; Lima, 2018; Owens Jr, 2012; Silva, et al. 2017a).

Mais tarde, entre os 9 e os 18 meses o bebê começa a expressar intenção comunicativa, recorrendo a comportamentos com o intuito de direcionar a atenção do adulto para si (Lima, 2018; Owens Jr, 2012). É nesta fase do desenvolvimento que surge na comunicação da criança as sete funções comunicativas sendo estas: i) função instrumental – em que a criança usa a linguagem para satisfazer as suas necessidades materiais, pedido de objetos; ii) função reguladora – a criança faz uso da linguagem para controlar aspetos do comportamento do outro; iii) função interativa – a criança emprega a linguagem para interagir com outros; iv) função pessoal – a criança recorre à linguagem para expressar sentimentos em relação às outras pessoas ou ao ambiente; v) função heurística – em que a criança utiliza a linguagem como um instrumento de exploração do ambiente no sentido de identificar os nomes de objetos e de ações; vi) função imaginativa – remete para o uso que a criança faz da linguagem de forma lúdica; vii) função informativa – a criança recorre à linguagem para transmitir uma informação (Hage, Resegue, Viveiros, & Pacheco, 2007; Peixoto & Lima, 2009).

Por volta dos 12 meses, quando a criança começa a utilizar as palavras para comunicar, o desenvolvimento da pragmática distingue-se pela adequação do *turn-taking*, pela iniciativa comunicativa e resposta ao interlocutor, pela manutenção do tópico de conversação de forma adequada e pelo uso de léxico apropriado aos diferentes contextos sociais. Segundo a ASHA (2019b) a pragmática engloba três

habilidades comunicativas: i) o uso da linguagem para diferentes propósitos (p.e. cumprimentar); ii) adequação da linguagem aos seus interlocutores (p.e. falar de forma diferente na sala de aula e no recreio); iii) cumprimento das regras de conversação (p.e. respeitar os turnos de conversação, introduzir e manter de forma adequada um tópico de conversação, reformular uma frase quando não é compreendido). As competências conversacionais vão-se desenvolvendo à medida que a criança assume um papel mais ativo na comunicação.

Entre os 18 e os 36 meses a criança começa a ser capaz de reconhecer as intenções comunicativas do adulto, sendo capaz de responder adequadamente a questões ou pedidos de esclarecimento, iniciar interações com recurso a uma palavra, bem como produzir enunciados com o intuito de comentar, expressar sentimentos ou afirmar algo, compreender implicações e reparar quebras na conversação (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 1998).

Aos 18 meses a criança começa a combinar gestos e palavras, verificando-se um aumento da frequência do uso de palavras na comunicação. Começa a utilizar as funções comunicativas linguísticas imaginativa, heurística e informativa. Novas intenções comunicativas começam a surgir como o pedido de informações e a formulação de perguntas. Observa-se, igualmente, nesta altura um aumento da frequência dos atos comunicativos (Hulit & Howard, 2006; Rigolet, 2006).

Entre os 24 e os 30 meses a criança começa a ser capaz de manter a continuação do tópico de conversação com mais frequência. Surgem novas intenções comunicativas como o jogo simbólico e a conversação sobre objetos ausentes. Nesta altura a criança introduz e modifica de forma adequada os tópicos de conversação, bem como dá resposta a pequenos diálogos (Hulit & Howard, 2006; Paul, 2007; Silva et al., 2017a).

A partir dos 30 meses e até aos 36 meses a manutenção do tópico de conversação aumenta em cerca de 50%, sendo capaz de dar continuidade aos tópicos acrescentando novas informações. Observa-se que clarifica e pede esclarecimento durante conversações, aumento o uso da linguagem em situações de jogo/brincar (Paul, 2007; Rigolet, 2006; Silva et al., 2017a).

Entre os 36 e os 48 meses a criança apresenta diálogos maiores e é capaz de iniciar uma conversa com recurso a estratégias verbais. A criança passa a utilizar a linguagem para dar informações ou para se referir a acontecimentos passados, realiza pedidos recorrendo ao imperativo, reconta histórias simples e já consegue mudar o tópico de conversação de forma mais adequada (Paul, 2007; Rigolet, 2006; Silva et al., 2017a).

A partir dos 48 meses as competências conversacionais já permitem o diálogo com um ou mais participantes, observando-se que o discurso da criança recorre a uma linguagem mais sofisticada e

pormenorizada quer a nível semântico, morfossintático e pragmático (Hulit & Howard, 2006; Rigolet, 2006).

1.3 Práticas de Literacia Emergente

O estudo da literacia emergente remonta aos anos 80 do século XX, quando surgem inúmeros trabalhos com o principal objetivo de estudar os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita em idades precoces (Mata, 2006).

Teale e Sulzby (1989) referem-se ao conceito de literacia emergente para demonstram que o processo que a criança realiza para a aquisição de leitura se inicia antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita através das oportunidades que são proporcionadas à criança de contacto com a linguagem oral e escrita. Esta nova perspetiva, tem por base o papel atribuído à criança e assenta nalguns pressupostos, sendo eles: (1) o facto da aquisição da literacia se iniciar antes da entrada da criança para o ensino formal, começando desde cedo a desenvolver comportamentos em volta da leitura e da escrita, em contextos informais (e.g. em casa e comunidade envolvente); (2) a criança desenvolve a leitura e a escrita, sem se impor uma ordem de prioridade entre as duas; (3) a literacia, ao desenvolver-se através de situações do quotidiano, torna-se uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita; (4) as crianças começam desde cedo a desenvolver um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia; (5) a aprendizagem da linguagem escrita implica um envolvimento participativo das crianças, quer em situações de exploração individual, quer em interação com os outros; (6) o processo de aprendizagem das crianças acerca da linguagem escrita pode ser descrito recorrendo a determinadas etapas que as crianças podem passar de diversos modos e em idades diferentes.

A literacia emergente é descrita na literatura como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo a compreensão de diversas características e funções da linguagem, quer falada, quer escrita, bem como a formação de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas de leitura e de escrita. O conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 2001). Estamos, deste modo, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências nas áreas da fala, leitura e escrita, que ocorre em idade pré-escolar e que se caracteriza por ser dinâmico, interativo e experimental (Gomes & Santos, 2005).

A fala e a escrita, apesar de independentes, apresentam-se como dois sistemas relacionados e indissociáveis, tanto que uma – a escrita – é a representação da outra – a fala. A linguagem falada

remete-nos para um uso apropriado dos fonemas, mas esta não apela a um conhecimento explícito dos mesmos, o que faz com que, na produção e na compreensão de fala, a sequenciação e o contraste dos fonemas se processe de forma inconsciente. Já no caso da linguagem escrita, a par desta exigência de conhecer os fonemas, torna-se essencial dominar um segundo sistema de símbolos, os grafemas, ou seja, o conhecimento de um sistema simbólico adicional – as letras do alfabeto (Gomes & Santos, 2005).

O conceito de literacia emergente aparece descrito na literatura como o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como dos contextos que suportam o desenvolvimento destas competências (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001).

As competências, conhecimentos e atitudes que integram o conceito de literacia emergente são distintos consoante os autores e os modelos adotados (Sénechal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001; Whitehurst, & Lonigan, 1998, 2001).

O modelo defendido por Whitehurst e Lonigan (1998, 2001) considera que a literacia emergente engloba dois domínios interdependentes, mas distintos: interior-exterior e exterior-interior. No domínio interior-exterior estão os conhecimentos que as crianças possuem sobre o nome das letras e dos sons e a consciência fonológica. O domínio exterior-interior representa o vocabulário, o conhecimento concetual e o conhecimento de estruturas narrativas.

No modelo defendido por Sénechal e colaboradores (2001) o conceito de literacia emergente não inclui a linguagem oral e as competências metalinguísticas. Neste modelo a literacia emergente é composta por duas dimensões: o conhecimento concetual e o conhecimento processual sobre a leitura e a escrita. Segundo estes autores, a linguagem oral engloba as competências e conhecimentos no domínio linguístico, como o vocabulário, a compreensão e o conhecimento narrativo, enquanto as competências metalinguísticas remetem para a consciência fonológica e a capacidade de refletir sobre a estrutura da linguagem oral.

Na literatura têm vindo a ser descritas dez áreas-chave ao nível das capacidades e dos conhecimentos de literacia, que apoiam a aprendizagem da leitura e da escrita. Estas áreas remetem para aspetos gerais, como o conhecimento geral da criança, do domínio ao nível da linguagem falada e da linguagem descontextualizada, da capacidade para compreender textos de diferentes tipos e estruturas, assim como para aspetos específicos, diretamente relacionados com a leitura e escrita. Os aspetos mais específicos incluem domínios como a consciência fonológica, a consciência do impresso (capacidade para reconhecer material escrito, o conhecimento da relação entre fala e escrita e o conhecimento dos mecanismos de escrita) e conhecimento do código (e.g. conhecimento das letras do

alfabeto e das relações entre letras e sons) (Gomes & Santos, 2005; Rosenkoetter & Barton, 2002; Roskos, Christie & Richgels, 2003).

O processo de literacia emergente assenta em vários pilares: cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, ativo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afetivo (Mata, 2006).

Cultural

O processo de literacia emergente considera-se cultural, uma vez que a criança adquire conhecimentos sobre a leitura e a escrita através do mundo que a rodeia. Os conhecimentos que a criança adquire não são iguais, variando com os diferentes tipos de cultura existentes e os diferentes ensinamentos que ocorrem em cada uma delas. As regras sociais englobam e permitem regular a comunicação e são apreendidas pelas crianças no decorrer das interações (Mata, 2006).

De acordo com Pacheco (2012), o estatuto sociocultural dos pais surge como uma variável que influencia a escolha das práticas de literacia a desenvolver pelas famílias, bem como o acesso ao material de escrita. Pais de nível sociocultural mais baixo, tendem a não dar a importância necessária ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Social

Tal como acontece na cultura, a criança é exposta a diferenças e a desigualdades ao nível social. O tipo de práticas de cada grupo social influencia a aquisição de conhecimentos de literacia no quotidiano através do contacto com as várias pessoas que rodeiam a criança nos diferentes contextos em que está inserida. A sociedade deve ser encarada como fazendo parte do desenvolvimento da literacia, visto estar inerente às relações sociais que se desenvolvem. Os pais surgem como agentes educativos com o papel fundamental neste processo, verificando-se que o ato de brincar e de contar histórias com os filhos, expõe as crianças à linguagem e às primeiras atividades de literacia (Cruz, 2011).

Conceptual

Ao longo da aprendizagem, as crianças vão apreendendo o código escrito e a natureza do ato de produzir e interpretar mensagens escritas desde muito cedo. Estas desenvolvem hipóteses que vão evoluindo como resultado das suas reflexões e experiências sobre os objetos que querem conhecer. O carácter conceptual deste processo, leva a criança a criar as suas próprias conceções sobre o processo da linguagem escrita (Albuquerque & Martins, 2021).

Precoce e Contínuo

As crianças, desde cedo, têm código escrito e a linguagem oral muito presentes. Sendo o desenvolvimento da literacia considerado um processo precoce e contínuo, uma vez que se inicia quando a criança tem pouco tempo de vida, ainda antes de um ensino formal e contínuo, permite que as crianças apreendam todo o processo aprendendo a utilizar a linguagem escrita e a saber aplicar a leitura e a escrita nos diferentes contextos do seu desenvolvimento (Albuquerque & Martins, 2018, 2021; Cruz, 2011; Mata, 2006).

Ativo e participado

Considera-se que a literacia emergente é um processo ativo, em que as crianças participam ativamente, contruindo e reconstruindo as suas teorias conceptuais.

Mata (2012) refere que o facto de as crianças estarem integradas em diferentes contextos, nomeadamente, o jardim de infância, a casa, a rua e os estabelecimentos comerciais, contacta diretamente com as diversas utilizações da leitura e da escrita estimulando para a reflexão e tentativa de compreensão sobre estes objetos culturais tão presentes no seu quotidiano.

Contextualizado e significativo

Como já foi sendo referido, os primeiros contactos com a linguagem escrita acontecem integrados em situações do quotidiano, daí a importância dos contextos que a criança frequenta (Mata, 2006; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Funcional

À medida que a criança se apercebe e se apropria das funções e utilizações da linguagem escrita, toma consciência da necessidade da mesma, considerando deste modo que o desenvolvimento da literacia é um processo funcional (Viana, Cruz, & Ribeiro, 2019).

Afetivo

O afeto encontra-se presente ao longo de todo o desenvolvimento da criança, estando implícito nas reações que a criança terá durante o processo de leitura e escrita. A componente afetiva desenvolve-se nas vivências de cada criança, na interação com os outros e com o meio por que é rodeada. Através das características afetivas dos primeiros contactos com a escrita, as crianças vão desenvolver atitudes mais ou menos positivas sobre o ato de ler e escrever (Cruz et al., 2012).

A família e a educação pré-escolar assumem ser contextos privilegiados para a promoção da literacia emergente, uma vez que proporcionam oportunidades e experiências de literacia que potenciam o desenvolvimento pelo gosto da leitura, principalmente através de atividades de leitura partilhada de histórias e a exposição a materiais impressos (e.g., listas de compras, rótulos) (Viana, Cruz, & Cadime, 2014).

A escola constitui um ambiente propício para o desenvolvimento da literacia, oferecendo à criança experiências de comunicação benéficas ao seu desenvolvimento como as idas à biblioteca, a exploração de livros, a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita (Cruz, 2011).

A educação pré-escolar é considerada um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002).

Antes de frequentar o jardim de infância, a criança esteve inserida noutro contexto de extrema importância, o familiar, onde adquiriu um conjunto de conhecimentos e aprendizagens. Estas aprendizagens são influenciadas pelas características socioeconómicas, culturais e educativas. Os educadores têm de procurar compreender, aproximar e adaptar as suas práticas de forma a responder às necessidades de cada criança (Lynch, 2007).

Mata e Pacheco (2009) referem a importância da existência de uma ligação entre a literacia familiar e o trabalho realizado pelo educador nas atividades de sala, para a aquisição e desenvolvimento da literacia nas crianças.

Lynch (2007) realça, ainda, que os educadores devem conhecer as práticas de literacia familiar e as ideias dos pais sobre o tema, para que possam trabalhar em conjunto, utilizando estratégias baseadas nas mesmas características culturais e sociais, para o trabalho de ambos os agentes educativos ser mais eficiente.

O papel importante que o educador assume na apreensão da funcionalidade da escrita, implica que este ajude a criança a conseguir mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, na resolução de situações reais de jogos e brincadeiras (Mata, 2008). A autora descreve cinco requisitos relativos à organização do ambiente de aprendizagem e à estruturação das atividades, que permitirão promover o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita: (1) atividades que sejam significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita; (2) apresentar os objetivos da leitura e da escrita para a criança perceber; (3) utilizar os jogos, as brincadeiras e situações com utilização real da linguagem escrita; (4) realizar trabalho individualizado entre a criança-educador ou trabalho em grande grupo; (5) utilizar múltiplos contextos (e.g. sala de atividades, casa, rua, biblioteca).

Ao nível da leitura, Mata (2008) refere que o educador deverá proporcionar um ambiente encorajador para a exploração do escrito, fomentar o prazer e a satisfação pela leitura, considerando o desenvolvimento de cada criança e promover a interação com a família, envolvendo-a nas suas práticas de leitura.

O contexto familiar é fundamental para o processo de aprendizagem, considerando que os progenitores e os restantes familiares são as pessoas que passam mais tempo com a criança, que a acompanham no seu crescimento, devendo deste modo, proporcionar à criança um ambiente rico, diversificado e estimulante para a linguagem oral e escrita. Um ambiente linguístico estimulante e rico em vivências e trocas comunicativas, desafia a criança e dá-lhe mais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Viana 2002).

Através da literacia emergente, as crianças aprendem sobre a linguagem oral e escrita antes da escolarização formal. Estas adquirem conhecimentos sobre o vocabulário, a sintaxe, a estrutura narrativa, as letras e os textos e sobre as competências de consciência fonológica. Estes conhecimentos são desenvolvidos através de atividades como a leitura de livros, a escrita inventada, bem como a leitura de materiais diversos presentes nos contextos de vida que a criança frequenta (Barrera, Ribeiro, & Viana, 2017). A interação entre pais e filhos permite criar um conjunto de ações, denominadas por práticas de literacia, que dão início ao processo de literacia (De-La-Peña, Parra-Bolaños, & Fernández-Medina, 2018; Rugerio & Guevara, 2015). Deste modo, os pais podem apoiar o desenvolvimento da linguagem oral através de leituras partilhadas (DesJardin et al., 2014; Farver et al., 2013) e de jogos de linguagem (Farver et al., 2013). As práticas de literacia familiar podem ser diversas verificando-se diferenças em função do nível socioeconómico e cultural das famílias (Phillips & Lonigan, 2009).

Os jogos de literacia permitem à criança um conjunto de experiências e interações com os instrumentos de literacia e com a leitura e a escrita. A ligação da literacia ao jogo demonstrou ser uma das formas mais eficazes de fazer com que as diversas atividades realizadas, façam sentido para a criança e sejam agradáveis de realizar, favorecendo a integração, a prática e a testagem de conhecimentos (Rosenkoetter & Barton, 2002). A vontade para ouvir histórias, desenhar e escrever, a curiosidade sobre as palavras e as letras, o gosto por canções, poemas e rimas, o desejo de brincar e jogar com a linguagem, o interesse por diferentes línguas, nomeadamente saber como funcionam e quais as suas especificidades, constituem tarefas que ajudam a promover a literacia nas crianças (Gomes & Santos, 2005).

O envolvimento das crianças em atividades de leitura está condicionado pelas interações com os amigos, os familiares e os professores (Cruz, 2011). As crianças mais motivadas possuem uma

percepção dos ambientes em que se inserem como contextos onde podem concretizar os seus interesses pessoais e sociais no âmbito da leitura e da escrita. Os contextos privilegiados em idades precoces são a escola e a família, sendo necessário criar oportunidades de utilizar a literacia de forma significativa (Edmunds & Bauserman, 2006).

As experiências realizadas no contexto de jardim de infância, a deslocação e exploração de livros em bibliotecas facilitam a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita das crianças (Cruz, 2011).

De acordo com Edmunds e Bauserman (2006) a existência de bibliotecas (nomeadamente as escolares e as presentes nas salas de jardim-de-infância), proporcionam às crianças o acesso a livros diversificados, que podem ser apresentados em vários formatos e suportes. Contudo, a existência de recursos não é suficiente, deverão ser estimuladas as práticas culturais associadas à leitura e à escrita, criando experiências agradáveis, assentes na motivação extrínseca e na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças (Viana & Martins, 2009).

A investigação sobre as práticas familiares tem vindo focar sobretudo as práticas de leitura de histórias, nomeadamente no que concerne à frequência com que ocorrem, as características da interação entre pais e filhos durante a mesma (Puranik et al., 2018) e a análise das interações entre pais e filhos durante o seu decurso (Reese, Sparks, & Leyva, 2010). Na literatura têm surgido outras atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito familiar para promover a literacia emergente: cantar, realizar lengalengas, adivinhas, rimas, provérbios e trava-línguas (Teberosky & Nuria, 2010).

Estudos em torno das práticas de literacia familiar e a sua relação com o desenvolvimento da linguagem nas crianças serão descritos posteriormente.

1.4 Preditores na Aquisição da Linguagem

A investigação tem demonstrado que certas características das crianças, bem como características do ambiente em que se inserem desempenham um papel no seu desenvolvimento linguístico. As diferentes componentes linguísticas podem ser influenciadas pelo género, pela educação dos pais, pela presença de irmãos e da sua posição na fratria, bem como a frequência de creche (O' Toole et al., 2016; Trudeau & Sutton, 2011).

O papel da família no desenvolvimento da linguagem na criança tem vindo a ser estudado na literatura, uma vez que se observam contextos familiares mais propícios do que outros para a criação de situações facilitadoras deste desenvolvimento. É em conjunto com os pais ou cuidadores que a criança

inicia o seu processo de interação com os outros e começa a desenvolver a sua comunicação. Nos vários estudos realizados no âmbito do desenvolvimento da linguagem da criança surgem como variáveis preditoras: o nível socioeconómico, as habilitações académicas e a profissão dos pais/cuidadores, bem como o tipo de interações entre pais e filhos (Andrade, 2008; Harrison & McLeod, 2010; Ortega & Fuentes, 2005).

1.4.1 Género

O género é um dos fatores mais importante e frequentemente analisados no desenvolvimento da linguagem nas crianças pequenas. A investigação tem demonstrado que quando comparados aos rapazes, as raparigas começam a vocalizar mais cedo, usam mais gestos comunicativos e simbólicos, começam a falar mais cedo, possuem um vocabulário maior, adquirem a gramática mais rápido e produzem enunciados mais longos e gramaticalmente mais complexos (Berglund et al., 2005; Bornstein, Tamis-LeMonda & Haynes, 1999; Eriksson et al., 2012; Silva et al., 2017b; Trudeau & Sutton, 2011). Os resultados de vários estudos sugeriram um efeito pequeno do género no desenvolvimento da linguagem, mas consistente, que favorece as raparigas (Berglund et al., 2005; Marjanovič-Umek et al., 2016; Simonsen et al., 2014).

Vários estudos nacionais (Guimarães & Cruz-Santos, 2020; Silva et al., 2017b; Cadime et al., 2019) e internacionais (Eriksson et al., 2012; Marjanovič-Umek et al., 2016) sobre as diferenças de género no desenvolvimento da linguagem em crianças com idades inferiores a 3 anos têm sido realizados, principalmente, recorrendo a instrumentos de relato parental, nomeadamente os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (IDC), que apresentam duas variantes, designadamente o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Gestos (IDC-I) e o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: Palavras e Frases (IDC-II), o LUI – *Language Use Inventory* e o LDS – *Language Development Survey*.

O LDS – *Language Development Survey* (Achenbach et al., 2014) é um instrumento de rastreio para avaliar o vocabulário em crianças dos 18 aos 35 meses. O LDS contém 310 palavras organizadas alfabeticamente e distribuídas por 14 categorias semânticas (e.g. comida, animais, veículos, partes do corpo, roupas, ações). No estudo de validação para a população portuguesa verificaram diferenças de género no tamanho do vocabulário, sendo que as raparigas apresentam maior vocabulário do que os rapazes.

No estudo de Silva e colaboradores (2017b) em que avaliaram as competências lexicais e gramaticais de 3012 crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses recorrendo ao IDC

II - Palavras e Frases, verificaram que as diferenças de género apresentaram uma pequena contribuição para a variância no desenvolvimento lexical, sendo que as raparigas obtiveram pontuações mais altas em comparação com os rapazes.

No estudo de Cadime e colaboradores (2019), com crianças com idades compreendidas entre os 16 meses e os 30 meses, procurou-se analisar o crescimento e a estabilidade do vocabulário, a extensão média dos três enunciados mais longos e a complexidade dos enunciados, e explorar as diferenças no crescimento em função do género e do nível de escolaridade das mães das crianças, e investigar as inter-relações entre as três dimensões da linguagem. Participaram neste estudo 51 crianças falantes do português europeu avaliadas longitudinalmente aos 16, 21, 25 e 30 meses com recurso ao IDC II - Palavras e Frases. Os resultados deste estudo indicaram um efeito significativo do género da criança na curva de crescimento do vocabulário. Não se verificou o mesmo efeito para a extensão média dos enunciados, nem para a complexidade morfosintática das produções orais.

O estudo conduzido por Guimarães e Cruz-Santos (2020) procurou verificar a existência de diferenças entre o género feminino e masculino, ao nível do desenvolvimento das competências pragmáticas avaliadas pelas diferentes subescalas do LUI-PT. O LUI-PT é um inventário de relato parental que permite avaliar a comunicação da criança numa ampla variedade de contextos e interações sociais. Este inventário encontra-se dividido em 3 partes distintas, apresentando um total de 180 itens, agrupados em 14 subescalas. A parte 1 avalia o uso dos primeiros gestos e está dividida em duas subescalas A e B. A parte 2 permite avaliar a comunicação da criança no período telegráfico e está dividida em três subescalas C, D e E. A parte 3 está dividida em 9 subescalas desde a F até a M e avalia a diversidade linguística que as crianças apresentam quando começam a utilizar frases longas. Através de análises de variância entre as médias obtidas pelo género feminino e masculino nas diferentes subescalas verificaram que existiam diferenças estatisticamente significativas entre ambos os géneros em grande parte das subescalas com exceção das subescalas A, B e J. As investigadoras concluíram que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino na Parte 1 do inventário LUI-PT, contrariamente às Partes 2 e 3, onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros em todas as subescalas, à exceção da subescala J.

Para além dos estudos nacionais, a literatura internacional tem investido neste domínio da investigação. Eriksson e colaboradores (2012) avaliaram as diferenças no desenvolvimento linguístico em função do género de crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 30 meses, provenientes de dez regiões europeias, recorrendo a versões adaptadas do IDC I – Palavras e Gestos e do IDC II – Palavras e Frases. Os resultados obtidos pelas crianças do IDC I – Palavras e Gestos demonstraram

existir diferenças em função do género nos gestos comunicativos, na compreensão e produção de palavras, favoráveis às raparigas. Nas crianças em que foi aplicado o IDC II – Palavras e Frases, os resultados obtidos foram semelhantes, sendo que as raparigas apresentaram um desempenho superior ao nível da produção de palavras, bem como na combinação de palavras.

Marjanovič-Umek e colegas (2016) procuraram analisar, através de um estudo longitudinal, o efeito do género no desenvolvimento do vocabulário numa amostra de 51 crianças eslovenas, incluindo também uma análise do uso de palavras estereótipo por género nos vocabulários das raparigas e dos rapazes. Estas palavras estereótipo relacionavam-se com palavras culturalmente associadas a cada género. Os pais avaliaram o vocabulário dos seus filhos em 6 momentos (16, 19, 22, 25, 28 e 31 meses) recorrendo ao IDC-II. Não se registaram diferenças significativas no tamanho do vocabulário das raparigas e dos rapazes nos diferentes momentos. As diferenças encontradas no número de palavras estereótipo usadas pelas crianças do género feminino e masculino não foram estatisticamente significativas.

Os estudos que procuram analisar os efeitos do género no desenvolvimento gramatical não são tão abundantes quanto os estudos que analisam esses efeitos no desenvolvimento do vocabulário. Para além disso, os resultados sobre a existência das diferenças de género no desenvolvimento gramatical são inconsistentes. Alguns estudos encontraram diferenças de género no desenvolvimento gramatical com as raparigas a obterem resultados superiores tanto na extensão média quanto na complexidade dos enunciados (Pérez-Pereira & Soto, 2003; Silva et al., 2017b), enquanto outros estudos não encontraram diferenças de género em nenhuma destas dimensões gramaticais (Andonova, 2015).

No estudo realizado por Pérez-Pereira e Soto (2003) para a adaptação do IDC para o galego, foram incluídas 722 crianças falantes do galego com idades compreendidas entre os 8 e os 30 meses. Os resultados encontrados demonstram existir uma diferença significativa quanto ao género para as escalas de vocabulário, produção de morfemas regulares e irregulares, extensão média dos enunciados e complexidade dos enunciados, sendo que as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas em todas estas escalas, comparativamente com os rapazes. Nas escalas em que se avalia como a criança usa e entende a linguagem não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes.

No estudo transversal de Andonova (2015) procurou-se estudar a relação entre desenvolvimento da gramática, nomeadamente o uso de afixos gramaticais e a extensão média dos enunciados, e a idade, género e educação materna, em crianças falantes de búlgaro entre os 20 e os 30 meses, recorrendo ao

IDC. Os resultados demonstraram não existir diferenças de género em nenhuma das dimensões gramaticais avaliadas.

No estudo de Silva e colaboradores (2017b) já referido anteriormente foram encontradas diferenças de género na morfologia regular e irregular, produção de sobregeneralizações e complexidade morfossintática, sendo que as raparigas obtiveram pontuações mais altas em comparação com os rapazes.

1.4.2 Frequência de creche

Segundo a *European Commission* (2013) em 2010-2011 em Portugal, cerca de 33% das crianças com menos de três anos frequentavam a creche a tempo inteiro. No sentido de caracterizar a frequência de creche no nosso país o Conselho Nacional de Educação (2019), menciona que o número médio de horas semanais que as crianças com menos de 3 anos passam em educação e cuidados para a primeira infância é de 38,5 a 39,1 horas. No entanto, as descobertas sobre diferenças no desenvolvimento da linguagem em função da frequência de creche são inconsistentes. No estudo realizado por Silva e Viana (2013) procurou-se perceber se existiam diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses em função da frequência, ou não, do contexto educativo creche. Avaliaram 52 crianças, das quais 26 frequentavam instituições educativas (creche) e as outras 26 permanecem em contexto familiar, recorrendo ao IDC-II: palavras e frases. Os resultados encontrados neste estudo demonstram que não havia diferenças significativas entre as crianças que frequentam creche e as que são educadas em ambiente familiar ao nível do seu desenvolvimento comunicativo.

Cadime e colaboradores (2018) procuraram analisar a existência de diferenças no desenvolvimento lexical em função da frequência de creche e da educação materna em crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses, recorrendo ao IDC II – Palavras e Frases. Para este estudo apenas os resultados obtidos na escala do vocabulário foram utilizados. O desenvolvimento lexical foi analisado considerando o número total de palavras produzidas pelas crianças, bem como o número de palavras produzidas em cada categoria lexical. As análises efetuadas foram conduzidas separadamente para duas faixas etárias (igual ou menor que 23 meses ou com mais de 24 meses). A frequência de creche foi medida pelo número total de meses que as crianças frequentaram a creche. Não foram encontradas diferenças significativas no número total de palavras produzidas, bem como no número de palavras produzidas em cada categoria lexical, em função do número de meses de frequência de creche. Este resultado foi encontrado em ambas as faixas etárias em estudo.

No entanto, os resultados encontrados em outros estudos realizados em diferentes países sugerem um efeito positivo da frequência de creche nas habilidades linguísticas das crianças (e.g., Berlung, Eriksson, & Westerlund, 2005; NICHD *Early Child Care Network*, 2000, 2006).

Um estudo realizado nos Estados Unidos da América sobre a frequência de creche verificou que a quantidade de linguagem dirigida às crianças por cuidadores no ambiente de creche constitui um preditor positivo do desenvolvimento da linguagem em crianças aos 15, 24 e 36 meses (NICHD *Early Child Care Network*, 2000). Este estudo realizado pelo NICHD demonstrou, ainda, que a linguagem usada pelos cuidadores na creche, incluindo fazer perguntas, responder a vocalizações e outras formas de falar com as crianças, como o uso de diminutivos e linguagem simplificada (NICHD *Early Child Care Network*, 2006), foi um preditor das habilidades linguísticas das crianças até aos 3 anos.

Berlung, Eriksson e Westerlund (2005) procuraram estudar de que forma o género, a posição na fratria, o tipo de contexto educativo (frequência de creche, crianças cuidadas no domicílio, por exemplo por amas e crianças sob cuidados da família, como por exemplo com os avós) e o nível socioeconómico influenciam as habilidades comunicacionais, como os gestos e a produção e compreensão de vocabulário. Para a realização deste estudo recorreram a uma versão reduzida do IDC Sueco para avaliar crianças com 18 meses falantes de sueco. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças que frequentavam creche apresentavam melhores pontuações, seguidas das crianças que são cuidadas no domicílio. As crianças sob cuidados da família obtiveram menores pontuações.

De um modo geral os estudos sobre a frequência de creche apresentam resultados pouco consistentes. Esta evidência pode relacionar-se com a utilização de diferentes indicadores para avaliar a frequência de creche.

1.4.3 Educação Materna

Vários fatores sociodemográficos têm vindo a ser associados ao desenvolvimento linguístico em estudos nacionais e internacionais. O nível socioeconómico constitui um desses fatores, na medida em que há evidências que pais de níveis socioeconómicos superiores usam vocabulário mais diversificado com os seus filhos do que pais com níveis socioeconómicos inferiores, aumentando o léxico infantil (Andova, 2015; Cadime et al., 2018). A educação materna tem sido usada como o principal indicador do nível socioeconómico familiar na maioria dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente do vocabulário na primeira infância. A educação materna prediz a quantidade e qualidade do *input* materno, que se correlaciona com a linguagem precoce nas crianças (Cadime et al., 2018; Friend, DeAnda, Arias-Trejo, Poulin-Dubois, & Zesiger, 2017; Umek et al., 2008).

Muitos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem foram conduzidos com mães e os seus filhos. As mães, geralmente, estão mais disponíveis para participar nos estudos do que os pais e considera-se que estas têm mais contacto com os seus filhos e estão mais familiarizadas e possuem maior influência no desenvolvimento da linguagem dos seus filhos do que os pais (Lovas, 2011).

Lovas (2011) evidencia que os pais falam menos com os filhos pequenos em comparação com as mães, em diversos contextos dentro de casa, nas interações entre pai e filho e nas interações em que ambos os pais participam. Durante os anos pré-escolares, os pais usam menos flutuações de tom, pedem mais esclarecimentos sobre os enunciados dos filhos, são menos sensíveis ao foco de atenção dos seus filhos, menos propensos a continuar o tópico de conversa do filho e menos hábeis em apoiar e estruturar as conversas dos seus filhos quando comparados com as mães (Lovas, 2011). Em contrapartida, Rowe e colaboradores (2004) verificaram que os pais usam um vocabulário mais variado, com palavras mais raras e abstratas, e recorrem mais a perguntas sobre quem, o quê, quando, onde e por que, do que as mães.

Os pais têm vindo a ser apontados como agindo como uma ponte para os seus filhos, ajudando-os a estender e expandir as suas habilidades verbais a fim de se comunicarem com eles e com as pessoas fora do círculo familiar (Rowe, Coker, & Pan, 2004). As mães tendem a envolver-se em mais conversas sobre as atividades diárias, sendo estas complexas e variadas, a estar mais cientes do vocabulário dos seus filhos e do desenvolvimento da linguagem dos mesmos em comparação com os pais. Além disso, as crianças envolvem-se numa linguagem mais variada e complexa em situações que são familiares e rotineiras e tendem a passar mais tempo com as suas mães nessas atividades do que com os seus pais (Lovas, 2011).

A educação materna é preditora do desenvolvimento do vocabulário e encontra-se, igualmente, associada ao desenvolvimento morfosintático, nomeadamente à utilização de tempos verbais e à extensão média do enunciado (Zubrick, Taylor, Rice, & Slegers, 2007). O'Toole e colaboradores (2016) referem que mães com níveis mais altos de educação tendem a conversar mais com os seus filhos, usando mais tipos de palavras do que as mães com um nível socioeconómico mais baixo. Alguns estudos que recorreram a relatos parentais para avaliar as habilidades comunicativas das crianças demonstraram igualmente que crianças com mães com níveis educacionais mais altos produzem um número maior de palavras (Andonova, 2015; Cadime et al., 2018), mas outros estudos não encontraram diferenças na produção do vocabulário relacionadas com o nível educacional da mãe (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj, & Sočan, 2017; Cadime et al., 2019).

Andonova (2015) realizou um estudo transversal onde procurou estudar a relação entre a idade e o género de crianças falantes de búlgaro entre os 20 e os 30 meses e a educação materna no desenvolvimento lexical e gramatical destas. O desenvolvimento da linguagem foi avaliado recorrendo ao IDC adaptado para búlgaro. Os resultados evidenciaram um vocabulário mais alargado, o uso de enunciados com uma maior extensão média (MLU), e maior uso de verbos irregulares e de substantivos nas crianças que provinham de famílias cujas mães possuíam níveis educacionais mais elevados.

Cadime e colaboradores (2018) verificaram que crianças com idade superior a 24 meses cujas mães possuíam níveis de escolaridade mais elevados, produziam um maior número de palavras em todas as categorias lexicais, em comparação com aquelas cujas mães possuíam um menor nível de escolaridade. Ao considerar as crianças mais novas, observou-se apenas um efeito significativo pequeno da educação materna no número de nomes comuns produzidos.

Marjanovič-Umek e colaboradores (2017) conduziram um estudo que tinha por objetivo analisar as mudanças no desenvolvimento inicial do vocabulário e procurar estabelecer relações entre o vocabulário e a gramática da criança e analisar os efeitos da educação parental e da frequência de leitura partilhada no vocabulário e gramática das crianças. Utilizaram uma amostra de crianças falantes de esloveno avaliadas em dois momentos: no primeiro momento de avaliação as crianças tinham 16 meses e no segundo momento tinham 31 meses. O vocabulário e a gramática foram avaliados seis vezes durante um período de 15 meses, usando a adaptação eslovena do IDC. Os resultados deste estudo demonstraram que a educação dos pais não apresentou nenhum efeito direto nas três dimensões da linguagem das crianças (vocabulário, complexidade frásica e MLU).

No estudo de Cadime e colaboradores (2019), com crianças falantes do português europeu com idades compreendidas entre 16 meses e os 30 meses que tinha como um dos objetivos explorar as diferenças no crescimento em função de variáveis pessoais (género) e familiares (educação materna), as crianças foram avaliadas longitudinalmente aos 16, 21, 25 e 30 meses através do IDC. Os resultados deste estudo indicaram que as curvas de crescimento de vocabulário e gramática foram semelhantes para crianças de mães com diferentes níveis de escolaridade.

Estudo sugerem que os níveis de educação materna estão relacionados ao tipo de interação e uso da linguagem que as mães estabelecem com os seus filhos (diversidade lexical na fala dirigida à criança), o que se correlaciona com as habilidades linguísticas (como o vocabulário e a gramática) em crianças com mães que possuem um nível educacional mais elevado do que os seus pares (Hoff, 2006). Pan e colaboradores (2005) realizaram um estudo longitudinal envolvendo diades mãe-criança de famílias de níveis socioeconómicos baixos, onde foram recolhidas as informações sociodemográficas

através de um questionário e recolhidas amostras de discurso espontâneo baseadas em gravações de interações mãe-criança em três momentos: aos 14, 24 e 36 meses. Os resultados deste estudo demonstraram que os efeitos da educação materna no vocabulário das crianças eram menos importantes do que as habilidades de linguagem das mães.

Tendo por base o descrito anteriormente, considerar apenas o nível educacional materno pode não ser suficiente, uma vez que um quadro mais completo requer conhecimento sobre as habilidades, interações e práticas das mães com os seus filhos.

1.4.4 Estilos de Interação Mãe-Criança

Segundo Servilha e Bussab (2015) a mãe assume o papel de coautora do desenvolvimento comunicativo-linguístico do seu filho, sendo que a sua fala promove o desenvolvimento da linguagem, estimulando-o a aprender novas palavras e diferentes construções sintáticas. As mães utilizam procedimentos considerados facilitadores da compreensão, enfatizando as palavras que consideram essenciais numa frase, diminuindo a velocidade da fala, e simplificando a estrutura sintática das frases, com vocabulário e complexidade preposicional limitados. Em idade precoces, a linguagem materna é restrita ao aqui e agora, referindo-se a objetos visíveis e comentários sobre atividades contínuas, que levam a criança a envolver-se na interação, clarificando e elevando a sua contribuição na mesma (Véras & Salomão, 2005).

De acordo com Servilha e Bussab (2015), a responsividade materna, isto é, a prontidão e a resposta apropriada da mãe às atividades comunicativas e exploratórias das crianças, auxilia na aquisição da fala e do vocabulário da criança. Em contexto de brincadeira livre, as mães direcionam uma linguagem mais didática e responsiva aos filhos de 21 meses (Tamis-LeMonda et al., 2019). A fala materna durante a leitura de histórias é estruturalmente mais complexa, diversa a nível lexical, caracterizada pelo uso de muitas perguntas e pelo uso de poucos diretivos, em comparação com a fala que estas utilizam em outras atividades (Tamis-LeMonda et al., 2019).

Hubner e Ardenghi (2010) referem que a principal diferença entre o discurso dos pais, comparativamente com o discurso das mães, se encontra no grau de dificuldade imposto por estes. Os pais tendem a recorrer a um discurso não contínuo, o que implica que a criança apresente um grau de observação mais acentuado, uma vez que a fala se torna mais complexa. Contrariamente, as mães utilizam um discurso contínuo, apresentando maior facilidade em se envolverem com a criança nas mais variadas atividades e em diferentes contextos, possibilitando ajustar a sua fala aos enunciados infantis de modo a tornarem-se mais compreensíveis.

Os enunciados maternos responsivos e diretivos tendem a ser precedidos de forma sistemática por certos tipos de comportamentos infantis, nomeadamente comportamentos comunicativos (Masur, Flynn, & Lloyd, 2013). Os enunciados maternos responsivos são enunciados que fornecem descrições de objetos, ações, acontecimentos do meio envolvente ou que seguem o foco de atenção da criança. Este tipo de enunciados tem sido frequentemente referido como estando positivamente relacionado com uma variedade de competências linguísticas, incluindo a imitação verbal, a aquisição lexical e o desenvolvimento da sintaxe (Masur, Flynn, & Eichorst, 2005; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001).

Por sua vez, os enunciados maternos diretivos são definidos pelo uso de comportamentos verbais e não verbais para controlar e dirigir as ações das crianças (Aquino & Salomão, 2005; Sigolo, 2000). Para Sigolo (2000) os diretivos maternos são comportamentos que têm como objetivo ajudar a criança a solucionar, definir, relacionar e interiorizar aspetos relevantes do ambiente. Estes podem ser divididos em: (1) diretivos de instrução; (2) diretivos de atenção; (3) diretivos de repetição; (4) diretivos de controlo de comportamento. Os diretivos de instrução são enunciados em que a mãe ordena à criança o que ela deve fazer numa determinada situação, indicando o nome de um lugar, nomeando o objeto e/ou descrevendo as suas características (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2005; Vêras & Salomão, 2005). Os diretivos de atenção são enunciados expressos pela mãe para chamar a atenção da criança, pronunciando o seu nome ou utilizando alguma palavra que desperte o interesse dela por algo (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2005; Vêras & Salomão, 2005). Os diretivos de repetição são enunciados proferidos pela mãe em que esta pede à criança que repita a palavra ou frase dela (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2005). Os diretivos de controlo do comportamento são enunciados maternos que demonstram algum tipo de objeção da mãe ao comportamento da criança (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2005).

Em diferentes estudos, os enunciados diretivos têm apresentado uma relação negativa com o desenvolvimento linguístico (Braz & Salomão, 2002; Aquino & Salomão, 2005; Vêras & Salomão, 2005), mas noutros estudos surgem positivamente relacionados ou não relacionados com o desempenho linguístico das crianças (Masur, Flynn, & Eichorst, 2005; Paavola et al., 2005).

As solicitações maternas podem ser definidas como enunciados expressos pela mãe, de forma implícita ou explícita, que têm como função solicitar respostas verbais e/ou não-verbais da criança relativas à atividade em que elas estão envolvidas. Estas solicitações são utilizadas para obter informações sobre objetos, situações e ações, de modo a instigar a participação da criança na interação (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005). As solicitações podem classificar-se como: (1)

solicitação de questão geral; (2) solicitação de questão específica; (3) solicitação de completamento; (4) solicitação de sugestão; (5) solicitação de pedido de clarificação. As solicitações de questão geral são enunciados maternos que requerem da criança informações gerais sobre a localização de um objeto ou pessoa, de uma ação ou situação (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005). As solicitações de questão específica são um tipo de enunciados expressos pela mãe que requerem da criança uma resposta específica, do tipo sim/não, quero/não quero, pode/não pode. Estes enunciados apresentam-se, normalmente, como questões fechadas (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005). As solicitações de completamento são enunciados utilizados pela mãe para solicitar à criança que complete o seu enunciado (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005). As solicitações de sugestão são enunciados verbalizados pela mãe para solicitar à criança respostas gerais sobre objetos, pessoas, ações ou situações. Estes enunciados apresentam-se como uma proposta para uma possível ação durante a interação (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005). As solicitações de pedido de clarificação são um tipo de enunciados maternos caracterizados por solicitarem uma explicação da fala prévia da criança, indicando a não compreensão do enunciado pela mãe. Geralmente, estes enunciados, surgem após uma produção oral ininteligível feita pela criança (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005).

Os enunciados maternos que envolvem a formulação de questões, especialmente questões abertas, têm sido apontados como constituindo um estilo de *input* que influencia a criança a apresentar produções e narrativas mais longas e coerentes. Este estilo linguístico ajuda na iniciação da conversação, na medida em que pode ser visto como uma forma de passar o turno da conversação para a criança (Borges & Salomão, 2003).

Os feedbacks maternos têm vindo a ser descritos na literatura (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005) como enunciados expressos pela mãe, que possuem a função de responder às solicitações da criança ou avaliar o seu comportamento. Estes enunciados apresentam-se como uma resposta específica a uma questão, um pedido, uma ordem da criança, ou como aprovação ou desaprovação da fala e/ou gesto desta. De acordo com Braz e Salomão (2002), os feedbacks maternos podem classificados como: (1) feedback de correção; (2) feedback de aprovação verbal; (3) feedback de aprovação não-verbal; (4) feedback de desaprovação verbal; (5) feedback de desaprovação não-verbal; (6) feedback de resposta a questões; (7) feedback de confirmação. O feedback de correção é um enunciado materno em que a mãe corrige explicitamente a criança, apresentando-lhe a forma correta da produção verbal, sem lhe dizer que estava errada, pedindo que à criança para repetir (Braz & Salomão, 2002). Os feedbacks de aprovação verbal são enunciados expressos pela mãe, em que a mesma aprova um enunciado ou uma ação realizada pela criança. Estes enunciados repetem a produção oral prévia da

criança, possuindo uma entoação que indica aprovação (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). Os feedbacks de aprovação não-verbal são enunciados maternos que se caracterizam por um comportamento não-verbal da mãe que aprova o enunciado ou a ação realizada pela criança (Braz & Salomão, 2002). Os feedbacks de desaprovação verbal são enunciados da mãe que têm como finalidade responder aos enunciados ou ações da criança, que não estão corretos e/ou não são esperados (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). Os feedbacks de desaprovação não-verbal são enunciados maternos que se caracterizam por um comportamento não-verbal da mãe que desaprova o enunciado ou a ação realizada pela criança (Braz & Salomão, 2002). O feedback de resposta a questões é um enunciado materno que permite responder a questões formuladas pela criança ou pedidos dirigidos à mãe (Braz & Salomão, 2002). O feedback de confirmação é um enunciado expresso pela mãe em que a mesma repete as respostas da criança, com a finalidade de confirmar as verbalizações desta, aumentando a entoação. Estas respostas podem ocorrer de forma interrogativa (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). Na literatura é apontado um oitavo tipo de feedback, o feedback de repetição (Borges & Salomão, 2003). Segundo Borges e Salomão (2003), o feedback de repetição da fala da criança oferece-lhe a oportunidade de reinterpretar o enunciado anteriormente produzido, sendo efetivo em manter a criança na conversação, e favorecendo o desenvolvimento da linguagem desta.

Na literatura surgem, ainda outras categorias dos enunciados maternos como as informações e os comentários. As informações são enunciados maternos em que a mãe fornece informações à criança sobre os nomes e as características de objetos ou pessoas, propriedades, localizações e possessões de objetos, demonstrando ou descrevendo uma ação (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). Os comentários são descritos como enunciados que a mãe expressa sobre as próprias ações ou sobre o comportamento da criança, podendo os mesmos serem dirigidos ao observador ou a si própria (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005).

A continuidade é referida na literatura como um estilo relevante da fala materna que facilita o desenvolvimento da linguagem, sendo definida como a combinação do enunciado do adulto com o conteúdo ou tópico da fala da criança, onde se observa a continuidade da conversação, permitindo que a criança tenha um papel mais participativo na conversação (Véras & Salomão, 2005). O adulto repete, modificando, enriquecendo ou corrigindo o enunciado da criança, verificando-se que a quantidade desta repetição varia de acordo com a idade da criança. Estas repetições podem designar-se por expansão ou reformulação e a sua ocorrência pode ajudar na aquisição da linguagem por parte da criança, uma vez que lhe demonstra a relação entre as suas formas de linguagem e as formas corretas do adulto,

preenchendo os elementos que possam ter sido omitidos, e enriquecendo-lhe assim, a sintaxe (Borges & Salomão, 2003).

A reformulação consiste na repetição que a mãe faz da frase proferida pela criança, modificando-a, enriquecendo, assim, o vocabulário da criança. A ausência de reformulações no *input* materno tem vindo a ser apontada como um dos fatores explicativos de atrasos na fala das crianças (Véras & Salomão, 2005). Este feedback de reformulação tem vindo a ser considerado um dos mais eficazes estilos de *input* materno no processo de aquisição da linguagem, uma vez que apresenta às crianças versões corrigidas ou alternativas ao seu enunciado (Borges & Salomão, 2003).

A literatura tem vindo a estudar os diferentes comportamentos comunicativos da criança, face aos enunciados maternos, sendo eles a fala espontânea da criança, o tipo de resposta da criança aos enunciados maternos, a ausência de resposta, a repetição do enunciado produzido pelas mães e a auto-repetição (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005).

A fala espontânea da criança é um enunciado produzido pela criança que não é precedido por uma questão, pedido ou ordem da mãe, nem surge como resultado de uma imitação das verbalizações maternas prévias (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005).

As respostas da criança aos enunciados maternos podem ser divididas em quatro categorias diferentes: (1) resposta verbal adequada; (2) resposta verbal inadequada; (3) resposta não-verbal adequada; (4) resposta não-verbal inadequada. As respostas verbais adequadas surgem quando a criança responde corretamente a um enunciado prévio materno (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). As respostas verbais inadequadas são enunciados da criança como resposta verbal, e de modo inadequado, ao enunciado materno, quanto ao contexto, à semântica e ao conteúdo solicitados por este (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). As respostas não-verbais adequadas são comportamentos que correspondem ao enunciado prévio da mãe quanto ao que foi solicitado pela mesma (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). As respostas não-verbais inadequadas são comportamentos que correspondem, de forma inadequada, ao enunciado prévio da mãe quanto ao que foi solicitado pela mesma (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). A ausência de resposta é caracterizada quando a mãe elabora uma pergunta, ao qual a criança não responde (Braz & Salomão, 2002; Véras & Salomão, 2005). Quando a criança utiliza o mesmo enunciado que a mãe acabou de verbalizar, estamos perante a repetição do enunciado materno (Braz & Salomão, 2002). A auto-repetição da criança ocorre quando esta repete a mesma palavra ou enunciado várias vezes (Braz & Salomão, 2002).

Estudos realizados por vários autores (Masur, Flynn, & Eichorst, 2005; Zammit & Schafer, 2011) sobre o estilo comunicativo das mães durante as interações com os seus filhos demonstraram que o mesmo tem um papel fulcral no desenvolvimento linguístico das crianças.

No estudo conduzido por Masur e colegas (2005), procurou-se avaliar a relação entre os comportamentos responsivos, orientadores e as expressões utilizadas pelas mães no vocabulário das crianças aos 10, 13, 17 e 21 meses. O comportamento materno (responsividade, orientação, afeto e o comportamento orientador para a aquisição), as expressões maternas (descrições, diretivos de atenção e de regulação do comportamento), as ações e imitações verbais das mães, bem como a linguagem expressiva das crianças (nomeadamente o vocabulário reportado pelas mães e o vocabulário global da criança) foram avaliadas recorrendo a diferentes medidas (gravação das interações mãe-criança em duas situações diferentes, hora do banho e brincadeira livre e preenchimento de uma *checklist* para avaliar o vocabulário das crianças). Os resultados deste estudo revelaram que a responsividade materna e a orientação verbal das mães apresentavam uma relação positiva com o vocabulário das crianças aos 21 meses. Os diretivos de atenção das mães previram negativamente o vocabulário nesta idade.

No estudo realizado por Zammit e Schafer (2011) sobre o estilo comunicativo das mães (i.e., expressões, gestos, responsividade, orientação, ...) durante as interações com os filhos confirmaram que este tem um papel importante no desenvolvimento linguístico das crianças. Foram observadas dez mães interagindo com os seus bebés no período entre os 9 meses até aos 26 meses de idade em duas situações: descrição de imagem e descrição do substantivo. Em cada uma das situações era apresentada uma sucessão de palavras ou imagens projetadas na parede da sala onde ocorria a interação, à vista da mãe e da criança. O vocabulário dos bebés foi avaliado utilizando uma versão adaptada dos IDC. O resultado deste estudo demonstrou existirem fortes relações positivas entre o recurso das mães ao uso de rótulos verbais e gestos durante as interações com os filhos e a compreensão (aos 15 meses) e produção de palavras mais precocemente por parte das crianças (aos 18 meses). Em suma, as crianças cujas mães que usam mais rótulos verbais e gestos apresentam melhor compreensão e mais produção de palavras.

Taylor, Donovan, Miles e Leavitt (2009) procuraram perceber de que forma o estilo comunicativo das mães caracterizado pelo uso de estratégias de controle influenciava o desenvolvimento do vocabulário expressivo, o uso de morfemas, a extensão média do enunciado e o uso de diferentes funções da linguagem das crianças aos 30 meses. Participaram neste estudo 60 díades mãe-criança, avaliadas em quatro momentos: aos 6, 9, 12 e 24 meses de idade das crianças. Com base no uso de estratégias de controlo, as mães foram categorizadas em grupos de controlo contínuo: alta orientação, alto controlo ou

alto controlo negativo. As mães inseridas no grupo de alto controlo negativo, utilizavam níveis elevados de proibições e ordens durante as interações com os filhos. Neste grupo observou-se que as crianças obtiveram baixos resultados nas medidas de linguagem (EME, número de morfemas, número de palavras diferentes e uso de funções da linguagem). Em contraste, as crianças de mães dos grupos de controlo contínuo e alto controlo obtiveram melhores resultados no uso geral da linguagem.

Conway e colaboradores (2018) no seu estudo longitudinal procuraram verificar a associação entre o comportamento intrusivo e responsivo materno com as habilidades linguísticas das crianças aos 24, 36 e 48 meses. As mães e os filhos de 24 meses foram gravados numa situação de brincadeira livre. Os elogios maternos, as oportunidades perdidas e os diretivos bem e malsucedidos (ou seja, se seguidos pela criança), foram codificados. A linguagem das crianças foi avaliada através de um teste de linguagem designado por *The Preschool Language Scale* (Zimmerman, Steiner & Pond, 2002). Os resultados encontrados não demonstraram existir associações entre os elogios e as oportunidades perdidas maternas e as habilidades linguísticas das crianças. Verificaram que o uso de diretivos bem e malsucedidos foram associados a baixas pontuações de linguagem recetiva aos 24 meses de idade. Ambos os tipos de diretivos foram associados a pontuações de linguagem expressiva e recetiva baixos aos 36 e aos 48 meses (Conway et al., 2018).

A literatura tem sugerido que diferentes estilos comunicativos maternos apresentam um contributo diferencial nas competências linguísticas das crianças.

1.4.5 Práticas de literacia em contexto familiar

O conceito de literacia familiar pode ser definido como um conjunto de práticas e rotinas que os pais e os membros da família realizam com as suas crianças podendo estas ocorrer em casa ou na comunidade (e.g., na escola, em bibliotecas públicas, em livrarias, ...) (Cairney, 2003; Mata & Pacheco, 2009). Nestas práticas pode incluir-se a leitura de livros, jornais, revistas, cartas, listas de compras, a análise de pinturas ou imagens de livros e o seguir as instruções de um jogo (Carter, Chard, & Pool, 2009; Lawhon & Cobb, 2002; Zang et al., 2017).

Vários autores (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Carter, Chard, & Pool, 2009) têm utilizado a expressão ambiente de literacia familiar para representar um conjunto de indicadores do contexto familiar que demonstram ser importantes para o desenvolvimento linguístico e literário das crianças. As práticas de literacia podem englobar a frequência de práticas de leitura conjunta, a idade de início de leitura com a criança, a frequência de visitas à biblioteca, os hábitos de leitura dos pais e a disponibilidade de materiais impressos (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Mata & Pacheco, 2009). Estudos realizados têm

vindo a demonstrar que variáveis demográficas estão relacionadas tanto com a frequência, como com a duração de leitura partilhada de histórias (Karrass, VanDeventer, & Braungart-Rieker, 2003).

Para além do contexto familiar, o jardim de infância e as bibliotecas têm vindo a assumir um papel de grande relevância na promoção da leitura para as crianças. As bibliotecas presentes nas salas de jardim de infância, pela sua proximidade, proporcionam às crianças o acesso a livros diversificados apresentados em diversos suportes e formatos que estimulam a curiosidade a vontade de a eles aceder (Edmunds & Bauserman, 2006).

De acordo com Kassow (2006), o ambiente de literacia familiar pode incluir não só atividades de literacia que envolvem pais e filhos, como também a exposição e o contacto com materiais ligados à leitura e à escrita (e.g. livros, revistas) ou recursos que promovam e facilitam esse contacto (e.g. computador/*tablet*). Um bom indicador para caracterizar o ambiente familiar é a diversidade e acessibilidade desses materiais existentes em casa.

No estudo de Mata (2002, 2006) que tinha por objetivo caracterizar, através dos recursos, a diversidade de ambientes familiares, verificou-se que a grande maioria dos pais (73,6%) referem ler histórias aos filhos várias vezes por semana, sendo que juntamente com os pais que referem ler algumas vezes por mês, os resultados indicam um total de 96,2% da amostra, verificando-se que esta atividade é característica destes ambientes familiares, no que diz respeito a práticas de leitura partilhada. Quanto à iniciativa para a leitura de histórias, 52,3% dos pais referiram fazê-lo várias vezes por semana. A percentagem de filhos a tomarem esta iniciativa é superior à dos pais (75,6%). No que concerne ao tempo média de leitura de histórias, 72% da amostra referiu ler entre 20 minutos e 2 horas por semana para os seus filhos. Apenas 2,2% dos pais indicaram ler em média menos de 10 minutos por semana para os filhos. No que se refere à quantidade de livros infantis existentes em casa, os resultados indicaram que 39,8% dos pais afirmaram ter 26 a 50 livros infantis em casa, 30,3% entre 51 a 100 e 15,7% mais de 100 livros. A existência de 1 a 10 livros infantis (1,2%) e 11 a 25 livros (13,1%) surge com menor frequência. As idas a bibliotecas revelaram, igualmente, ser uma prática pouco frequente na amostra em estudo, sendo que 11,8% dos pais indicaram que as frequentavam com regularidade e 61,7%, referiram que nunca o fizeram. A frequência de locais de compra de livros com os filhos demonstrou, ao contrário das práticas anteriores, ser algo habitual sendo que 85,8% dos pais referiram que o faziam com regularidade. No que concerne à compra de livros, 68,1% dos pais responderam que o fazem semanal ou mensalmente e 31,9% responderam que a compra é trimestral, semestral ou anual. Os resultados deste estudo demonstraram, ainda, correlações fortes e significativas entre as práticas de leitura e o tempo médio semanal utilizado nesta atividade, entre a quantidade de livros infantis e livros

de adultos, entre a frequência de idas a livrarias e compra de livros, entre o tempo médio de leitura e a quantidade de livros infantis e entre a compra de livros e a quantidade de livros infantis.

Quanto à prática de leitura de histórias, o computador tem vindo a ser, igualmente, um recurso relevante, não só na utilização do livro eletrónico, mas também na produção que a criança faz das suas próprias histórias em conjunto com o adulto (Amante, 2007), contribuindo deste modo para o desenvolvimento da estrutura narrativa e compreensão das histórias (Mata, 2006).

A leitura de livros para crianças pequenas, geralmente, ocorre em diálogo com a criança, mantendo a fala dirigida para a mesma, parando para explicar assuntos que o adulto decide ou expandir assuntos que a criança questiona. Os efeitos positivos da leitura de livros ilustrados ou de e-books costumam ser obtidos através das interações entre a criança e o adulto (Kucirkova, 2019).

O aspeto interativo da leitura é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico. Ao contrário de um programa de televisão ou de um vídeo no *YouTube*, um adulto que lê para a criança permite a esta que ouça ao seu próprio ritmo e permite-lhe a repetição das palavras e ações descritas no livro para que os adultos ampliem a compreensão do assunto concentrando-se na compreensão da criança. O mesmo se verifica, quando os pais pausam um episódio gravado na televisão (Sundqvist et al., 2021).

A exposição das crianças a meios digitais tem sido alvo de estudo por diversos autores (Anderson & Hanson, 2017; Madigan et al., 2020; Radesky, Schumacher, & Zuckerman, 2015; Richert et al., 2010; Sundqvist et al., 2021; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007), tendo sido evidenciados resultados contraditórios subjacentes à utilização destes recursos inovadores na promoção de competências linguísticas na primeira infância. Por um lado, a investigação sugere que os meios digitais constituem oportunidades de aquisição e desenvolvimento linguístico e, por outro lado, alguns estudos salientam a existência de limitações ao desenvolvimento potencial das crianças neste domínio, como se descreve de seguida (Karani, Sher, & Mophosho, 2022).

O contacto com meios digitais muitas vezes reduz a interação criança-adulto, porque estes meios não facilitam a conversação social contingente com um parceiro de linguagem cujas respostas são imediatas, confiáveis e precisas em conteúdo e relevância (Anderson & Hanson, 2017). Sem o apoio do adulto mediador ativo e instrutivo, os meios digitais sozinhos não repetem ou explicam o conteúdo de acordo com as necessidades da criança, podendo levar a associações negativas com o desenvolvimento da linguagem na criança (Sundqvist et al., 2021).

A exposição precoce e prolongada das crianças aos dispositivos digitais pode igualmente provocar efeitos negativos ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem (Richert et al., 2010;

Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007). Estes estudos mostram que o contacto precoce com a televisão e vídeos se encontram relacionados com baixos níveis de aquisição de vocabulário em crianças até aos 2 anos de idade (Richert et al., 2010; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007). O efeito desta exposição pode, ainda, depender do tipo de tecnologia e da forma como é utilizada, nomeadamente quanto ao conteúdo, tempo de exposição e interação com os pais (Radesky, Schumacher, & Zuckerman, 2015).

No sentido de perceber a associação da exposição a meios digitais com o desenvolvimento da linguagem em 1008 crianças americanas com idades compreendidas entre os 2 e os 24 meses, Zimmerman, Christakis e Meltzoff (2007) avaliaram as crianças utilizando o IDC e um questionário, preenchido pelos pais, sobre as interações entre pais e crianças e a visualização de diversos tipos de conteúdo de televisão e DVD's/vídeos pelas crianças. Para analisar as associações entre os resultados do IDC e a exposição a meios digitais utilizaram uma regressão multivariada, controlando os dados demográficos e as interações entre pais e filhos. Os resultados obtidos demonstraram que crianças entre os 8 e os 16 meses apresentavam pontuações mais baixas no IDC por cada hora que eram expostos a DVD's/vídeos. Os resultados para as crianças entre os 17 e os 24 meses não evidenciaram associações significativas entre os resultados do IDC e a exposição a meios digitais.

No estudo realizado por Richert e colaboradores (2010) com o objetivo de perceber se crianças americanas com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses aprendiam novas palavras através da visualização de um DVD focado no ensino de determinadas palavras, a linguagem das crianças foi avaliada através do preenchimento do IDC por parte dos pais. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças não aprendiam palavras novas através da visualização do DVD focado para ensino de determinadas palavras.

Na sociedade atual ocorreu uma mudança no paradigma do brincar com a entrada das novas tecnologias. A televisão, os computadores, os *tablets* e os *smartphones* passaram a fazer parte recorrente dos objetos de uso do quotidiano ao alcance das crianças, desde idades muito precoces. Os *tablets* têm uma grande variedade de funções e aplicações que atraem crianças pequenas e que podem fornecer *feedbacks* rápidos e várias formas para aprender e comunicar com o mundo que as rodeia. Estes meios digitais permitem tirar fotos, ver vídeos, jogar jogos, conversar com diferentes pessoas por videochamada ou mensagens de texto e leitura de livros digitais (Neumann, Merchant, & Burnett, 2018). A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2019) determinou as seguintes diretrizes no que concerne ao contacto das crianças com as tecnologias: i) desaconselhamento do uso de meios digitais para crianças com menos de 1 ano de idade; ii) 1 hora, ou menos, para crianças entre os 2 e os 4 anos de idade.

Em Portugal estudos recentes (Pereira et al., 2018; Póvoas et al., 2013; Rodrigues et al., 2020) têm vindo a demonstrar que a exposição aos ecrãs acontece precocemente e vai aumentando com a idade, excedendo o tempo máximo de exposição recomendado, de 1 hora. Dos vários dispositivos digitais referenciados a televisão surge como o mais utilizado, seguido dos *tablets* e *smartphones*. Segundo Monteiro, Fernandes e Rocha (2020) o aumento do uso de dispositivos digitais pode levar a uma diminuição nas oportunidades de brincar, interagir e explorar o mundo real, situações base para o desenvolvimento infantil adequado.

No estudo conduzido por Roseberry e colaboradores (2009) com crianças americanas entre os 30 e os 42 meses procuraram verificar o efeito dos vídeos sobre a aquisição de linguagem, nomeadamente a aprendizagem de verbos quando acompanhados por interação social. Os resultados deste estudo demonstraram que apenas as crianças entre os 30 e os 35 meses conseguiam aprender verbos através de vídeos educativos, desde que acompanhados por interação social que os reforce. As crianças dos 36 aos 42 meses são capazes de aprender verbos apenas com a visualização de vídeos.

Mendelsohn e colaboradores (2010) realizaram um estudo longitudinal para perceber o papel das interações verbais de díades mãe-criança durante a exposição das crianças a dispositivos digitais aos 6 meses e o seu impacto no desenvolvimento linguístico destas crianças aos 14 meses. Participaram neste estudo 253 díades mãe-criança americanas, tendo as crianças sido avaliadas em dois momentos, aos 6 meses de idade as mães destas crianças foram entrevistadas sobre a exposição das mesmas a dispositivos digitais e aos 14 meses de idade as crianças foram avaliadas ao nível da linguagem com recurso a um teste designado por *The Preschool Language Scale* (Zimmerman, Steiner & Pond, 2002). Os resultados deste estudo mostram associações negativas, apenas, na ausência de interações verbais aos 6 meses de idade. As interações verbais aquando do uso de dispositivos digitais foram preditivas do desenvolvimento linguístico das crianças aos 14 meses.

A aquisição de vocabulário através do uso de dispositivos digitais por crianças alemãs de 2 anos de idade foi estudada por Walter-laager e colaboradores (2016). Este estudo tinha por objetivo verificar o efeito de uma aplicação interativa na aprendizagem de palavras com e sem o acompanhamento de um adulto durante o uso da mesma na aquisição do vocabulário. Os resultados deste estudo evidenciam que as crianças que utilizaram a aplicação acompanhadas por um adulto, tiveram um maior crescimento de vocabulário comparativamente com as crianças que utilizaram a aplicação sem acompanhamento.

Van den Heuven et al. (2019) realizaram um estudo transversal com o objetivo de analisar a associação entre o uso de dispositivos digitais e atrasos de comunicação em 893 crianças canadenses de 18 meses de idade. As crianças foram divididas em dois grupos, o primeiro formado por crianças

cujos pais reportaram que não tinham acesso a dispositivos digitais (nomeadamente *smartphones*) e o segundo grupo formado por crianças que tinham acesso a dispositivos digitais cujo tempo de exposição era de 15 minutos por dia. As crianças foram avaliadas ao nível da linguagem expressiva e compreensiva recorrendo ao *Infant Toddler Checklist*. Os resultados deste estudo demonstraram que o uso de dispositivos digitais esteve significativamente associado a um atraso no desenvolvimento da fala.

No estudo de Lin e colaboradores (2020) procuraram analisar a associação entre a exposição a dispositivos digitais e o desenvolvimento linguístico de crianças chinesas entre os 18 e os 36 meses. Avaliaram a linguagem de 161 crianças recorrendo ao *Communication and Language Screening Test for Birth to Three* e através de um questionário aos pais sobre o uso de dispositivos digitais. Os resultados obtidos neste estudo revelaram que as crianças que utilizavam dispositivos digitais durante mais tempo não apresentavam atrasos na aquisição da linguagem.

Sundqvist e colaboradores (2021) realizaram um estudo com crianças de 2 anos em que procuraram analisar se diferentes componentes da linguagem (vocabulário, sintaxe e pragmática) podem estar associados a diferentes tipos de uso de meios digitais (televisão, *smartphones*, *tablets* e computadores). A linguagem das 92 crianças suecas foi feita recorrendo à versão sueca do IDC-II. Os meios digitais estavam presentes em todas as casas de todos os participantes no estudo e eram utilizados pelos pais e pelos filhos de forma ativa, pelo menos uma vez nas últimas 2 semanas. Os pais preencheram um questionário sobre o uso dos meios digitais pelas crianças e pelos adultos. Os resultados deste estudo demonstraram que as crianças de 2 anos usavam os meios digitais diariamente, sendo que 86% assistiam televisão, 64% usavam *smartphone*, 52% usavam *tablet* e 16% usavam computador. O uso diário de *e-books* foi reportado por 8% dos participantes e a utilização dos dispositivos móveis para jogar foi de apenas 5%, não sendo práticas comuns nesta amostra. Os resultados deste estudo indicaram, ainda, existir uma correlação significativa e negativa entre o uso da televisão e o vocabulário das crianças. Não verificaram a existência de correlações significativas entre o uso de *smartphones* e *tablets* pelas crianças e o desenvolvimento linguístico destas. No que concerne, ao uso parental de meios digitais durante as rotinas infantis, os resultados evidenciaram correlações significativas e negativas com o vocabulário, a sintaxe e a pragmática das crianças. Um aumento no uso de meios digitais pela criança foi negativamente associado ao desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no vocabulário e na sintaxe. Neste estudo, as crianças com 2 anos de idade, não tinham como prática comum o uso de jogos e aplicações educativas.

Para além da utilização de novas tecnologias, outras atividades que ocorrem em contexto familiar, como a leitura partilhada de histórias, podem ter diferentes consequências no desenvolvimento

da linguagem e nas competências de literacia na criança. A leitura partilhada de histórias pode ser uma fonte de aprendizagem, especificamente, uma fonte de aprendizagem de vocabulário em crianças pequenas (Sénéchal & LeFevre, 2001). A rotina da leitura partilhada de histórias é importante porque permite aos pais repetirem determinados comportamentos verbais que poderão contribuir para a imitação nas crianças (Sénéchal & LeFevre, 2001). A leitura de histórias é uma prática de literacia que ocorre durante a interação social e na interação pais-filhos. Este tipo de práticas permite à criança familiarizar-se com o livro, com os símbolos da escrita, promovendo o interesse pela letra e o contacto com aspetos convencionais da escrita (e.g. noção da palavra, estrutura do texto). Surge, igualmente, como uma prática importante na aquisição de vocabulário, uma vez que durante a leitura de histórias a criança é exposta a uma grande diversidade de palavras, que muitas vezes diferem das palavras utilizadas na comunicação com os adultos, evidenciando-se um vocabulário mais elaborado e uma maior complexidade sintática e gramatical (Aram, & Aviram, 2009; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Scott, McNeill, & Bysterveldt, 2020).

As crianças aprendem o significado de novas palavras durante a interação de leitura de livros com os seus pais. A leitura em voz alta familiariza as crianças para a linguagem presente nos livros e estimula o crescimento do seu vocabulário. Segundo Duursma, Augustyn e Zuckerman (2008) os livros infantis contêm 50% mais palavras pouco frequentes do que a televisão.

A leitura partilhada de histórias estimula mais a interação verbal entre as crianças e os pais, fazendo com que o desenvolvimento da linguagem das crianças beneficie deste momento. Para além de adquirirem novo vocabulário as crianças são expostas a linguagem mais complexa utilizada pelos adultos ao interagirem com as crianças durante a leitura (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Scott, McNeill, & Bysterveldt, 2020). A leitura de histórias constitui também uma oportunidade para as crianças adquirirem conhecimentos sobre a expressão linguística, através do contacto com estruturas fráscas mais complexas (Aram, & Aviram, 2009; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008).

Segundo Miller e Prins (2009) quando a leitura se torna interativa, observam-se comportamentos por parte dos pais, tais como: i) colocar questões sobre a história à criança; ii) comentar as respostas dadas pelas crianças; iii) dar suporte para a compreensão da história; e iv) encorajar a criança a colocar questões. Estes comportamentos permitem desenvolver aspetos ligados às competências de literacia, favorecer a motivação e interesse por esta prática.

Para além dos estudos centrados na prática de leitura de histórias, a variável sociocultural surge como relevante na análise entre os diferentes tipos de práticas. Os comportamentos adotados pelos pais

na leitura de histórias são diferentes de acordo com o nível cultural e educacional do mesmo (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Reese, Sparks, & Leyva, 2010).

Korat e colaboradores (2007) apontam para o facto de o nível sociocultural dos pais ser um fator significativo quando se pretende analisar práticas de literacia familiar, nomeadamente a prática de leitura de histórias. Os autores enumeram alguns aspetos consistentes na literatura sobre esta temática: i) este tipo de práticas associa-se mais a uma atividade entre mãe e filho; ii) mães com níveis educacionais mais elevados iniciam a prática de leitura de histórias mais cedo, comparando com mães de níveis educacionais mais baixos; iii) o tipo e quantidade de materiais de leitura e escrita existentes em casa (e.g., número de livros existentes em casa), bem como as atividades de literacia (e.g., frequência de leitura dos pais para os filhos), são medidas que auxiliam na clarificação da distinção de pais de nível socioculturais diferenciados.

Durante as práticas de literacia familiar, a qualidade das interações entre pais e filhos, nomeadamente a leitura de livros, tem vindo a ser considerada uma ferramenta estimuladora e orientadora para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida (Kuo, Franke, Regalado, & Halfon, 2004). Um preditor robusto e consistente na leitura partilhada de histórias entre pais e crianças é a idade de início desta prática. A investigação tem vindo a demonstrar que quanto mais cedo os pais começam a leitura partilhada de histórias com os seus filhos, melhor serão as habilidades linguísticas posteriores das crianças (Karrass, VanDeventer, & Braungart-Rieker, 2003).

Sénéchal e LeFevre (2001) referem que estudos observacionais revelaram que a linguagem que as mães utilizam durante a leitura partilhada de histórias é mais rica e variada do que a linguagem que utilizam durante as refeições, as brincadeiras ou o vestir.

O desenvolvimento linguístico das crianças é influenciado pelo contexto familiar, nomeadamente pelas práticas de literacia familiar (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006). Como descrito anteriormente, estas práticas incluem um conjunto de oportunidades proporcionadas pelos pais ou cuidadores às crianças que facilitam o desenvolvimento de competências literárias, bem como os recursos disponibilizados no ambiente familiar (Niklas, & Schneider, 2014).

Diversos estudos têm vindo a analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento linguístico. Tem sido analisada a influência da frequência de leitura (Raikes et al., 2006; Fletcher et al., 2008; Rodriguez et al., 2009; Duursma, 2014; Kim, Im, & Kwon, 2015) e da qualidade das interações (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Dexter & Stacks, 2014) no desenvolvimento da linguagem.

No estudo longitudinal realizado por Deckner e colegas (2006) um dos objetivos era determinar se as práticas de literacia em casa, o interesse das crianças na leitura e o uso de metalinguagem pelas mães durante a leitura partilhada de histórias aos 27 meses previa o vocabulário expressivo e recetivo das crianças aos 30 e aos 42 meses. Participaram neste estudo 55 díades mãe-criança. O vocabulário recetivo e expressivo das crianças foi avaliado quando estas tinham 18, 30 e 42 meses. Aos 27 meses foi feita uma recolha de vídeo da interação mãe-criança na leitura partilhada de uma história e as mães preencheram uma *checklist* sobre as práticas de literacia em casa, que contemplava um conjunto de questões que avaliavam: partir de que idade os pais começaram a ler aos filhos, o número de vezes que lhes liam, a duração média dos episódios de leitura partilhada de histórias, o tempo gasto na leitura com o filho na semana anterior e o número de livros existentes em casa. O interesse das crianças durante a leitura de histórias foi fortemente associado ao uso de metalinguagem das mães. As práticas de literacia em casa apresentaram associações moderadas com a linguagem expressiva e recetiva aos 30 e aos 42 meses. O interesse das crianças foi moderadamente associado à linguagem expressiva aos 30 meses, mas aos 42 meses a associação foi fraca, não tendo sido um resultado significativo. O uso de metalinguagem pelas mães apresentou associações moderadas com o desenvolvimento da linguagem expressiva aos 30 e aos 42 meses, sendo que a associação foi fraca com o vocabulário recetivo das crianças.

Os efeitos da prática da leitura de livros em crianças com 14, 24 e 36 meses de idade foram avaliados por Raikes e colaboradores (2006) num estudo longitudinal. A linguagem das crianças foi avaliada através da versão reduzida americana dos IDC. Os resultados desta investigação mostraram que as práticas diárias de leitura das mães com os filhos apresentam correlações fortes com a compreensão e a produção de vocabulário aos 14 meses e com a produção do vocabulário aos 24 meses. Filhos de mães que não leem para eles ou leem apenas uma ou duas vezes por semana apresentavam um vocabulário menor quando comparados com filhos cujas mães leem três ou mais vezes por semana. Aos 36 meses verifica-se que as associações entre as práticas de leitura diária e a linguagem são significativas.

No estudo conduzido por Fletcher e colegas (2008) avaliaram a relação entre a frequência de leitura e as estratégias utilizadas pelos pais durante a leitura nas capacidades linguísticas de crianças com 24 meses que apresentavam um atraso ao nível da linguagem. Estas crianças foram avaliadas, posteriormente, aos 30 meses. A avaliação da linguagem foi feita com base na versão americana dos IDC. Os resultados deste estudo indicaram que as estratégias utilizadas pelos pais (uso de questões,

rotulagens e expansões de significado) estavam associadas à atenção durante a leitura das crianças aos 24 meses e à capacidade da linguagem expressiva aos 30 meses.

Rodriguez e colaboradores (2009) conduziram um estudo longitudinal onde procuraram avaliar os efeitos das práticas de literacia familiar no vocabulário (expressivo e recetivo) e na complexidade sintática numa amostra composta por 1046 crianças, avaliadas aos 14, 24 e 36 meses de idade. As práticas de literacia familiar foram avaliadas, nos três momentos, recorrendo a um questionário de relato parental, que permita avaliar a frequência da leitura partilhada de histórias, a frequência de leitura à criança e a frequência com que cantavam músicas. Para avaliar o vocabulário, quer recetivo, quer expressivo, foi aplicado o IDC aos 14 meses de idade. Aos 24 meses, foi avaliado o vocabulário expressivo e a complexidade sintática dos enunciados, utilizando o mesmo instrumento. Aos 36 meses utilizaram outra medida de relato parental para avaliar o vocabulário recetivo. Os resultados desta investigação demonstraram que as práticas de literacia familiar eram preditores do vocabulário expressivo e recetivo e da complexidade sintática em todos os momentos de avaliação.

No estudo longitudinal de Duursma (2014) foi analisado se a frequência de leitura do pai e da mãe eram preditores do desenvolvimento cognitivo precoce e da linguagem nas crianças e o desenvolvimento das competências de literacia emergente em três momentos, aos 14, aos 24 e aos 36 meses. Os resultados obtidos referem que as mães leem com mais frequência para as crianças do que os pais e que a leitura dos pais para as crianças dos 24 aos 36 meses é preditor do desenvolvimento da linguagem nestas.

Dexter e Stacks (2014) analisaram a influência do relacionamento entre pais e filhos, a qualidade das interações durante a leitura de livros e o desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 36 meses. Para este estudo recorreram a medidas de observação das interações de leitura partilhada, a qualidade do relacionamento (recorrendo à gravação de uma interação de 10 minutos de uma brincadeira entre pais-criança), o desenvolvimento das capacidades linguísticas (através de um teste estandardizado) e uma entrevista aos pais (e.g. idade, nível educacional, frequência de leitura para os filhos), verificando que a qualidade das interações foi o maior preditor do desenvolvimento linguístico recetivo nas crianças. Os resultados do estudo demonstraram que a qualidade das interações foi o maior preditor do desenvolvimento da linguagem recetiva nas crianças. Verificaram, ainda, que os estilos parentais, a responsividade às necessidades e desejos da criança e o encorajamento para a leitura estavam fortemente associados à qualidade no esforço da atenção durante a leitura. Estas variáveis contribuíram para uma leitura mais interativa e compreensiva e, conseqüentemente, contribuíram para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Num estudo longitudinal, Kim, Im e Kwon (2015) avaliaram o efeito das práticas de literacia familiar no vocabulário expressivo e recetivo das crianças. Neste estudo as crianças foram avaliadas aos 24 meses e 54 meses. O vocabulário recetivo e expressivo foi avaliado utilizando uma versão adaptada do IDC – palavras e frases. As práticas de literacia familiar foram avaliadas utilizando um questionário composto por quatro itens: número de livros infantis existentes em casa, frequência de leitura de livros partilhada por semana, frequência de músicas cantadas pelos membros da família e frequência de histórias lidas pela família. Os resultados encontrados indicam que as práticas de literacia familiar medidas quando as crianças tinham 24 meses prediziam o vocabulário expressivo e recetivo das crianças aos 54 meses.

De um modo geral a revisão da literatura evidencia a natureza crescente do desenvolvimento das competências linguísticas valorizando diferentes componentes da linguagem. Têm sido apontadas diferentes variáveis preditoras para o desenvolvimento linguístico relacionadas não só, com variáveis sociodemográficas, mas também com o tipo de interações estabelecidas entre mães e crianças. Esta tese foca particularmente o estudo dos diferentes estilos comunicativos maternos, bem como das práticas de literacia familiar, pelo que a revisão da literatura incidiu sobre estas duas dimensões em particular. Os estudos evidenciam que quer os estilos comunicativos maternos, quer as práticas de literacia familiar são fatores importantes no desenvolvimento linguístico das crianças, designadamente em idades precoces. A utilização de meios digitais tem vindo a emergir no panorama nacional como um recurso familiar sendo ainda pouco conhecido o impacto no desenvolvimento linguístico nas crianças na primeira infância.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo integra o desenho da presente investigação, a sua finalidade e objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos adotados para recolher os dados. A investigação foi desenvolvida em dois estudos que se complementam de forma a responder aos objetivos delineados. O estudo 1 tem como finalidade investigar a relação entre o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos, e o estudo 2 tem como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças.

2.1 Estudo 1 - Análise do desenvolvimento linguístico das crianças e os diferentes estilos comunicativos maternos

No Estudo 1 explora-se a relação entre o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos. Nesta secção serão descritos os objetivos e questões de investigação, os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos adotados no estudo 1.

2.2 Objetivos e questões de investigação

Neste estudo pretende-se perceber se o desenvolvimento linguístico das crianças se encontra associado aos diferentes estilos comunicativos maternos. O desenvolvimento linguístico das crianças avaliado contempla o vocabulário, a morfologia regular, a morfologia irregular, a sintaxe e a EMEp. Os estilos comunicativos maternos contemplam os diretivos maternos, as solicitações maternas, o feedback, a informação, a auto repetição materna, o comentário, a fala ininteligível materna e outros enunciados maternos. Neste estudo, pretende-se igualmente analisar o contributo dos comportamentos comunicativos da criança face aos enunciados maternos no desenvolvimento linguístico das crianças. Os comportamentos comunicativos da criança face aos enunciados maternos contemplam a fala

espontânea da criança, o tipo de resposta da criança aos enunciados maternos, a ausência de resposta, a repetição do enunciado produzido pelas mães, a auto-repetição e a fala ininteligível.

Com base nestes objetivos foram formuladas diferentes questões de investigação:

Questão 1: Os estilos comunicativos maternos estão associados ao desenvolvimento linguístico das crianças, designadamente as competências de vocabulário, morfologia regular, morfologia irregular, sintaxe e EMEp, quando controladas variáveis moderadoras como a idade, o género, a educação materna e a frequência de creche?

Questão 2: Os comportamentos comunicativos da criança face aos enunciados maternos estão relacionados com o seu desenvolvimento linguístico, designadamente as competências de vocabulário, morfologia regular, morfologia irregular, sintaxe e EMEp, quando controladas variáveis moderadoras como a idade, o género, a educação materna e a frequência de creche?

2.3 Participantes

Participaram neste estudo 33 díades mãe-criança. As crianças frequentavam a creche em três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) de um concelho da Região Norte, no ano letivo de 2016/2017 e 2017/2018 e tinham idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses (Média=24.1; Desvio-padrão=2.60).

Como critério de inclusão definiu-se: i) idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses. Utilizaram-se como critérios de exclusão: i) prematuridade e baixo peso à nascença (menos de 32 semanas de gestação e menos de 1500 gr.); ii) ambos os pais não falantes de Português Europeu; iii) existência de perturbações do desenvolvimento que poderiam originar atrasos de linguagem (e.g. Trissomia 21).

Na Tabela 1 é apresentada a descrição da amostra por género, posição na fratria e nível de educação dos pais.

Tabela 1

Caraterísticas Demográficas dos Participantes (N=33)

Caraterísticas	N	%
Género		
Masculino	16	48.5
Feminino	17	51.5
Posição na fratria		
Filho Único	16	48.5
Pelo menos 1 irmão	13	39.4
Sem informação	4	12.1
Educação materna		
Ensino Secundário ou inferior	14	42.4
Ensino Superior	18	54.6
Sem informação	1	3.0
Educação paterna		
Ensino Secundário ou inferior	16	48.5
Ensino Superior	16	48.5
Sem informação	1	3.0

Relativamente à distribuição dos participantes por género, observa-se que 51.8% são do género feminino e os restantes 48.5% são do género masculino. Quanto à posição na fratria, verifica-se que 48.5% é filho único, sendo que 39.4% possui pelo menos um irmão. No que concerne ao nível da educação paterna, verifica-se uma maior percentagem de pais com educação ao nível do ensino secundário ou inferior em comparação com as mães (42.4% das mães e 48.5% dos pais). Na educação ao nível do ensino superior verifica-se o inverso (54.6% das mães e 48.5% dos pais). Em ambos os grupos, não existe informação sobre a educação materna e paterna de 1 participante.

2.4 Instrumentos de Recolha de Dados

Considerando o objetivo do estudo que tem como finalidade investigar o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos foram utilizados diferentes instrumentos com propósitos distintos. A ficha de informação permitiu recolher dados para a caracterização dos participantes, o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a) facilitou a recolha de informação sobre o desenvolvimento linguístico das crianças e a tarefa de interação mãe-criança juntamente com a Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança (Braz & Salomão, 2002) permitiram a recolha de informação sobre os diferentes estilos comunicativos maternos. De seguida, serão descritos os diferentes instrumentos utilizados para a recolha de dados.

2.4.1 *Ficha de Informação adaptada do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates* (Viana et al., 2017a)

Com o intuito de recolher informações para a caracterização dos participantes adaptou-se a ficha de informação do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a). Utilizaram-se as questões relacionadas com a recolha de informações gerais sobre a criança (data de nascimento, género, peso à nascença e posição na fratria), bem como a história desenvolvimental da mesma, nomeadamente sobre problemas de saúde que a criança possa apresentar (infecções crónicas de ouvidos, perda auditiva, doenças graves, dificuldades ao nível da comunicação e/ou linguagem) e informações relativas à gravidez da mãe (complicações durante a gravidez e/ou parto e as semanas de gestação). Este questionário apresenta, ainda, uma secção relativa à exposição da criança a outras línguas, uma secção direccionada aos cuidadores (quem participa nos cuidados do dia-a-dia da criança e o número de horas dessa participação, bem como número de horas de frequência de creche) e por fim, uma secção para recolha de informações relacionadas com a educação dos pais e a sua língua materna (Anexo C).

2.4.2 *Inventário de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates: Palavras e Frases* (Viana et al., 2017a)

Os Inventários de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (IDC) (Fenson et al., 2007) foram desenvolvidos, na década de 90, nos Estados Unidos da América, com o intuito de criar um instrumento válido e fiável que permitisse avaliar a comunicação e a linguagem desde os 8 meses de idade. Estes inventários fornecem informação sobre o desenvolvimento da comunicação e da linguagem,

permitindo avaliar os primeiros sinais de compreensão que se manifestam através de gestos, da progressiva aquisição de vocabulário e a emergência da gramática. Sendo que em idades precoces, as aquisições linguísticas se processam rapidamente, foram desenvolvidos dois inventários, o IDC-I Palavras e Gestos, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 15 meses e o IDC-II Palavras e Frases, para crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses. Para a realização deste estudo utilizou-se o IDC-II Palavras e Frases (Viana et al., 2017a). O IDC-II Palavras e Frases é um instrumento de relato parental que permite caracterizar as capacidades de comunicação das crianças na faixa etária dos 16 aos 30 meses, avaliando o desenvolvimento lexical e morfossintático, na sua vertente expressiva.

Os IDC apresentam versões em várias línguas, com características distintas ao nível fonológico, morfológico e sintático. A versão para português europeu (Viana et al., 2017a), à semelhança do que acontece com as diferentes versões já publicadas, não é uma tradução, mas sim uma adaptação. Inicialmente, foi criada uma versão piloto dos IDC, com vastas listas de vocabulário (submetidas à apreciação de 82 Educadores de Infância e 227 informantes - pais), bem como um léxico baseado em *corpora* de discurso espontâneo (CEPLEXicon – Santos, Freitas, & Cardoso, 2016). A versão piloto para o IDC-II foi testada com recurso a uma amostra de 636 informantes falantes nativos do português europeu (Viana et al., 2017a).

A amostra de validação do PT IDC-II Palavras e Frases foi constituída por 3012 crianças, com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses, utilizando um processo de amostragem estratificado e os grupos foram definidos seguindo a distribuição da população pelas diferentes áreas geográficas de Portugal, baseando-se nos dados disponíveis do Censos 2011. O número de crianças por mês de idade situa-se entre os 144 e os 238 e a distribuição por género é semelhante nos diferentes meses de idade. A maioria das crianças da amostra frequentava a creche (95.4%) e a proporção de crianças sem irmãos é próxima da existente a nível nacional. Relativamente à escolaridade dos pais, cerca de um terço dos progenitores completou o ensino secundário (30.3% das mães e 28.8% dos pais) e cerca de outro terço tinha um curso de ensino superior (39.2% das mães e 25.5% dos pais) (Viana et al., 2017a).

Para o processo de amostragem utilizaram como critérios de exclusão: i) crianças prematuras com baixo peso (menos de 32 semanas de gestação e peso inferior a 1550 gr); ii) nenhum dos pais falante de Português; iii) crianças com condições médicas severas e permanentes com possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem (como por exemplo: Síndrome de *Down*) (Viana et al., 2017a).

A versão em português europeu deste inventário é composta por duas partes: Parte 1 – Primeiras palavras; e Parte 2 – Morfologia e Sintaxe. A Parte 1 possui duas subescalas. A subescala A intitula-se

“Lista de vocabulário” e é formada por 639 palavras, distribuídas por 22 categorias lexicais (interjeições, vozes de animais e sons de objetos; animais; veículos; brinquedos; alimentos e bebidas; roupa, calçado e acessórios; partes do corpo; objetos vários; móveis e constituintes da casa; elementos exteriores; lugares onde ir; pessoas; palavras e frases para jogos e rotinas e fórmulas verbais de saudação; verbos; palavras qualificativas; palavras sobre o tempo; demonstrativos, possessivos, indefinidos e pronomes pessoais; palavras e expressões para fazer perguntas; preposições e advérbios; palavras que expressam quantidade e artigos; verbos auxiliares e modais; palavras conectivas), que permite avaliar o vocabulário expressivo da criança. É solicitado aos pais que assinalem as palavras que a criança diz de forma espontânea. A pontuação máxima nesta subescala é de 639, sendo que é cotado 1 ponto por cada resposta assinalada como “diz”. A subescala B é intitulada “Como a criança usa e entende a linguagem” e são apresentadas quatro questões onde se analisa se a criança faz referência a objetos e pessoas que estão ausentes, se a criança se refere a acontecimentos passados e a acontecimentos futuros e se é capaz de fazer perguntas. É solicitado que marque a opção que corresponde ao que a criança faz naquele momento. A pontuação que se atribui a cada item é de 0 quando a resposta é “Ainda não” ou de 1 quando a resposta é “Às vezes” e “Muitas vezes”. A pontuação máxima para esta subescala é de 4 pontos.

A Parte 2 é composta por cinco subescalas que analisam o desenvolvimento morfológico e sintático. A primeira subescala (subescala A) intitula-se “Formas de palavras – parte 1” e permite avaliar a morfologia nominal (número, género, sufixos avaliativos) e verbal (tempo e pessoa, número), bem como o uso de auxiliares temporais e aspetuais e de alguns verbos copulativos. Cada categoria é avaliada por um item, com exceção da categoria de flexão verbal e uso de auxiliares que é composta por seis itens. Nesta subescala deve ser selecionada a opção que corresponde ao que a criança faz naquele momento. A pontuação que se atribui a cada item é de 0 quando a resposta é “Ainda não” ou de 1 quando a resposta é “Às vezes” ou “Muitas vezes”. A pontuação máxima para esta subescala é de 15 pontos.

Na subescala B, “Verbos difíceis”, avalia-se a flexão verbal de formas frequentes de verbos irregulares, sendo constituída por 32 itens. Nesta subescala deve ser assinalado as palavras que a criança diz. A pontuação máxima nesta subescala é de 32, sendo que é cotado 1 ponto por cada resposta assinalada como “diz”.

A subescala C, “Formas de palavras – parte 2”, é formada por 20 itens e remete para as formas não padrão, onde se inclui a regularização de formas verbais (sobregeneralizações). Nesta subescala deve marcar-se as formas de palavras ditas pela criança. A pontuação máxima nesta subescala é de 20 pontos, sendo que é cotado 1 ponto por cada resposta assinalada como “diz”.

Na subescala D, “Frases”, avalia-se a presença das primeiras combinações de palavras e, no caso de os pais indicarem que a criança já combina palavras, é-lhes solicitado que registem três exemplos das frases mais longas produzidas pela criança. Estes três exemplos são usados para subsequentemente calcular a extensão média dos enunciados – medida em palavras (EMEp). Se não forem fornecidos exemplos de enunciados, porque a criança ainda não combina palavras é atribuído 1 ponto na escala de EMEp. De acordo com o manual do inventário, para a cotação dos enunciados devem ser considerados alguns aspetos adicionais: i) nos registos com várias frases justapostas, apenas deve ser cotada a frase mais extensa; ii) as explicações dos pais, colocadas entre parênteses, não são cotadas; iii) os clíticos são sempre cotados como palavras; iv) expressões relativas a marcas ou locais, referência ao nome próprio usando dois nomes, entre outras são cotadas como uma única palavra; v) interjeições não são cotadas; vi) excertos ou nomes de canções, lengalengas, provérbios, frases utilizadas em anúncios não devem ser consideradas.

Por fim, a subescala E, “Complexidade morfossintática”, permite avaliar as estruturas sintáticas tidas como representativas do desenvolvimento morfossintático inicial, sendo constituída por 26 itens. Nesta subescala é solicitado que se marque a frase que mais se parece com a maneira de falar da criança, sendo possível selecionar mais do que uma opção. Cada item apresenta 4 opções de resposta (opção 1, opção 2, etc.), sendo a opção 3 cotada como 1 e as restantes opções cotadas como 0. A listagem das opções corresponde à sua ordenação no inventário, sendo a opção 3 a frase mais completa dita pela criança (e.g. *É um pato*). A opção 4 deve ser assinalada no caso de a criança ainda não dizer nada parecido com as opções anteriores. No caso de existir mais do que uma opção selecionada cotar apenas a que tiver pontuação mais alta. A pontuação máxima para esta subescala é de 26 pontos.

Os valores de alfa de *Cronbach* para as subescalas da versão em português europeu do IDC-II Palavras e Frases são: produção de palavras = .99; formas de palavras 1 = .93; verbos difíceis = .96; formas de palavras 2 = .85; e complexidade morfossintática = .96. Para além da análise da confiabilidade, foi ainda calculado o acordo inter-informantes (pais e educadoras de infância). Os valores de correlação mais elevados entre informantes foram obtidos para as subescalas que avaliam a morfologia regular e a complexidade morfossintática. Para a produção de sobregeneralizações verificou-se menor concordância inter-informantes, ainda que o coeficiente de correlação seja de magnitude moderada.

2.4.3 Tarefa de Interação Mãe-Criança

À semelhança de outros estudos (Pérez-Pereira & Resches, 2011), optou-se por utilizar a situação de jogo livre onde mãe e criança intervêm num contexto estruturado, para recolher informação sobre as suas interações. Deste modo, para a recolha de informação sobre a interação das díades foi criada uma tarefa semelhante a outros estudos (e.g., Hubner & Ardenghi, 2010; Olson & Masur, 2015; Pérez-Pereira & Resches, 2011), baseada na utilização de um brinquedo apresentado pela investigadora. Para a realização desta tarefa utilizou-se a Minha Primeira Quinta da Playmobil (modelo 6750) que continha os seguintes objetos: três bonecos, dois sacos de comida, uma árvore com maçãs desenhadas, uma mesa e três cadeiras, duas camas, dois fardos de palha, um barril, quatro cercas, uma carroça, umas escadas, uma flor, um fogão, um móvel de cozinha, um bebedouro, vários animais (vaca, porco, ovelha, cavalo, gato e cão), uma casota e a quinta (ver Figura 1). A escolha deste brinquedo foi baseada nas características das crianças das faixas etárias em questão, o facto de ser um material com objetos apelativos, serem adequados ao manuseamento por crianças entre os 20 e os 30 meses e não colocarem em risco a segurança das crianças.



Figura 1. Fotografias dos materiais da Minha Primeira Quinta da Playmobil.

Antes de iniciar a interação a investigadora explicava à mãe como a quinta abria e que a duração da interação seria de 30 minutos, sendo avisada pela investigadora quando o tempo chegasse ao fim. A instrução dada às mães, e mantida constante ao longo da recolha de dados, era a seguinte: “durante 30 minutos solicitava que pudessem brincar, em conjunto, usando esta quinta e realizando as atividades que acharem mais adequadas”.

2.4.4 Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança (Braz & Salomão, 2002)

Após a gravação das interações das díades, descrita na secção anterior, procedeu-se à transcrição das mesmas, recorrendo ao CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 2000). Este sistema tem como objetivo servir de reportório de dados para o estudo de discurso infantil, mas também de discurso adulto dirigido a crianças. O sistema CHILDES permite tratar e analisar dados linguísticos, que inclui o CHAT (*Codes for Human Analysis of Transcripts*), onde se realiza as transcrições, o CLAN (*Computerised Language Analysis*), que consiste num programa de análise de dados (ex. cálculo da EME) e bases de dados (Sapage et al., 2019).

A pesquisa bibliográfica realizada revelou a inexistência de instrumentos de avaliação dos estilos de interação mãe-criança (ou estilos comunicativos) standardizados e validados para a população portuguesa neste âmbito, pelo que se recorreu a um instrumento desenvolvido para a população brasileira: a Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança (Anexo D). Esta grelha foi criada por Braz e Salomão (2002) para analisar os estilos de fala materna e a participação das crianças no diálogo, sendo elaboradas diferentes categorias para responder aos objetivos do seu estudo. À semelhança do presente estudo, Braz e Salomão (2002) fizeram gravações em vídeo da interação mãe-criança numa situação de brincadeira livre, fazendo o registo da frequência dos estilos comunicativos maternos dirigidos à criança e dos estilos comunicativos da criança na grelha.

Na grelha os estilos comunicativos maternos estão divididos em oito categorias distintas. Para cada categoria são explicitados os critérios de cotação e as alternativas de cotação.

i) diretivos: podem ser interpretados como um comando ou ordem de componente imperativo interpretável, que dirige o comportamento ou verbalização da criança. Foram contabilizados quatro diretivos diferentes: a) diretivo de instrução: a mãe verbaliza explicitamente o que deseja que a criança faça; b) diretivo de atenção: a mãe chama a atenção da criança para que esta se aproxime ou olhe para algo; c) diretivos de repetição: a mãe pede à criança para repetir uma palavra ou enunciado dela; d) diretivo de controlo de comportamento: a mãe expressa uma objeção ao comportamento da criança;

ii) solicitação materna: a mãe faz uma pergunta ou pedido à criança, solicitando uma resposta verbal ou não-verbal relacionada com a atividade em que estão envolvidas. Nas solicitações foram contabilizadas cinco categorias: a) solicitação questão geral: enunciados que solicitam informações sobre localização, identidade ou propriedade de um objeto ou situação; b) solicitação questão específica: enunciados que solicitam uma confirmação ou negação em relação a um enunciado prévio; c) solicitação de complementar: a mãe solicita à criança que complete o seu enunciado; d) solicitação de sugestão: a mãe pergunta ou faz uma proposta para uma possível ação; e) solicitação pedido de clarificação: a mãe utiliza enunciados para clarificar o que não compreendeu da fala da criança.;

iii) feedback: enunciados que permitem corrigir ou expressar aprovação ou desaprovação dos enunciados incorretos da criança, bem como solicitar a clarificação dos enunciados produzidos pela criança. Os feedbacks foram divididos em sete categorias: a) feedback de correção: a mãe corrige o enunciado da criança podendo solicitar que esta o repita ou não; b) feedback de aprovação verbal: a mãe verbaliza a sua aprovação em relação a um dado comportamento verbal e não-verbal da criança; c) feedback de aprovação não-verbal: a mãe balança a cabeça afirmativamente ou usa o polegar; d) feedback de desaprovação verbal: a mãe expressa verbalmente que o comportamento ou enunciado da criança não estava correto; e) feedback de desaprovação não-verbal: a mãe balança a cabeça negativamente ou usa o dedo indicador de um lado para o outro; f) feedback de resposta a questões: enunciados maternos que respondem a questões feitas pela criança; g) feedback de confirmação: a mãe repete a resposta da criança utilizando uma entoação diferente para confirmar o seu enunciado;

iv) informação: a mãe nomeia um objeto e as suas características ou descreve uma ação para dar informação à criança;

v) auto-repetição materna: a mãe repete o próprio enunciado uma ou mais vezes para tentar obter uma resposta;

vi) comentário: a mãe verbaliza sobre a sua capacidade para realizar algo ou faz algum comentário sobre um dado acontecimento da interação;

vii) fala ininteligível materna: enunciados em que se torna impossível perceber o que a mãe disse;

viii) outros enunciados maternos: vocalizações ou enunciados que não podem ser incluídos nas restantes categorias.

Os comportamentos comunicativos da criança foram divididos em seis categorias distintas. Para cada categoria são explicitados os critérios de cotação e as alternativas de cotação:

- i) fala espontânea: qualquer comportamento verbal da criança que não precede uma pergunta ou repetição do enunciado prévio materno;
- ii) respostas da criança aos enunciados maternos: permite diferenciar o tipo de resposta por verbal adequada ou verbal inadequada e por não-verbal adequada ou não-verbal inadequada;
- iii) não resposta: a criança não resposta à pergunta feita pela mãe;
- iv) repetição do enunciado materno: a criança repete o enunciado da mãe;
- v) auto-repetição: a criança repete a mesma palavra ou enunciado várias vezes;
- vi) fala ininteligível da criança: enunciados em que se torna impossível perceber o que a criança falou.

A análise da fala materna, bem como da fala da criança, baseou-se em classificações que foram mutuamente exclusivas: cada enunciado foi classificado em apenas uma categoria. A cotação desta grelha foi feita com base na frequência do comportamento observado, sendo contabilizado o total dos comportamentos observados em cada categoria.

A cotação foi realizada, de forma independente, pela investigadora e por um colaborador externo independente, com experiência na tarefa e na área em estudo. O observador independente é mestre em Psicologia e a sua experiência profissional inclui a avaliação de competências linguísticas em crianças. Foram calculadas as correlações entre os dois observadores para cada uma das variáveis, verificando-se que a correlação variou entre .985 e 1, obtendo-se um acordo forte entre os observadores em todas as variáveis codificadas.

2.5 Procedimentos de recolha de dados

O primeiro passo para a realização deste estudo foi submeter o processo à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) que, mediante a análise do consentimento informado (Anexo A), dos instrumentos e dos procedimentos para a recolha de dados emitiu a autorização 978/2017 para a recolha e tratamento de dados pessoais (Anexo E) no âmbito da presente investigação.

Após aprovação da CNPD foi estabelecido contacto, via email, com as direções das três IPSS, solicitando a colaboração da instituição na investigação, informando-as de forma sucinta e clara sobre os objetivos e os procedimentos do estudo. A escolha das IPSS que participaram no estudo ocorreu por conveniência em termos de horário, disponibilidade das educadoras e pais e dos espaços.

Após obtido o acordo destas, foi estabelecido novo contacto (presencial) para clarificar, com a direção e/ou educadores, aspetos relacionados com os objetivos e a relevância do estudo e a

operacionalização do estudo nas instituições em causa. Neste contacto eram aferidos aspetos relativos à sala disponibilizada para a recolha dos dados audiovisuais, bem como possíveis formas de divulgação da recolha de dados junto dos pais e respetiva calendarização.

As educadoras entregavam o consentimento informado aos pais onde constavam os objetivos do estudo, que deveriam assinar e devolver à investigadora, e agendavam com os pais, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, o momento para a recolha dos dados, que decorreu nos anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018. Após devolução dos consentimentos, foi entregue aos pais um envelope com o IDC: Palavras e Frases (Viana et. al, 2017a) e com a Ficha de Informação *adaptada* do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a). Os questionários preenchidos eram entregues à investigadora no dia em que esta se deslocava à instituição para realização da tarefa de avaliação das interações entre as díades.

A gravação em vídeo das interações das díades foi realizada numa sala nas IPSS que as crianças frequentavam. A sala disponibilizada era sempre a mesma, sendo preparada e organizada para receber os participantes assegurando-se as melhores condições de organização espacial e de luminosidade para a gravação audiovisual. Antes de iniciar a gravação, a tarefa foi apresentada às mães sempre da mesma forma. Durante a interação, a investigadora mantinha-se na sala, mas longe da interação. O momento da interação teve lugar numa mesa adaptada à criança. Tendo em consideração a análise das condições de luminosidade, foi estudada a organização da sala, bem como o posicionamento dos intervenientes e da camara de gravação audiovisual (ver Figura 2). Para a recolha audiovisual foi utilizada uma câmara de alta-definição.

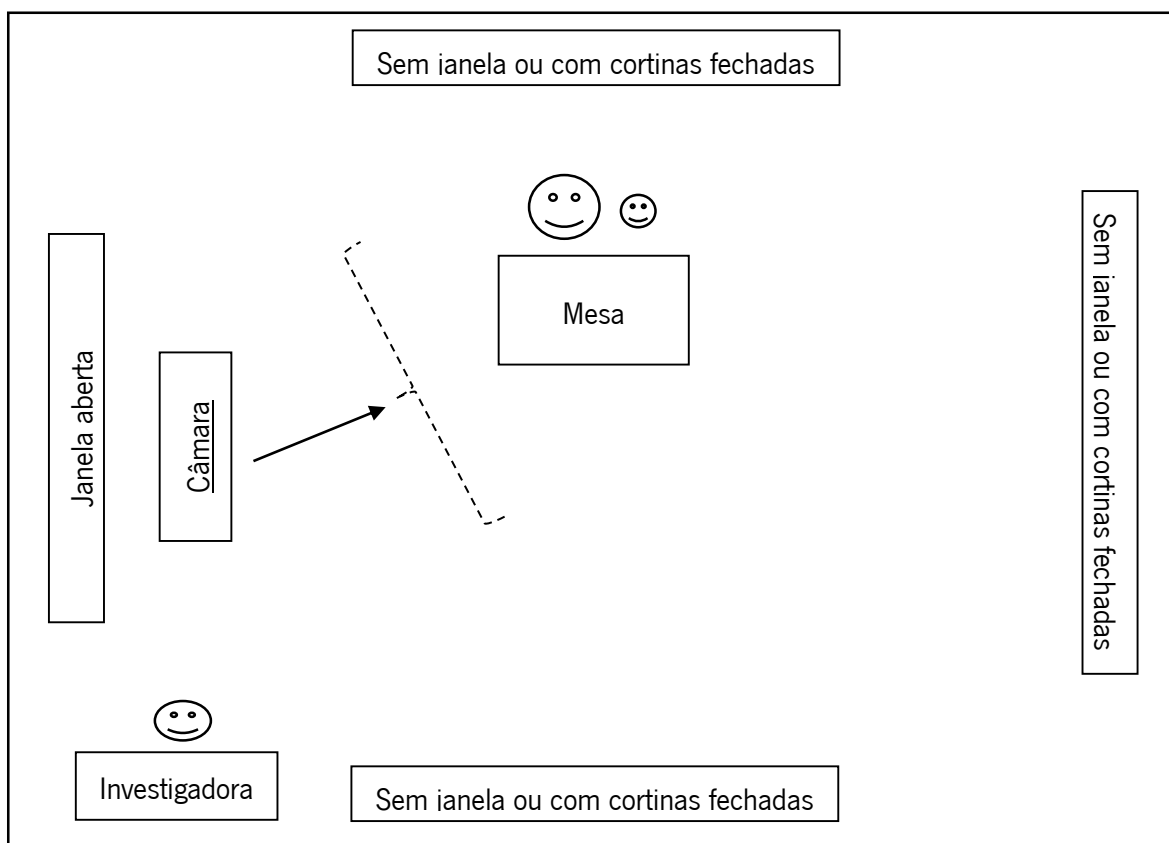


Figura 2. Esquema da sala para captação audiovisual (baseado em Lima, 2018).

2.6 Estudo 2 - Relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças

De seguida, serão descritas as questões de investigação e os objetivos, os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos adotados no estudo 2.

2.7 Objetivo e questões de investigação

Neste estudo pretende-se perceber se as práticas de literacia familiar estão relacionadas com o desempenho linguístico das crianças. As práticas de literacia familiar avaliadas contemplam a frequência de leitura, o tempo de leitura, o interesse pela leitura e por livros, o tipo de livros existentes em casa, o uso de *tablet*, a ida a bibliotecas e a livrarias e a frequência de compra de livros. O desenvolvimento linguístico das crianças avaliado contempla o vocabulário, a morfologia regular, a morfologia irregular, a sintaxe e o EMEp. Com base neste objetivo foram formuladas as seguintes questões de investigação:

Questão 1: As práticas de literacia familiar são heterogéneas e variam na frequência com que são realizadas?

Questão 2: As práticas de literacia familiar influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças quando controlado o efeito da idade?

2.8 Participantes

Participaram neste estudo 73 crianças que frequentavam a valência de creche em três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) de um concelho da Região Norte, nos anos letivos de 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, sendo que neste grupo de 73 crianças estão também incluídas as 33 crianças que participaram no estudo 1. As crianças participantes neste estudo tinham idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses (Média=24.42; Desvio-padrão=3.05). Os critérios de inclusão e exclusão utilizados neste estudo são semelhantes aos utilizados no estudo 1.

Na Tabela 2 é apresentada a descrição da amostra por género, posição na fratria e nível de educação dos pais.

Tabela 2

Caraterísticas Demográficas da Amostra (N=73)

Caraterísticas	N	%
Género		
Masculino	42	57.5
Feminino	31	42.5
Posição na fratria		
Filho Único	39	53.4
Pelo menos 1 irmão	30	41.4
Sem informação	4	5.5
Educação materna		
Ensino Secundário ou inferior	31	42.5
Ensino Superior	41	56.2
Sem informação	1	1.3
Educação paterna		
Ensino Secundário ou inferior	40	54.8
Ensino Superior	31	42.5
Sem informação	2	2.7

Relativamente à distribuição dos participantes por género, observa-se que 57.5% são do género masculino e os restantes 42.5% são do género feminino. Quanto à posição na fratria verifica-se que 53.4% é filho único, sendo que 41.4% possui pelo menos um irmão. No que concerne ao nível de educação dos pais verifica-se uma maior percentagem de pais com educação ao nível do ensino secundário ou inferior em comparação com as mães (42.5% das mães e 54.8% dos pais). Na educação ao nível do ensino superior verifica-se o inverso (56.2% das mães e 42.5% dos pais). Em ambos os grupos, não existe informação sobre a educação materna de 1 participante e paterna de 2 participantes.

2.9 Instrumentos de recolha de dados

Considerando o objetivo do estudo que tem como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento linguístico das crianças foram utilizados diferentes instrumentos com propósitos distintos. A ficha de informação permitiu recolher dados para a caracterização dos participantes, o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a) facilitou a recolha de informação sobre o desenvolvimento linguístico das crianças e o Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia (Mata, 2002) permitiu caracterizar as práticas de literacia familiar de crianças em idade precoces. De seguida, serão descritos os diferentes instrumentos utilizados para a recolha de dados.

2.9.1 *Ficha de Informação adaptada do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates* (Viana et al., 2017a)

Para este estudo foi utilizada a Ficha de Informação adaptada do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (Viana et al., 2017a), cuja descrição é apresentada no estudo 1.

2.9.2 *Inventário de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates* (Viana et. al., 2017a)

Para este estudo foi utilizado o Inventário de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates: palavras e frases 16-30 meses, cuja descrição é apresentada no estudo 1.

2.9.3 *Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia* (Mata, 2002)

O Questionário sobre as Práticas e Hábitos de Literacia (Mata, 2002) tem, entre vários objetivos, estudar as práticas de literacia familiar e encontra-se dividido em seis partes: i) Práticas de Leitura e Escrita dos Pais; ii) Práticas de Leitura e Escrita Desenvolvidas em Conjunto com o Filho; iii) Práticas de Leitura e Escrita do Filho Sozinho; iv) Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e sua acessibilidade; v) Biblioteca/Livraria; vi) Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Escola. Todavia, este é um instrumento bastante extenso e desenhado para uma faixa etária muito ampla, pelo que foi necessário proceder a algumas adaptações, de modo a adequá-lo à faixa etária das crianças em estudo (20-30 meses). Para efeitos do presente projeto, selecionaram-se apenas as seguintes dimensões: Práticas de Leitura Desenvolvidas em Conjunto com o Filho, Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e sua acessibilidade e Biblioteca/Livraria (Anexo F).

Na dimensão de “Práticas de leitura desenvolvidas em conjunto com o filho” procurou-se avaliar a frequência e o tipo de ocorrência das práticas de leitura entre pais e crianças, bem como identificar, para além dos pais, que outras pessoas desenvolvem práticas partilhadas de literacia com as crianças. Avalia, igualmente, a envolvência e satisfação dos participantes nas práticas de leitura partilhada. Esta dimensão contempla 8 questões, tendo-se utilizado uma escala de quatro pontos (várias vezes por semana, algumas vezes por semana, raramente e nunca) para avaliar a frequência de ocorrências das práticas.

Para além dos hábitos e práticas de leitura desenvolvidas em conjunto com o filho, o questionário contempla a dimensão “Materiais de leitura e escrita existentes em casa e sua acessibilidade” que pretende obter uma caracterização do ambiente físico de literacia, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de materiais de leitura e escrita existentes em casa, a sua localização, assim como a frequência de utilização e o objetivo dessa utilização. Nesta dimensão é avaliado, igualmente, o grau de autonomia da criança para a utilização dos materiais de leitura e escrita e a sua acessibilidade. Para além das questões originais introduziram-se nesta dimensão itens relacionados com a existência de computador e/ou tablet, a frequência de utilização e objetivo dessa utilização, o grau de autonomia da criança e a sua acessibilidade a estes materiais. Esta dimensão possuiu 9 questões, tendo-se utilizado uma escala dicotómica (sim/não) para avaliar a existência de materiais de leitura e escrita e a sua acessibilidade, e uma escala de quatro pontos (várias vezes por semana, algumas vezes por semana, raramente e nunca) para avaliar a frequência de utilização destes materiais.

A última dimensão do questionário examina a frequência das idas não só a bibliotecas como, também, a livrarias ou locais de venda de livros, bem como a frequência de compra de livros. A dimensão Biblioteca/Livraria possuiu 3 questões, tendo-se utilizado uma escala de quatro pontos (semanalmente, algumas vezes por mês, raramente e nunca) para avaliar a frequência das idas à biblioteca ou livrarias.

2.10 Procedimentos de recolha de dados

Considerando que já existia uma autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) autorização 978/2017 para a recolha e tratamento de dados pessoais (Anexo E) no âmbito da presente investigação, estabeleceu-se novo contacto, via email, com as direções das IPSS escolhidas para participar no estudo anterior, solicitando novamente a sua colaboração, informando-as de forma sucinta e clara sobre os objetivos e os procedimentos do estudo.

Após obtido o acordo destas, foi estabelecido novo contacto (presencial) para clarificar, com a direção e/ou educadores, aspetos relacionados com os objetivos e a relevância do estudo e a operacionalização do estudo nas instituições em causa, garantindo-se sempre a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Neste contacto eram aferidos aspetos relativos às possíveis formas de divulgação da recolha de dados junto dos pais e respetiva calendarização, tendo ficado definido como período de recolha de dados os anos letivos 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019.

As educadoras entregavam o consentimento informado (Anexo B) aos pais onde constavam os objetivos do estudo, que deveriam assinar e devolver à investigadora. Após devolução dos consentimentos, era entregue aos pais um envelope que continha o IDC: Palavras e Frases (Viana et al., 2017a), bem como a adaptação do questionário sobre as Práticas e os Hábitos de Leitura e Escrita (Mata, 2002). Estes questionários eram ainda acompanhados pela ficha de informação (Anexo C) que os pais deveriam preencher onde se requeriam dados de caracterização sociodemográfica e informação acerca de condições desenvolvimentais da criança. Os questionários eram devolvidos à investigadora no dia acordado com as direções das IPSS.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo encontra-se organizado em duas secções distintas, sendo a primeira dedicada ao **Estudo 1**, que tem como finalidade investigar o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos.

A segunda secção apresenta os resultados do **Estudo 2**, que tem como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças.

3.1 Estudo 1 – Análise do desenvolvimento linguístico das crianças e os diferentes estilos comunicativos maternos

De seguida, será descrita a análise estatística utilizada para a realização deste estudo, bem como os principais resultados obtidos.

3.1.1 Análise estatística

Os dados foram codificados e analisados recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS *Statistics*, versão 22.0. Começou-se por calcular a estatística descritiva para cada uma das variáveis: média e desvio padrão, mínimo e máximo, assimetria e curtose.

Com o objetivo de perceber se o desenvolvimento linguístico das crianças é influenciado pelos diferentes estilos comunicativos maternos foram realizadas análises de regressão linear, através do método Enter. Foram, previamente, testados os pressupostos de ausência de multicolinearidade e singularidade; presença de *outliers*; normalidade, linearidade, homoscedecidade e independência dos resíduos (Field, 2009).

A independência dos resíduos foi testada através do coeficiente de *Durbin-Watson*, cujos valores deverão situar-se entre 1 e 3. A ausência de multicolinearidade e de singularidade foi testada através de correlações simples, as quais não deveriam ultrapassar .90, e através do valor de tolerância, que não deveria exceder 0.1 e do VIF que deve ser menor do que 4. A ausência de *outliers* foi verificada através da análise dos resíduos estandardizados (os quais não devem ser superiores a 3 e inferiores a -3) e do *Cook's D* (o qual não deverá ser menor do que 1). A normalidade, linearidade, homoscedecidade e independência dos resíduos foi testada através de gráficos (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013).

3.1.2 Resultados

Na Tabela 3 apresenta-se a estatística descritiva das variáveis relativas aos estilos comunicativos maternos.

Tabela 3

Estatística Descritiva dos Estilos Comunicativos Maternos

	M	DP	Min.	Max.	Assimetria	Curtose
Diretivos						
Diretivo de Instrução (DI)	72.94	36.14	16	159	.57	.07
Diretivo de Atenção (DA)	36.61	18.04	4	79	.54	-.25
Diretivo de Repetição (DR)	2.21	3.21	0	17	3.24	13.94
Diretivo de Controlo de Comportamento (DCC)	3.40	3.07	0	11	1.04	.42
Solicitação						
Solicitação Questão Geral (SQG)	73.64	31.14	30	156	1.06	.49
Solicitação Questão Específica (SQE)	67.18	28.58	10	135	.48	.24
Solicitação Complementar (SC)	4.18	6.21	0	22	1.65	1.79
Solicitação Sugestão (SS)	19.79	9.46	4	44	.70	.01
Solicitação Pedido de Clarificação (SPC)	7.15	6.59	0	25	1.03	.48
Feedback						
Feedback Correção (FC)	4.27	2.98	0	15	1.42	3.85
Feedback Aprovação Verbal (FAV)	28.81	15.52	2	71	.45	.31
Feedback Aprovação Não-verbal (FAN-v)	2.09	3.53	0	16	2.57	7.53
Feedback Desaprovação Verbal (FDV)	6.94	4.31	0	18	1.04	.62

(continua)

Nota: M=média; DP=desvio padrão; Min.=mínimo; Máx.=máximo

Tabela 3

Estatística Descritiva dos Estilos Comunicativos Maternos (cont.)

	M	DP	Min.	Max.	Assimetria	Curtose
Feedback Desaprovação Não-verbal (FDN-v)	1.64	2.96	0	12	2.21	4.58
Feedback Resposta Questão (FRQ)	6.48	8.86	0	40	2.46	6.41
Feedback Confirmação (FC)	16.42	9.71	0	38	.56	-.12
Informação	40.30	18.17	9	108	1.52	4.96
Auto Repetição Materna	31.70	17.48	2	71	.57	.11
Comentário	38.67	19.42	9	85	.53	-.59
Fala Ininteligível materna	13.27	11.38	0	41	.88	-.11
Outros Enunciados Maternos	54.91	31.03	19	157	1.62	2.87
Tipo de Resposta						
Resposta Verbal Adequada (RVA)	39.27	27.18	1	116	1.08	1.22
Resposta Verbal Inadequada (RVI)	30.73	16.13	4	67	.46	-.25
Resposta Não verbal adequada (RN-vA)	37.36	14.44	9	72	.56	.36
Resposta Não verbal inadequada (RN-vI)	25.03	14.49	0	60	.42	-.47
Não resposta (NR)	62	33.54	11	164	.79	1.29
Fala Espontânea	88.42	60.60	16	242	1.04	.32
Repetição Enunciado Materno	20.18	14.79	3	64	1.18	1.10
Auto Repetição	16.42	9.39	2	40	.52	-.11
Fala Ininteligível Criança	57.76	30.62	7	125	.45	-.48

Nota: M=média; DP=desvio padrão; Min.=mínimo; Máx.=máximo

A análise da tabela 3 permite verificar a existência de uma elevada dispersão dos resultados nas diferentes variáveis analisadas.

Na Tabela 4 apresenta-se a estatística descritiva das variáveis relativas às diferentes competências linguísticas.

Tabela 4

Caraterização das Competências Linguísticas

	M	DP	Min.	Máx.	Assimetria	Curtose
Vocabulário	194.97	132.26	29	452	.37	-1.31
Morfologia Regular	4.48	4.07	0	12	.31	-1.44
Morfologia Irregular	3.09	3.78	0	15	1.28	1.54
Sintaxe	2.80	2.95	0	10	.87	-.29
EMEp	2.56	1.33	1	5.33	.34	-.83

Nota: M=média; DP=desvio padrão; Min.=mínimo; Máx.=máximo

Para responder às questões de investigação colocadas foram realizadas análises de regressão linear em que as variáveis preditoras incluíram a idade da criança, o género, a educação materna, a frequência de creche, os estilos comunicativos maternos e os comportamentos comunicativos da criança. As variáveis critério consistiam nas cinco dimensões da linguagem consideradas neste estudo – vocabulário, morfologia regular, morfologia irregular, sintaxe e EMEp.

Tabela 5

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Diretivos Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		19.229	10.436	.378		.371	.327	.244		.173	.326	.119
Género		2.047	55.930	.008		1.333	1.751	.167		1.577	1.754	.207
Educação Materna		23.014	57.501	.086		.827	1.801	.103		-1.092	1.779	-.143
Frequência de Creche		-22.301	24.139	-.188		-.082	.756	-.023		-.192	.766	-.057
Diretivo de Instrução	.321	.830	.749	.227	.252	.032	.023	.290	.209	.001	.023	.011
Diretivo de Atenção		1.197	1.646	.158		.008	.052	.036		.026	.051	.124
Diretivo de Repetição		-11.287	8.287	-.272		-.297	.257	-.241		-.371	.265	-.314
Diretivo de Controlo de Comportamento		-7.456	9.063	-.169		-.259	.284	-.196		-.316	.281	-.256

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro-padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Relativamente ao vocabulário, morfologia regular e irregular, os modelos de regressão que incluíram como preditores as variáveis sociodemográficas e os diretivos não foram estatisticamente significativos (Tabela 5).

Tabela 6

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Diretivos Maternos na Sintaxe e na EMÉp

	Sintaxe				EMÉp			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.401	.225	.329		.281	.085	.553*
Género		.573	1.147	.096		.790	.462	.295
Educação Materna		1.506	1.131	.253		.471	.432	.175
Frequência de Creche		-.896	.584	-.302		.157	.241	.114
Diretivo de Instrução	.389	.029	.020	.331	.606*	.002	.008	.038
Diretivo de Atenção		.031	.038	.188		.002	.015	.023
Diretivo de Repetição		-.089	.182	-.100		-.173	.066	-.440*
Diretivo de Controlo de Comportamento		-.242	.204	-.249		-.079	.078	-.182

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

Relativamente à sintaxe, o modelo de regressão não é estatisticamente significativo, nem existe nenhum preditor individual estatisticamente significativo. No que se refere à EMÉp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 60,6% da variância dos resultados. A idade e os diretivos de repetição foram os preditores estatisticamente significativos da EMÉp. A idade é o preditor com um valor mais elevado sugerindo que crianças mais velhas apresentam uma EMÉp maior. No que concerne aos diretivos de repetição os resultados sugerem que crianças cujas mães usam mais diretivos de repetição, apresentam menor EMÉp (Tabela 6).

Tabela 7

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Solicitações Maternas no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		18.740	8.787	.368*		.453	.266	.298		.241	.254	.166
Género		16.221	49.082	.061		.576	1.581	.072		2.179	1.570	.286
Educação Materna		42.912	47.471	.160		.784	1.486	.098		-.082	1.418	-.011
Frequência de Creche	.480				.455				.465			
SQG		-29.376	22.589	-.248		.226	.668	.064		.356	.653	.105
SQE		2.329	.951	.542*		.077	.029	.597*		.049	.028	.402
SC		.028	.901	.006		-.026	.028	-.183		.015	.026	.110
SS		2.621	3.763	.123		.173	.115	.271		.081	.120	.131
SPC		-1.726	2.614	-.109		.017	.080	.036		.039	.076	.087
		-2.899	4.384	-.142		-.216	.134	-.353		.113	.136	.193

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado; SQC = Solicitação Questão Geral; SQE = Solicitação Questão Específica; SC = Solicitação Complementar; SS = Solicitação Sugestão; SPC = Solicitação Pedido de Clarificação. *p<.05

Relativamente ao vocabulário, embora o modelo de regressão não se tivesse revelado estatisticamente significativo, a idade e a solicitação de questão geral foram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 7). A solicitação de questão geral é o preditor com um valor mais elevado sugerindo que crianças que colocam mais questões às mães, possuem maior vocabulário.

Os modelos de regressão relativos à morfologia regular e irregular não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 7).

Tabela 8

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Solicitações Maternas na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.440	.204	.361		.234	.103	.460*
Género		.592	1.130	.099		.736	.625	.274
Educação Materna		1.316	1.062	.221		.546	.538	.203
Frequência de Creche		-.724	.516	-.244		.168	.282	.122
SQG	.568*	.049	.021	.461*	.472	.012	.011	.258
SQE		.020	.020	.184		-.008	.010	-.168
SC		.069	.080	.145		-.018	.041	-.085
SS		.008	.058	.023		.006	.033	.032
SPC		-.078	.092	-.170		-.006	.060	-.027

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado; SQG = Solicitação Questão Geral; SQE = Solicitação Questão Específica; SC = Solicitação Complementar; SS = Solicitação Sugestão; SPC = Solicitação Pedido de Clarificação. *p<.05

Relativamente à sintaxe, o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 56,8% da variância dos resultados. A solicitação de questão geral foi o único preditor estatisticamente significativo da sintaxe, sugerindo que crianças com mães que colocam mais questões, apresentam maior complexidade sintática. No que se refere à EMEp, o modelo de regressão não é estatisticamente significativo, no entanto a idade surge como um preditor individual estatisticamente significativo (Tabela 8).

Tabela 9

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Feedbacks Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		2.442	10.015	.048		.085	.327	.056		.067	.341	.047
Género		50.111	49.494	.187		2.274	1.616	.285		.183	1.595	.024
Educação Materna		-22.495	51.253	-.084		-.391	1.674	-.049		-.853	1.611	-.114
Frequência de Creche		-20.382	19.957	-.172		.159	.652	.045		-.772	.644	-.235
FC	.583*	10.988	7.473	.247	.501	.251	.244	.189	.500	.311	.235	.249
FAV		2.309	1.575	.256		.109	.051	.403*		.044	.050	.178
FAN-v		14.210	8.441	.375		.505	.276	.447		.740	.461	.499
FDV		.129	6.782	.004		-.112	.221	-.123		.481	.237	.566
FDN-v		-2.969	10.114	-.066		-.110	.330	-.082		-1.178	.480	-.702*
FRQ		.713	2.589	.048		-.019	.085	-.043		-.100	.085	-.247
FC		4.656	3.005	.318		.063	.098	.144		.038	.104	.086

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado; FC = Feedback Correção; FAV = Feedback Aprovação Verbal; FAN-v = Feedback Aprovação Não-verbal; FDV = Feedback Desaprovação Verbal; FDN-v = Feedback Desaprovação Não-verbal; FRQ = Feedback Resposta Questão; FC = Feedback Confirmação. *p<.05

Relativamente ao vocabulário, o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 58,3% da variância dos resultados. No entanto, não se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 9).

Os modelos de regressão relativos à morfologia regular e irregular não foram estatisticamente significativos. No entanto, o feedback de aprovação verbal foi um preditor individual estatisticamente significativo para a morfologia regular, indicando que crianças cujas mães usam feedback de aprovação verbal, apresentam melhor desempenho nesta componente linguística. O feedback de desaprovação não-verbal foi o preditor individual estatisticamente significativo para a morfologia irregular, sugerindo que crianças cujas mães usam feedback de desaprovação não-verbal, apresentam menor desempenho nesta componente linguística (Tabela 9).

Tabela 10

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e dos Feedbacks Maternos na Sintaxe e na EMep

	Sintaxe				EMep			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.031	.301	.026		.119	.117	.233
Género		1.325	1.241	.222		.833	.594	.311
Educação Materna		-.323	1.375	-.054		.574	.554	.213
Frequência de Creche		-.953	.591	-.321		.146	.275	.106
FC		.263	.192	.270		-.004	.081	-.010
FAV	.536	.035	.046	.154	.583	.016	.021	.155
FAN-v		.302	.223	.374		.085	.106	.234
FDV		.089	.169	.134		.089	.083	.258
FDN-v		-.063	.264	-.065		-.048	.126	-.111
FRQ		-.030	.066	-.096		.011	.029	.072
FC		.108	.080	.340		.029	.037	.186

Nota: Beta=coeficiente de regressão não standardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão standardizado; FC = Feedback Correção; FAV = Feedback Aprovação Verbal; FAN-v = Feedback Aprovação Não-verbal; FDV = Feedback Desaprovação Verbal; FDN-v = Feedback Desaprovação Não-verbal; FRQ = Feedback Resposta Questão; FC = Feedback Confirmação.

Relativamente à sintaxe e à EMEp, os modelos de regressão que incluem os diversos tipos de feedback materno enquanto preditores, não são estatisticamente significativos, nem existem preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 10).

Tabela 11

Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Informações Maternas no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		12.499	11.050	.246		.246	.348	.162		.370	.348	.254
Gênero		16.363	49.628	.061		1.557	1.562	.195		1.370	1.553	.180
Educação Materna	.238	29.543	53.740	.110	.153	1.082	1.691	.135	.100	-.831	1.676	-.109
Frequência de Creche		-29.079	22.701	-.245		-.272	.714	-.077		-.389	.711	-.115
Informação		1.146	1.635	.193		.029	.051	.131		-.030	.051	-.145

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Resultados semelhantes foram encontrados para os modelos de regressão testados para investigar a relação entre a frequência de informações maternas e o vocabulário, a morfologia regular e irregular: não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 11).

Tabela 12

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e das Informações Maternas na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe				EMEp			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.343	.275	.282		.199	.114	.391
Género	.274	.725	1.144	.122	.527*	.753	.480	.281
Educação Materna		1.143	1.221	.192		.636	.498	.236
Frequência de Creche		-.888	.589	-.299		.171	.248	.124
Informação		.028	.037	.182		.052	.024	.473*

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

Relativamente à sintaxe, o modelo de regressão não é estatisticamente significativo, nem existe nenhum preditor individual estatisticamente significativo. No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 52,7% da variância dos resultados. A informação é um preditor individual estatisticamente significativo, sendo que os resultados sugerem que quanto mais informações a mãe fornece à criança, maior é a sua EMEp (Tabela 12).

Tabela 13

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição Materna no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		18.178	9.648	.357		.366	.301	.241		.275	.300	.189
Género		12.507	56.378	.047		1.390	1.759	.174		1.013	1.763	.133
Educação Materna		24.843	58.102	.092		1.074	1.813	.134		-.305	1.807	-.040
Frequência de Creche	.219				.146				.091			
Auto-Repetição Materna		-31.210	23.609	-.263		-.333	.737	-.094		-.440	.738	-.130
		.647	1.905	.079		.020	.059	.080		.017	.059	.075

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos aos efeitos das variáveis sócio-demográficas e da auto-repetição materna no vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 13 e 14).

Tabela 14

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição Materna na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.469	.232	.385		.213	.089	.419*
Género		.233	1.359	.039		.965	.504	.360
Educação Materna		1.404	1.332	.235		.310	.521	.115
Frequência de Creche	.276	-1.036	.613	-.349	.454*	.221	.246	.160
Auto-Repetição Materna		.039	.048	.214		-.018	.017	-.229

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 45,4% da variância dos resultados. A idade foi um preditor individual estatisticamente significativo, sendo que os resultados sugerem que crianças mais velhas apresentam maior EMEp (Tabela 14). No entanto, não se observou um efeito significativo da auto-repetição materna na EMEp.

Tabela 15

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Comentário Materno no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		16.175	9.417	.318		.294	.290	.193		.335	.298	.230
Género		19.329	49.059	.072		1.578	1.513	.198		1.427	1.524	.187
Educação Materna	.246	39.545	56.130	.147	.195	1.722	1.731	.215	.130	-1.452	1.788	-.191
Frequência de Creche		-28.393	22.595	-.240		-.240	.697	-.168		-.372	.700	-.110
Comentário		1.353	1.332	.199		.053	.041	.259		-.048	.045	-.246

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos aos efeitos das variáveis sócio-demográficas e dos comentários maternos no vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 15 e 16).

Tabela 16

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Comentário Materno na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.425	.235	.349		.221	.090	.435*
Género		.783	1.135	.131		.745	.477	.278
Educação Materna	.277	1.326	1.288	.222	.435*	.693	.504	.257
Frequência de Creche		-.897	.588	-.302		.164	.244	.119
Comentário		.025	.030	.171		.008	.012	.118

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 43,5% da variância dos resultados. A idade foi um preditor individual estatisticamente significativo, sendo que os resultados sugerem que crianças mais velhas apresentam maior EMEp (Tabela 16). Todavia, a frequência de comentários maternos não se revelou um preditor significativo.

Tabela 17

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível Materna no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário			Morfologia Regular			Morfologia Irregular					
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		15.827	9.786	.311		.356	.308	.235		.243	.309	.167
Género		23.470	49.683	.088		1.649	1.563	.207		1.272	1.553	.167
Educação Materna		3.632	55.091	.014		.869	1.734	.108		-.658	1.712	-.086
Frequência de Creche	.229	-29.911	22.851	-.252	.142	-.276	.719	-.078	.089	-.394	.717	-.116
Fala Ininteligível Materna		-1.515	2.288	-.128		.007	.072	.020		-.014	.071	-.043

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos aos efeitos das variáveis sócio-demográficas e da fala ininteligível materna no vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 17 e 18).

Tabela 18

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível Materna na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe				EMEp			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.435	.239	.357		.218	.091	.528*
Género		.896	1.149	.150		.770	.477	.287
Educação Materna		.714	1.264	.118		.448	.513	.166
Frequência de Creche	.261				.433*			
Fala Ininteligível Materna		-.930	.599	-.313		.135	.247	.098
		-.024	.051	-.090		-.013	.021	-.112

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 43,3% da variância dos resultados. A idade foi o único preditor individual estatisticamente significativo, não se tendo observado um efeito significativo da frequência de fala ininteligível da mãe na EMEp da criança (Tabela 18).

Tabela 19

Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e de Outros Enunciados Maternos no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		17.101	9.569	.336	.323	.297	.213		.326	.290	.224	
Gênero		19.575	50.138	.073	1.560	1.556	.195		1.508	1.508	.198	
Educação Materna	.219	22.038	54.549	.082	.155	1.127	1.693	.141	.152	-1.239	1.640	-.163
Frequência de Creche		-30.805	23.305	-.260		-.355	.723	-.100		-.203	.704	-.060
Outros Enunciados Maternos		.379	1.038	.072		.020	.032	.129		-.042	.031	-.288

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Tabela 21

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Espontânea da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário			Morfologia Regular			Morfologia Irregular					
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		10.870	11.486	.214		.120	.357	.079		.441	.360	.303
Género		18.132	49.158	.068		1.547	1.528	.194		1.350	1.532	.177
Educação Materna		12.466	51.336	.046		.686	1.596	.086		-.449	1.593	-.059
Frequência de Creche	.245	-32.257	22.773	-.275	.181	-.376	.708	-.106	.115	-.307	.712	-.091
Fala Espontânea da Criança		.530	.530	.221		.018	.016	.252		-.014	.016	-.209

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos ao efeito das variáveis socio-demográficas e frequência da fala espontânea da criança no vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 21 e 22).

Tabela 22

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Espontânea da Criança na Sintaxe e na EMep

	Sintaxe				EMep			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.353	.289	.290		.151	.107	.297
Género		.863	1.140	.145		.690	.468	.257
Educação Materna	.267	.790	1.198	.133	.462*	.548	.460	.203
Frequência de Creche		-.922	.593	-.311		.127	.239	.092
Fala Espontânea da Criança		.008	.014	.141		.006	.005	.257

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMep o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 46,2% da variância dos resultados, mas não se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 22).

Tabela 23

Influência da Idade, do Gênero, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Tipo de Resposta da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário				Morfologia Regular				Morfologia Irregular			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		7.384	10.232	.145		.136	.321	.089		-.079	.241	-.054
Gênero		58.869	49.281	.220		2.744	1.545	.344		2.528	1.168	.332*
Educação Materna		2.782	51.533	.010		.310	1.615	.039		.268	1.222	.035
Frequência de Creche	.518	.635	22.412	.005	.468	.775	.702	.219	.674*	.230	.533	.068
RVA		2.711	1.171	.557*		.080	.037	.554*		.100	.028	.733*
RVI		-.542	1.948	-.066		-.058	.061	-.237		.006	.047	.027
RN-vA		2.042	1.924	.223		.114	.060	.416		-.100	.045	-.389*
RN-vI		-2.338	1.836	-.255		-.101	.058	-.368		.027	.043	.105
NR		.784	.665	.196		.020	.021	.164		.059	.016	.529**

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado; RVA = Resposta Verbal Adequada; RVI = Resposta Verbal Inadequada; RN-vA = Resposta Não verbal adequada; RN-vI = Resposta Não verbal inadequada; NR = Não resposta.

** $p < .001$; * $p < .05$

Relativamente aos modelos para os efeitos das variáveis sócio-demográficas e tipo de resposta da criança no vocabulário e na morfologia regular, os modelos de regressão não são estatisticamente significativos, mas, individualmente, a resposta verbal adequada foi um preditor significativo quer do vocabulário, quer do uso de morfologia regular (Tabela 23), sugerindo que crianças que dão respostas verbais adequadas aos enunciados maternos, apresentam maior vocabulário e melhor desempenho na morfologia regular.

O modelo de regressão relativo à morfologia irregular é estatisticamente significativo e explica 67,4% da variância dos resultados. O género, a resposta verbal adequada, a resposta não verbal adequada e a não resposta foram os preditores estatisticamente significativos da morfologia irregular. A resposta verbal adequada é o preditor com um valor mais elevado sugerindo que crianças que dão respostas verbais adequadas apresentam melhor desempenho ao nível da morfologia irregular. A não resposta foi, igualmente, um preditor significativo, indicando que crianças que não respondem aos enunciados maternos apresentam melhor desempenho ao nível da morfologia irregular. No que concerne às respostas não verbais adequadas, os resultados sugerem que crianças que dão este tipo de respostas, apresentam menor desempenho na morfologia irregular. O género foi um dos preditores individuais significativos sugerindo que os rapazes apresentam melhor desempenho nesta competência do que as raparigas (Tabela 23).

Tabela 24

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e do Tipo de Resposta da Criança na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.301	.226	.248		.184	.112	.362
Género		1.586	1.082	.266		1.141	.526	.425
Educação Materna		1.361	1.144	.228		.359	.549	.133
Frequência de Creche	.643*	-1.059	.558	-.357	.541	.080	.317	.058
RVA		.067	.025	.554**		.027	.014	.473
RVI		.009	.039	.048		-.012	.021	-.147
RN-vA		.012	.039	.053		-.006	.023	-.056
RN-vI		.038	.045	.183		.004	.025	.041
NR		.030	.014	.329		.000	.007	.008

Nota: Beta=coeficiente de regressão não standardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão standardizado; RVA = Resposta Verbal Adequada; RVI = Resposta Verbal Inadequada; RN-vA = Resposta Não verbal adequada; RN-vI = Resposta Não verbal inadequada; NR = Não resposta.

** $p < .01$; * $p < .05$

Relativamente à sintaxe, o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 64,3% da variância dos resultados. A resposta verbal adequada foi o preditor estatisticamente significativo da sintaxe, sugerindo que crianças que dão respostas verbais adequadas apresentam melhor desempenho ao nível da sintaxe. No que concerne à EMEp, o modelo de regressão não é estatisticamente significativo, nem existe qualquer preditor individual estatisticamente significativo (Tabela 24).

Tabela 25

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Repetição do Enunciado Materno pela Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário			Morfologia Regular				Morfologia Irregular				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		9.840	10.028	.193		.206	.325	.135		.141	.329	.097
Género		18.178	47.295	.068		1.599	1.532	.200		1.191	1.533	.156
Educação Materna		7.251	49.601	.027		.647	1.607	.081		-.662	1.599	-.087
Frequência de Creche	.299	-41.904	22.933	-.353	.174	-.509	.743	-.144	.111	-.583	.748	-.172
Repetição Enunciado Materno		3.160	1.823	.342		.058	.059	.211		.047	.059	.183

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos ao efeito das variáveis sócio-demográficas e da frequência de repetição do enunciado materno no vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 25 e 26).

Tabela 26

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Repetição do Enunciado Materno pela Criança na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.330	.281	.272		.215	.094	.423*
Género		.761	1.138	.128		.702	.498	.262
Educação Materna	.275	.713	1.202	.120	.428*	.509	.498	.189
Frequência de Creche		-1.028	.611	-.346		.112	.267	.081
Repetição Enunciado Materno		.037	.046	.187		.009	.022	.088

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 42,8% da variância dos resultados. A idade foi o único preditor individual estatisticamente significativo (Tabela 26).

Tabela 27

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário			Morfologia Regular			Morfologia Irregular					
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		10.330	10.118	.203		.215	.326	.141		.231	.328	.159
Género		6.706	48.507	.025		1.388	1.563	.174		1.199	1.573	.158
Educação Materna		-9.429	52.218	-.035		.339	1.683	.042		-.658	1.703	-.086
Frequência de Creche	.288	-38.722	22.698	-.327	.170	-.450	.732	-.127	.089	-.424	.736	-.125
Auto-repetição Criança		4.908	3.063	.330		.091	.099	.204		.021	.100	.049

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos aos efeitos das variáveis sócio-demográficas e auto-repetição da criança no seu vocabulário, morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 27 e 28).

Tabela 28

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Auto-repetição da Criança na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe				EMEp			
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.289	.249	.238		.193	.099	.379
Género		.514	1.113	.086		.655	.492	.244
Educação Materna		.317	1.197	.053		.444	.496	.165
Frequência de Creche	.327	-1.014	.572	-.342	.440*	.131	.245	.095
Auto-repetição Criança		.106	.069	.322		.023	.029	.165

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 44% da variância dos resultados, mas não existem preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 28).

Tabela 29

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível da Criança no Vocabulário, na Morfologia Regular e na Morfologia Irregular

	Vocabulário			Morfologia Regular				Morfologia Irregular				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		11.365	9.789	.223		.147	.304	.097		.126	.322	.085
Género		32.340	47.980	.121		2.013	1.490	.252		1.418	1.531	.186
Educação Materna		28.549	50.181	.106		1.214	1.559	.151		-.258	1.608	-.034
Frequência de Creche	.292	-19.485	22.696	-.164	.233	.043	.705	.012	.123	-.220	.723	-.165
Fala Ininteligível Criança		-1.404	.854	-.313		-.046	.027	-.340		-.028	.028	-.216

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado.

Os modelos de regressão relativos ao efeito das variáveis sócio-demográficas e da frequência de fala ininteligível da criança no seu vocabulário, uso de morfologia regular e irregular e sintaxe, não foram estatisticamente significativos, nem se encontraram preditores individuais estatisticamente significativos (Tabelas 29 e 30).

Tabela 30

Influência da Idade, do Género, da Educação Materna, da Frequência de Creche e da Fala Ininteligível da Criança na Sintaxe e na EMEp

	Sintaxe			EMEp				
	R ²	Beta	EP	β	R ²	Beta	EP	β
Idade		.289	.239	.237		.173	.095	.340
Género		1.067	1.082	.179		.858	.466	.320
Educação Materna	.348	1.151	1.127	.193	.472*	.683	.462	.253
Frequência de Creche		-.601	.582	-.202		.257	.247	.187
Fala Ininteligível Criança		-.033	.019	-.348		-.011	.008	-.250

Nota: Beta=coeficiente de regressão não estandardizado; EP= erro padrão; β=coeficiente de regressão estandardizado. *p<.05

No que se refere à EMEp o modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 47,2% da variância dos resultados, mas não existem preditores individuais estatisticamente significativos (Tabela 30).

3.2 Estudo 2 - Relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças

De seguida, será descrita a análise estatística utilizada para a realização deste estudo, bem como os resultados que foram analisados.

3.2.1 Análise estatística

Os dados foram codificados e analisados recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS *Statistics*, versão 22.0. Começou-se por calcular a estatística descritiva para cada uma das variáveis: média e

desvio padrão, mínimo e máximo, assimetria e curtose. A normalidade das distribuições foi testada com recurso ao teste de *Kolmogorov-Smirnov*.

A descrição das competências linguísticas em função das práticas de literacia familiar envolveu o recurso à estatística descritiva e a análises de covariância (ANCOVA), permitindo deste modo controlar o efeito da idade nas análises realizadas. Foram analisados os pressupostos para a realização da ANCOVA, verificando-se a normalidade da distribuição da variável dependente, a homogeneidade dos coeficientes de regressão e a independência da variável independente e da covariável (Field, 2009). Para cada análise de covariância estes pressupostos foram analisados, considerando como variáveis dependentes as competências linguísticas das crianças (vocabulário, morfologia regular, morfologia irregular, sintaxe e EMEp), como variáveis independentes as práticas de literacia familiar (ler com ou para os filhos, filho tomar a iniciativa para os pais lhe lerem, iniciativa dos pais para lerem histórias aos filhos, uso de computador/*tablet* com os pais, uso de computador/*tablet* sozinhos, uso de computador/*tablet* para ver bonecos, uso de computador/*tablet* para ver vídeos, uso de computador/*tablet* para ouvir música e uso de computador/*tablet* para jogar) e como covariável a idade. Após a análise dos pressupostos para cada análise de covariância constatou-se que para a variável independente “Filho tomar a iniciativa para os pais lhe lerem” não se cumpria o pressuposto da independência da variável independente e da covariável ($p < .05$). Face a esta evidência a variável foi eliminada das análises. No que se refere ao pressuposto da homogeneidade dos coeficientes de regressão a variável independente “Iniciativa dos pais para lerem histórias aos filhos” foi excluída por não cumprir o pressuposto em nenhuma das análises efetuadas ($p < .05$). Na análise de covariância para a variável dependente “sintaxe”, foi igualmente excluída a variável independente “uso de computador/*tablet* para jogar”, uma vez que não cumpria o pressuposto da homogeneidade dos coeficientes de regressão [$F(1,63)=3.906, p < .05$].

3.2.2 Resultados

Na Tabela 31 apresenta-se a estatística descritiva das variáveis relativas às diferentes competências linguísticas.

Tabela 31

Caraterização das Competências Linguísticas

	M	DP	Min.	Máx.	Assimetria	Curtose
Vocabulário	223.14	163.89	12	635	.57	-.74
Morfologia Regular	5.12	4.50	0	15	.33	-1.22
Morfologia Irregular	5.04	6.31	0	23	1.32	.81
Sintaxe	4.46	6.08	0	26	2.18	4.78
EMEp	3.00	1.84	1	7.67	.586	-.614

Nota: M=média; DP=desvio padrão; Min.=mínimo; Máx.=máximo

As frequências relativas e absolutas dos resultados relativos às práticas de literacia familiar são apresentadas na tabela 32.

Tabela 32

Caraterização das Práticas de Literacia Familiar

	Sim	Não	Total
Ler com ou para os filhos	N= 70 (95.9%)	N=3 (4.1%)	73 (100%)
Filho tomar a iniciativa para os pais lhe lerem	N= 60 (84.5%)	N= 11 (15.5%)	71 (100%)
Iniciativa dos pais para lerem histórias aos filhos	N= 71 (98.6%)	N= 1 (1.4%)	72 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> com os pais	N= 58 (84.1%)	N= 11 (15.9%)	69 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> sozinhos	N= 32 (46.4%)	N= 37 (53.6%)	69 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> para ver bonecos	N= 14 (19.2%)	N= 59 (80.8%)	73 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> para ver vídeos	N= 20 (27.4%)	N= 53 (72.6%)	73 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> para ouvir música	N=14 (19.2%)	N= 59 (80.8%)	73 (100%)
Uso de computador/ <i>tablet</i> para jogar	N= 18 (24.7%)	N= 55 (75.3%)	73 (100%)

Das práticas de literacia familiar apresentadas, ler com ou para os filhos, bem como o facto de os pais tomarem iniciativa para lerem histórias aos filhos apresentam uma maior percentagem de respostas afirmativas, seguindo-se do filho tomar a iniciativa para os pais lhe lerem e o uso de computador/ *tablet* com os pais. O uso de computador/ *tablet* sozinhos, bem como o uso de computador/ *tablet* para ver bonecos, vídeos, ouvir música e para jogar são práticas menos realizadas pelos pais e filhos.

Tabela 33

Frequência das Práticas de Literacia Familiar

		N	%
Frequência de Leitura	3 ou mais vezes por semana	32	46.4
	1 a 2 vezes por semana	26	37.7
	Nunca	11	15.9
Tempo Médio de Leitura	20 minutos ou mais	28	42.4
	Entre 10 a 20 minutos	29	43.9
	Menos de 10 minutos	9	13.6
Número de Livros Infantis	Mais de 10 livros	33	45.2
	Entre 1 e 10 livros	16	21.9
	Não possuem livros	24	32.9
Bibliotecas	Semanalmente/Algumas Vezes por mês	9	12.5
	Raramente	8	11.1
	Nunca	55	76.4
Livrarias/ Locais Compra de Livros	Semanalmente/Algumas Vezes por mês	16	22.5
	Raramente	30	42.3
Frequência de Compra de Livros	Nunca	25	35.2
	Anual/Semestral/Trimestral	40	55.6
	Mensal/Semanal	22	30.6
	Nunca	10	13.9

A frequência média de leitura por semana encontra-se maioritariamente entre as 3 ou mais vezes por semana, sendo reduzida a percentagem de pais que nunca leem para os filhos.

No que concerne ao tempo médio de leitura de histórias por semana, a maioria dos pais referiu que leem 20 ou mais minutos por semana para os seus filhos, verificando-se uma percentagem reduzida de pais leem menos de 10 minutos por semana para os seus filhos.

Quando questionados sobre o número de livros infantis existentes em casa, a maioria dos pais referiram que possuem mais de 10 livros infantis em casa.

Relativamente às idas dos filhos a bibliotecas a maioria dos pais referiram que os filhos nunca foram a uma biblioteca, sendo reduzida a percentagem de pais que indicaram que os filhos vão a bibliotecas.

Quanto às idas a livrarias ou locais de compra de livros a maioria dos pais indicaram que os filhos raramente vão a livrarias ou locais de compra de livros.

Quando questionados sobre a frequência com que compram livros aos filhos a maioria dos pais referiram comprar anual/semestral/trimestral, verificando-se uma percentagem reduzida de pais que nunca compram livros para os filhos (Tabela 33).

No sentido de perceber se há diferenças no desempenho linguístico em função das práticas de literacia familiar, quando controlado o efeito da idade foram realizadas análises de covariância (ANCOVA).

Tabela 34

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Ler com ou para os filhos” Controlando o Efeito da Idade

	Ler com ou para os filhos		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	225.40	96.31	2.811	1	.098
Morfologia Regular	5.18	1.94	2.002	1	.162
Morfologia Irregular	5.09	1.30	1.265	1	.265
Sintaxe	4.65	.43	1.765	1	.189
EMEp	2.99	1.56	1.775	1	.187

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Quando controlada a idade, não se verificam diferenças no desempenho linguístico das crianças nas diferentes áreas em função de os pais lerem ou não com/para os filhos (Tabela 34).

Tabela 35

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet com os Pais” Controlando o Efeito da Idade

	Uso de <i>Computador/Tablet com os Pais</i>		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	220.19	193.22	.372	1	.544
Morfologia Regular	5.01	4.41	.212	1	.647
Morfologia Irregular	5.14	3.67	.548	1	.462
Sintaxe	4.26	3.41	.220	1	.640
EMEp	2.96	2.99	.004	1	.951

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Quando controlada a idade, não se verificaram diferenças no desempenho linguístico entre crianças que usam e as que não usam computador/ *tablet* com os pais (Tabela 35).

Tabela 36

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet Sozinhos” Controlando o Efeito da Idade

	<i>Uso de</i>		F	gl	p
	<i>Computador/Tablet</i>				
	<i>Sozinhos</i>				
	Sim	Não			
	MME	MME			
Vocabulário	254.98	183.96	4.923	1	.030
Morfologia Regular	5.86	4.10	3.432	1	.068
Morfologia Irregular	6.48	3.55	4.450	1	.039
Sintaxe	6.09	2.45	8.322	1	.005
EMEp	2.99	2.95	.017	1	.897

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Quando controlada a idade, verificam-se diferenças no vocabulário das crianças em função de as crianças terem ou não autonomia no uso de computador/tablet. O valor da média estimada é superior nas crianças que usam o computador/ *tablet* sozinhos.

Quando controlada a idade, verificaram-se diferenças na produção de morfologia irregular e na complexidade da sintaxe entre crianças que usam o computador/ *tablet* sozinhas e as que não o fazem. O valor das médias estimadas é, em ambos os casos, superior nas crianças que usam o computador/ *tablet* sozinhos (Tabela 36).

Não foram encontradas diferenças na morfologia regular e no EMEp em função do uso de computador/ *tablet* de forma autónoma pela criança (Tabela 36).

Tabela 37

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet para Ver Bonecos” Controlando o Efeito da Idade

	<i>Uso de Computador/Tablet para Ver Bonecos</i>		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	230.78	221.27	.058	1	.811
Morfologia Regular	5.50	5.03	.163	1	.687
Morfologia Irregular	5.45	4.94	.086	1	.771
Sintaxe	3.26	4.75	.801	1	.374
EMEp	2.72	3.08	.606	1	.439

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Não se verificam diferenças no desempenho linguístico das crianças nas diferentes áreas em função do uso de computador/ *tablet* para ver bonecos (Tabela 37).

Tabela 38

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet para Ver Vídeos” Controlando o Efeito da Idade

	<i>Uso de Computador/Tablet para Ver Vídeos</i>		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	256.49	211.82	1.546	1	.218
Morfologia Regular	5.98	4.79	1.333	1	.252
Morfologia Irregular	6.38	4.53	1.520	1	.222
Sintaxe	6.53	3.65	3.960	1	.051
EMEp	3.06	2.98	.036	1	.851

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

De igual modo, não se verificam diferenças no desempenho linguístico das crianças nas diferentes áreas em função do uso de computador/ *tablet* para ver vídeos (Tabela 38).

Tabela 39

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet para Ouvir Música” Controlando o Efeito da Idade

	<i>Uso de Computador/Tablet para Ouvir Música</i>		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	183.91	232.78	1.562	1	.216
Morfologia Regular	4.27	5.33	.826	1	.367
Morfologia Irregular	3.69	5.37	.965	1	.329
Sintaxe	2.42	4.86	1.876	1	.176
EMEp	3.11	2.98	.077	1	.782

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Não se verificam diferenças no desempenho linguístico das crianças nas diferentes áreas em função do uso de computador/ *tablet* para ouvir música (Tabela 39).

Tabela 40

Desempenho Linguístico das Crianças em Função da Variável Independente “Uso de Computador/Tablet para Jogar” Controlando o Efeito da Idade

	<i>Uso de Computador/Tablet para Jogar</i>		F	gl	p
	Sim MME	Não MME			
Vocabulário	289.71	200.53	6.191	1	.015
Morfologia Regular	6.31	4.73	2.136	1	.148
Morfologia Irregular	7.44	4.24	4.187	1	.045
EMEp	3.56	2.84	2.705	1	.105

Nota: MME=médias marginais estimadas; gl=graus de liberdade.

Existem diferenças estatisticamente significativas no vocabulário e na morfologia irregular das crianças em função do uso de computador/ *tablet* para jogar. O valor da média estimada é superior nas crianças que usam o computador/ *tablet* para jogar (Tabela 40).

Quando controlada a idade, o uso de computador/ *tablet* para jogar não contribuiu para o desempenho linguístico das crianças na morfologia regular e no EMEp (Tabela 40).

Como referido, anteriormente, não foi feita a análise para a sintaxe, uma vez que o pressuposto da homogeneidade dos coeficientes de regressão não foi cumprido para a variável uso de computador/ *tablet* para jogar ($p < .05$).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste capítulo procura-se discutir os resultados obtidos nos dois estudos realizados, em articulação com a literatura anterior. No final serão apontadas as principais conclusões, salientando eventuais constrangimentos encontrados e realizando recomendações para investigações futuras com base nos dados obtidos.

Esta investigação pretendeu estudar a relação entre o desenvolvimento da linguagem, as interações mãe-criança e as práticas de literacia familiar, sendo dividida em dois estudos: o **Estudo 1** - Análise do desenvolvimento linguístico das crianças e os diferentes estilos comunicativos maternos e o **Estudo 2** - Relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças.

4.1 Discussão do Estudo 1

O **Estudo 1** tinha como finalidade investigar o desenvolvimento linguístico das crianças e os estilos comunicativos maternos.

De acordo com as questões de investigação elaboradas, explorou-se se os diferentes estilos comunicativos maternos eram preditores do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp, controlando o efeito da idade e o género da criança, a educação materna e a frequência de creche. No que concerne ao modelo para a EMEp, os diretivos maternos, nomeadamente os diretivos de repetição, foram preditores da EMEp, indicando que crianças cujas mães usam mais diretivos de repetição, apresentam menor EMEp. Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro aos encontrados por Conway e colaboradores (2018) em que crianças cujas mães utilizavam diretivos bem e malsucedidos apresentavam baixas pontuações de linguagem quer expressiva, quer recetiva. Estes resultados permitem refletir sobre a eventual influência do comportamento materno para a formulação de enunciados, constatando-se que o contacto frequente com diretivos maternos parece estar associado a uma menor extensão média do enunciado. Neste modelo de regressão verificou-se, ainda, que a idade constitui o preditor que mais contribuiu para a explicação da variância dos resultados, sugerindo que a extensão média dos enunciados aumenta ao longo do tempo (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj, & Podlesek, 2017).

Verificou-se, no entanto, que maior frequência de diferentes solicitações maternas não era preditora do vocabulário, da morfologia regular e irregular e da EMEp. Para a sintaxe o modelo revelou-se estatisticamente significativo e explica 57% da variância dos resultados. O único preditor estatisticamente significativo neste modelo foi a solicitação de questão geral. Considerando que estas solicitações requerem da criança informações gerais sobre a localização de um objeto ou pessoa, uma ação ou situação (Braz & Salomão, 2002; Vêras & Salomão, 2005), estes resultados sugerem um impacto no modo como a criança estrutura e articula as diferentes palavras na frase.

De igual modo, os diferentes feedbacks maternos não eram preditores do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Conway e colaboradores (2018) que, embora tivessem focalizado o seu estudo apenas nos elogios maternos, evidenciam que o uso de elogios por parte da mãe não se encontra associado às habilidades linguísticas das crianças.

Também as informações maternas não eram preditoras do vocabulário, da morfologia regular e irregular e da sintaxe. No que concerne ao modelo para a EMEp, as informações maternas foram preditoras do mesmo, indicando que quantas mais informações a mãe fornece à criança, maior é a sua EMEp. Estes resultados vão ao encontro dos dados de Zammit e Schafer (2011) em que se verificaram fortes relações entre a dimensão informativa e a produção de palavras mais complexas e de modo mais precoce. Estas evidências sugerem que as práticas deliberadas das mães no sentido de instruir e orientar as crianças parecem contribuir para um discurso mais complexo e elaborado.

Por sua vez, a auto-repetição materna, bem como os comentários maternos, não se revelaram preditores do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp.

O modelo que incluía a fala ininteligível materna não era preditor do vocabulário, da morfologia regular e irregular da sintaxe e da EMEp.

O modelo com outros enunciados maternos, não enquadrados nas categorias anteriores, também não é preditor do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp.

O modelo que inclui a fala espontânea da criança não era preditor do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp.

O modelo que integra os diferentes tipos de resposta da criança não eram preditores do vocabulário, da morfologia regular e da EMEp. Os modelos foram estatisticamente significativos para a morfologia irregular e para a sintaxe explicando 67% e 64% da variância dos resultados, respetivamente. No que se refere à morfologia irregular, a resposta verbal adequada e a não resposta foram preditores significativos da mesma, evidenciando que esta competência parece ser estimulada não só pela resposta

da criança, mas também pelas produções verbais da mãe, às quais a criança também adequa o seu comportamento não-verbal (Braz & Salomão, 2002). A existência de uma não resposta por parte da criança, pode constituir uma estratégia para receber orientação e instrução por parte da mãe. Verificou-se, ainda, uma relação negativa entre a resposta não verbal adequada e a produção de morfologia irregular, o que pode sugerir que a valorização do comportamento não verbal nas interações iniba o desenvolvimento de palavras complexas. Também, o género foi um preditor individual estatisticamente significativo sugerindo que há diferenças na morfologia irregular em função do género, verificando-se que os rapazes apresentam pontuações superiores. Estes resultados são contraditórios aos encontrados nos estudos de Eriksson e colaboradores (2012) e Silva e colaboradores (2017b) na medida em que se verifica que as raparigas produzem enunciados gramaticalmente mais complexos. Para a sintaxe, a frequência de respostas verbais adequadas foi um preditor significativo. O modo como as crianças respondem às interpelações maternas permite reforçar respostas adequadas aumentando a probabilidade de as mesmas se manterem ou repetirem no futuro, bem como fomenta o aumento da complexidade dos enunciados (Zammit & Schafer, 2011).

Na análise dos modelos de regressão linear sobre a repetição do enunciado materno verificou-se que os modelos não foram estatisticamente significativos para o vocabulário, a morfologia regular e irregular, a sintaxe e a EMEp.

Os modelos que incluem a auto-repetição e a fala ininteligível da criança não são preditores do vocabulário, da morfologia regular e irregular, da sintaxe e da EMEp

Os resultados deste estudo evidenciam a importância das interações entre a criança e a mãe, essencialmente, na EMEp e na produção de morfemas irregulares. Este estudo encontra evidência empírica na relevância de um papel proactivo, reflexivo e permanente da mãe enquanto modelo de aprendizagem verbal e simultaneamente fonte de oportunidades de contacto com a linguagem.

4.2 Discussão do Estudo 2

O **Estudo 2** tinha como finalidade analisar a relação entre as práticas de literacia familiar e o desempenho linguístico das crianças.

Os resultados da estatística descritiva mostraram que ler com ou para os filhos, foi a prática descrita como tendo maior frequência. Estes resultados vão ao encontro das evidências encontradas em estudos similares (Mata, 2002, 2006), em que a leitura de histórias tende a ser a prática de literacia familiar mais comum e frequente (Cruz, 2011).

No que concerne à frequência média de leitura por semana, bem como ao tempo médio de leitura de histórias por semana, observa-se uma concordância de resultados com os encontrados em estudos similares (Mata, 2006) que evidenciam que a prática de leituras de histórias tende a ser recorrente durante a semana e com um tempo médio de 10 a 20 minutos por leitura.

Os resultados relativos à existência de livros infantis em casa, vão ao encontro dos obtidos no estudo de Mata (2006), que evidenciam que a maioria das crianças possui mais de 10 livros infantis em casa. Este indicador tem vindo a ser complementado com a análise da qualidade das interações subjacente à quantidade de livros infantis, sendo sugerida a relevância de interações positivas durante a leitura de histórias para o desenvolvimento literário das crianças (Cruz et al., 2012).

A existência de computador/*tablet* parece ser uma realidade em todas as famílias que participaram no estudo, embora se verifique que a sua utilização é geralmente condicionada pela presença de um adulto. A percentagem utilização do computador/*tablet* é maior do que a reportada noutros estudos (Mata, 2006; Santos et al., 2007). Estes resultados podem dever-se à intensificação das novas tecnologias de informação e comunicação que se tem vindo a observar e a generalizar ao longo dos últimos anos.

O acesso a bibliotecas pelas crianças é bastante reduzido, sendo que estes resultados são similares aos encontrados noutros estudos (Mata, 2006; Ribeiro et al., 2009; Santos et al., 2007). Uma das razões que pode justificar a reduzida acessibilidade a bibliotecas relaciona-se com a transição digital que tem vindo a ocorrer no nosso país e que de uma forma fácil e rápida aumenta o acesso a materiais de leitura. Outra das justificações para esta evidencia pode relacionar-se com constrangimentos associados à localização das bibliotecas municipais que são pouco acessíveis para famílias com menos recursos económicos.

A frequência de locais de compra de livros com os filhos é bastante reduzida, bem como a frequência com que são comprados livros aos filhos. Estes resultados permitem refletir sobre a eventual oportunidade que é proporcionada aos filhos de contacto com material impresso, reduzindo a acessibilidade a experiências que promovem as competências de linguísticas (Cruz, 2011; Mata 2006).

De um modo geral, estes resultados parecem evidenciar a necessidade de ir ao encontro das práticas e das rotinas familiares, valorizando por exemplo a exploração conjunta das novas tecnologias como forma de promoção de competências linguísticas em contexto familiar.

No sentido de perceber se existiam diferenças no desempenho linguístico em função das práticas de literacia familiar, quando controlado o efeito da idade, foram realizadas análises de covariância (ANCOVA). Os resultados do presente estudo demonstraram que as práticas de leitura com os filhos, o

uso de computador/ *tablet* com os pais, o uso de computador/ *tablet* para ver bonecos, para ver vídeos e para ouvir música, não contribuíam para o desempenho linguístico nas diferentes áreas avaliadas. Os resultados obtidos não vão de encontro ao estudo de Rodriguez e colaboradores (2009), em que a exposição precoce a atividades de literacia em ambiente familiar, apresenta um efeito positivo no desenvolvimento linguístico, nomeadamente no vocabulário e na complexidade sintática. Estes resultados diferem, igualmente, dos obtidos no estudo de Deckner e colaboradores (2006), onde os investigadores encontraram associações positivas entre as práticas de literacia familiar e a linguagem expressiva e recetiva das crianças.

Quando analisado o uso de computador/ *tablet* de forma autónoma pela criança, verificou-se que esta prática está associada a melhores resultados no vocabulário, da morfologia irregular e na sintaxe, não se verificando este contributo para a morfologia regular e para a EMep. Este resultado contrasta com os resultados de outros estudos, tais como o de Sunqvist e colaboradores (2021), que evidenciaram que o aumento no uso de meios digitais pela criança foi negativamente associado ao uso da linguagem, nomeadamente no vocabulário e na sintaxe. Outros estudos, tais como os estudos de Richert e colaboradores (2010), Zimmerman, Christakis e Meltzoff (2007), Radesky, Schumacher e Zuckerman (2015) e Van den Heuven e colaboradores (2019), sugeriram igualmente um efeito negativo da utilização precoce e prolongada de dispositivos digitais na aquisição e desenvolvimento da linguagem. No presente estudo constata-se que a utilização de meios digitais pela criança de forma autónoma parece fomentar competências linguísticas, designadamente o vocabulário, a morfologia regular e a sintaxe. Como hipótese justificativa para estas evidências pode sugerir-se que o tipo de exploração que as crianças realizam (designadamente por tentativa-erro), bem como a frequência com que utilizam estas tecnologias e a repetição das mesmas atividades fomentam estratégias ativas de manipulação das experiências digitais, aumentando estas competências linguísticas. Salvaguarda-se, contudo, que uma vez que neste estudo não se avaliou a frequência de utilização de meios digitais, os resultados encontrados possam ser distintos da restante literatura.

No que concerne ao uso de computador/*tablet* para jogar, quando controlada a idade, esta prática contribui para o aumento do vocabulário e da morfologia irregular, não se verificando este contributo para a morfologia regular e para a EMep. Estes resultados são pertinentes na medida em que permitem verificar que o jogo lúdico, através dos meios digitais, pode ser uma forma de promover competências linguísticas relevantes para o desenvolvimento literácito das crianças. Verifica-se, ainda, que ao contrário do estudo Sunqvist e colaboradores (2021) que indicava que crianças pequenas não tinham como prática comum o uso de jogos e aplicações educativas, no presente estudo a utilização

autônomo do computador/ *tablet* para jogar era uma prática rotineira dos participantes. Face a estes resultados, questões como o controlo das atividades realizadas pelas crianças, a frequência de contacto com estes jogos e a língua em que são realizados deve ser alvo de acompanhamento por parte dos pais, de modo a que não ocorram efeitos antagónicos (Nobre et al., 2021).

4.3 Conclusões

De seguida serão apresentadas as considerações finais dos estudos realizados que tiveram como finalidade analisar o contributo diferencial dos estilos comunicativos maternos no desenvolvimento linguístico das crianças, bem como a relação entre as práticas de literacia familiar e o desenvolvimento linguístico das crianças.

A presente investigação foi realizada com base em dois estudos, sendo que o estudo 1 teve como objetivo perceber se o desenvolvimento linguístico das crianças se encontra associado aos diferentes estilos comunicativos maternos. Os resultados encontrados permitem constatar que os diferentes estilos comunicativos maternos contribuem significativamente para o desenvolvimento linguístico das crianças. A competência linguística que sofre maior influência dos estilos comunicativos maternos é a Extensão Média do Enunciado em palavras e a produção de morfologia irregular.

O estudo 2 teve como objetivo perceber se as práticas de literacia familiar estão relacionadas com o desempenho linguístico das crianças. Os resultados evidenciam que a leitura de histórias e a utilização de computador/ *tablet* com os pais são as atividades realizadas com maior frequência entre as mães e as crianças que participaram no presente estudo. Verificou-se, igualmente, que a utilização por parte da criança do computador/ *tablet*, designadamente para a realização de jogos, contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças.

As evidências dos dois estudos realizados realçam a importância dos estilos comunicativos maternos enquanto preditores na aquisição da linguagem, bem como das práticas de literacia familiar no desenvolvimento linguístico. Das diferentes práticas de literacia familiar estudadas, a utilização de ferramentas digitais, além de ser uma das atividades realizadas com maior frequência, foi também aquela que mais contribuiu para o desenvolvimento linguístico das crianças, verificando-se o seu poder preditor no aumento do desempenho das crianças ao nível do vocabulário, do uso da morfologia irregular e da sintaxe.

4.3.1 Contributos da investigação e relevância social

Um dos contributos deste estudo relaciona-se com a evidência de que os diferentes estilos comunicativos maternos se relacionam com o desenvolvimento linguístico das crianças em idades precoces. Estes resultados demonstram a importância de aprofundar os conhecimentos científicos na área dos estilos comunicativos maternos, no sentido de promover práticas eficazes ao nível das interações mãe-criança e do uso de diferentes estilos comunicativos como promotores do desenvolvimento linguístico em idades precoces.

A escassez de estudos publicados no âmbito dos estilos comunicativos maternos torna este estudo inovador, abrindo caminho na investigação para aprofundar conhecimentos neste domínio. Em termos específicos, poderá ser relevante perceber de que forma cada estilo comunicativo materno interage com as diferentes competências linguísticas das crianças, bem como qual o contributo das ferramentas tecnológicas nesta interação. A importância destacada nesta tese sobre os estilos comunicativos maternos permite igualmente refletir sobre a necessidade de capacitar as mães para a produção de interações frequentes e de qualidade com as crianças. Esta capacitação pode envolver a realização de reuniões e/ou encontros com as mães, mas pode igualmente realizar-se através da capacitação de profissionais de educação e de saúde, que por sua vez, podem promover diariamente esta articulação com as famílias. No sentido de melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança estas ações podem ser realizadas nos ambientes habituais das crianças (casa, creche, jardim de infância), durante as rotinas e atividades diárias, de forma a promover a participação da criança nas experiências de aprendizagem, partindo dos objetivos definidos pela família (SNIPI, 2022). Mais do que atender aos recursos existentes nos contextos em que as crianças estão inseridas, deve ser dada relevância à qualidade das interações em torno da linguagem (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Dexter & Stacks, 2014). Deste modo, o presente estudo evidencia a elevada frequência de contacto das crianças com dispositivos tecnológicos, eventualmente fruto do momento socio-histórico em que vivemos e da crescente valorização dos meios digitais para a promoção de momentos de lazer, educação e trabalho.

Finalmente, este estudo ressalva a influência a utilização das tecnologias na promoção de competências linguísticas nas crianças. Estes resultados sugerem, por um lado, que a utilização de tecnologias pode aumentar a frequência de contacto das crianças com oportunidades de estimulação linguística e deste modo, fomentar quotidianamente estas competências. Por outro lado, a utilização destes dispositivos pode acarretar outras preocupações relacionadas com os conteúdos visualizados e com a necessidade de impor regras e limites à exploração destas tecnologias. De uma forma geral, sendo

uma prática recente pode ser pertinente a capacitação quer das famílias, quer dos profissionais de educação e de saúde na utilização das ferramentas digitais com fins educativos.

De um modo geral, os dois estudos realizados evidenciam que as competências linguísticas das crianças, designadamente o vocabulário, a morfologia, a sintaxe e a extensão média do enunciado em palavras são influenciadas por estímulos contextuais, tais como, os estilos comunicativos maternos e as práticas de literacia familiar. Embora esta influência tenha já sido estudada noutras investigações (Conway et al., 2018; Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006), este estudo salienta a importância do meio, da família e do tipo de interações mãe-criança na estimulação linguística em idades infantis. Reconhecendo que a linguagem é uma das principais ferramentas de aprendizagem, socialização e autorregulação, desde cedo deve ocorrer uma estimulação intencional, deliberada e sistemática, idealmente nos contextos de vida em que as crianças se inserem.

Neste sentido, esta investigação realça a importância da ação concertada de diferentes profissionais na área da saúde e da educação, bem como da família, na promoção do desenvolvimento linguístico em idades precoces. A divulgação de trabalhos de investigação na área da linguagem, das interações mãe-criança e das práticas de literacia familiar, bem como o trabalho interdisciplinar e cooperativo em creches, jardins de infância, autarquias e agrupamentos de escolas pode facilitar a capacitação dos agentes educativos e a implementação de ações ecológicas, concertadas e atempadas.

Os dois estudos apresentados permitem, ainda, refletir sobre a importância das práticas centradas na família na promoção do desenvolvimento linguístico das crianças em idades precoces. Sendo a família o primeiro contexto de aprendizagem e de estimulação de competências de linguagem oral, torna-se relevante sensibilizar as famílias para as vantagens das interações com as crianças, bem como capacitar mães e pais para a adoção de práticas deliberadas de estimulação da linguagem e, finalmente promover o acesso a recursos pedagógicos e digitais que fomentem as competências linguísticas. Conhecer os sinais de alerta para a identificação atempada de eventuais problemas linguísticos e consequente intervenção precoce (como forma de prevenir e esbater percursos desenvolvimentais marcados por défices na linguagem), emerge igualmente como uma necessidade para a qual devem contribuir as famílias e os profissionais de educação, saúde e bem-estar pessoal e social (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

4.3.2 Limitações da presente investigação

Com o decorrer da presente investigação foram surgindo vários constrangimentos que se considera pertinente refletir e descrever. Inicialmente pretendia-se constituir uma amostra de 50 diades

mãe-criança para o Estudo 1, no entanto, apesar dos esforços desenvolvidos para o recrutamento destas díades, só foi possível a participação de 33 díades, com crianças das faixas etárias correspondentes ao período estipulado que preenchiam os critérios de inclusão. Esta limitação prende-se com o facto de a devolução dos consentimentos informados das mães para a participação no momento da interação não ter ocorrido dentro dos prazos estabelecidos, o que conduziu à impossibilidade de iniciar uma nova fase de recrutamento de díades. Este atraso, a par da morosidade das metodologias inerentes ao estudo, nomeadamente no que concerne à recolha de dados e posterior análise e codificação dos registos audiovisuais, fizeram com que o alargamento do número de participantes não fosse exequível nos prazos temporais e recursos inerentes a um programa doutoral. Por conseguinte, os resultados obtidos no estudo 1 devem ser interpretados com prudência, considerando o número limitado de participantes da amostra que condiciona a possibilidade de generalização dos resultados.

Importa, igualmente, referir os constrangimentos decorrentes do recurso a um único informante, sendo que neste estudo optou-se por seleccionar as mães como participantes. Esta opção metodológica não subtrai o valor concetual do pai no processo de desenvolvimento linguístico das crianças, reconhecido e documentado em alguns estudos (Abkarian, Dworkin, & Abkarian, 2003; Tamis-LeMonda et al., 2004; Lovas, 2010; Tamis-LeMonda, Baumwell & Cristofaro, 2012). Deste modo, considera-se pertinente que em estudos futuros para além da mãe, se incluam outros adultos significativos no processo de desenvolvimento linguístico da criança, em particular o pai.

Outra limitação encontrada neste estudo relaciona-se com o facto de não ter sido avaliado o tempo de exposição das crianças aos meios tecnológicos. Os estudos devem considerar a recolha desta informação no sentido de verificar se maior tempo de exposição acarreta maior constrangimento no desenvolvimento linguístico das crianças como sugerido por Monteiro, Fernandes e Rocha (2020). Aliás, devido à pandemia COVID-19 a investigação sugere que crianças entre os 8 e os 36 meses apresentaram um aumento do tempo de exposição a meios digitais durante o primeiro confinamento (Bergmann et al., 2022; Kartushina et al., 2022), pelo que se torna relevante perceber o impacto destas novas rotinas no desenvolvimento linguístico.

4.3.3 Linhas de Investigação Futuras

Considerando as limitações apresentadas, designadamente no que se refere ao número de participantes, sugere-se que em estudos posteriores se possam replicar os procedimentos da presente investigação recorrendo a uma amostra com um maior número de participantes.

No que concerne à utilização de questionários de relato parental (que podem sofrer enviesamentos relacionados com os efeitos de deseabilidade social), em investigações futuras, considera-se relevante contemplar medidas complementares, nomeadamente medidas de análise de discurso espontâneo, uma vez que esta metodologia permite obter informação sobre o uso da linguagem, por parte da criança, em diferentes situações e contextos de interação.

Uma vez que esta investigação sugere que as práticas de literacia familiar, nomeadamente o uso de computador/ *tablet* para jogar parecem favorecer o desenvolvimento linguístico de crianças cuja língua materna é o Português Europeu, considera-se pertinente a realização de estudos que permitam perceber com maior detalhe de que forma o uso de meios digitais, nomeadamente computador/ *tablet* para jogar, influenciam o desenvolvimento linguístico de crianças em idades precoces, considerando, a título de exemplo, o tipo de jogos que mais o favorecem. Salva-se que a recolha de dados deste estudo ocorreu antes da pandemia derivada pela COVID-19 em que se verificou a proliferação de meios tecnológicos e a sua utilização em contexto familiar. Neste sentido, seria pertinente a replicação deste estudo na realidade atual, já que a utilização de tecnologias parece fazer parte do quotidiano das crianças, mesmo na primeira infância. O presente estudo permitiu verificar a influência da utilização de meios tecnológicos para a melhoria do vocabulário, pelo que a utilização rotineira destes recursos digitais pode facilitar outras competências linguísticas em idades precoces. Por exemplo o estudo realizado durante o primeiro confinamento com crianças entre os 8 e os 36 meses evidenciou ganhos no vocabulário relacionados com o reduzido tempo de exposição a meios digitais e ao aumento da leitura entre pais e crianças (Kartuchina et al., 2022).

De um modo geral, os resultados obtidos na presente investigação constituem contributos relevantes para o domínio de investigação das interações mãe-criança e das práticas de literacia familiar no desenvolvimento linguístico de crianças em idades precoces, cujas implicações práticas são abrangentes e incluem a necessidade de uma reflexão conjunta entre técnicos de diversas especialidades que estudam e intervêm nos domínios da infância, aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abkarian, G. G., Dworkin, J. P., & Abkarian, A. K. (2003). Fathers' speech to their children: Perfect pitch or tin ear? *Fathering. A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 1(1), 27–50.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B. C., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o período pré-escolar e escolar [Manual of the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) for preschool and school-age children]*. Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96-113.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no Jardim de Infância: Motivos e factores para a sua integração. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64.
- Ambridge, B., & Lieven, E. V. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Speech-Language-Hearing Association (2019a). *What is language? What is speech?* Acedido a 23 de março de 2019, de https://www.asha.org/public/speech/development/language_speech/.
- American Speech-Language-Hearing Association(2019b). *Social Communication Skills*. Acedido a 21 de abril de 2019, de <https://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/>.
- Anderson, D. R., & Hanson, K. G. (2017). Screen media and parent–child interactions. In R. Barr & D.N. Linebarger (Eds.), *Media Exposure During Infancy and Early Childhood* (pp. 173-194). Springer International Publishing AG.

- Andonova, E. (2015). Parental report evidence for toddlers' grammar and vocabulary in Bulgarian. *First Language, 35*(2), 126 –136.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: UA Editora.
- Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudo de Psicologia, 10*(2), 223-230.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*, 175-194.
- Araújo, A. S., Rocha, J., & Manso, M. C. (2010). Avaliação de linguagem em pré-escolares: A perspectiva do terapeuta da fala e do educador de infância. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde, 7*, 342-352.
- Aydin, A. (2016). Development of the parent form of the preschool children's communication skills scale and comparison of the communication skills of children with normal development and with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(6), 2005-2028.
- Barrera, S., Ribeiro, I., & Viana, F. (2017). Desenvolvendo competências de letramento emergente: Inserção do programa DECOLE no contexto da educação infantil no Brasil. In F. Viana, I. Ribeiro, & S. Barrera (Ed.), *DECOLE - Desenvolvendo competências de letramento emergente* (pp. 1-16). Porto Alegre: Penso.
- Bates, E., & Dick, F. (2002). Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology, 40*(3), 293-310.
- Bavin, E.L., Prior, M., Reilly, S., Bretherton, L., Williams, J., Eadie, P., Barrett, Y., & Ukoumunne, O.C. (2008). The early language in Victoria study: Predicting vocabulary at age one and two years from gesture and object use. *Journal of Child Language, 35*(3), 687-701.
- Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K., Almohammadi, A., Alroqi, H., Aussems, S., Barokova, M., Davies, C., Gonzalez-Gomez, N., Gibson, S. P., Havron, N., Horowitz-Kraus, T., Kanero, J., Kartushina, N., Keller, C., Mayor, J., Mundry, R., Shinsky, J., & Mani, N. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports, 12*(1), 1–15.

- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-months-old children. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*, 485-491.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Developmental Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language, 35*(3), 651–669.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, M. O. (1999). First words in the second year: continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development, 22*(1), 65-85.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 327-336.
- Brandone, A.C., Salkind, S.J., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). Language development. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 499-514). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Braz, F.S., & Salomão, N.M.R. (2002). A fala dirigida a meninos e meninas: Um estudo sobre o input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(2), 333-344.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language, 35*(1), 207–220.
- Burgess, S.R., Hecht, S.A., & Lonigan, C.J. (2002). Relations of home literacy environment to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.
- Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, I., & Viana, F.L. (2018). Early lexical development: Do day care attendance and maternal education matter? *First Language, 38*(5), 503-519.
- Cadime, I., Moreira, C. S., Santos, A. L., Silva, C., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2019). The development of vocabulary and grammar: A longitudinal study of European Portuguese-speaking toddlers. *Journal of Child Language, 46*(4), 653-681.

- Cairney, T.H. (2003). Literacy within family life. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 85-98). London: Sage Publications.
- Carneiro, P. L. (2010). A hipótese inatista de aquisição da linguagem em perspectiva: Aspectos realçados e encobertos. *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – João Pessoa*, 7(1), 57-68.
- Carter, D., Chard, D. J., & Pool, J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 519-526.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Volterra, V. (2012). Early action and gesture “vocabulary” and its relation with word comprehension and production. *Child Development*, 83(2), 526–542.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conway, L. J., Levickis, P. A., Smith, J., Mensah, F., Wake, M., & Reilly, S. (2018). Maternal communicative behaviours and interaction quality as predictors of language development: Findings from a community-based study of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 339-354.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana Sara Ferraz da Cruz.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14245/1/Joana%20Sara%20Ferraz%20da%20Cruz.pdf)
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias. Qualidade da interação entre pais e filhos. *Diversidades*, 16-19.
- Deckner, D.F., Adamson, L.B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology* 27, 31-41.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20.
- DesJardin, J., Doll, E., Stika, C., Eisenberg, L., Johnson, K., Ganguly, D., . . . Henning, S. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167-181.

- Devescovi, A., Caselli, M. C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J., & Bates, E. (2005). A cross linguistic study of the relationship between grammar and lexical development. *Journal of Child Language*, 32(4), 759–86.
- Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 394-410.
- Duarte, I., Santos, A. L., & Alexandre, N. (2015). How relative are purpose relatives? *Probus*, 27(2), 237–70.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554- 557.
- Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States. *Fathering*, 12(3), 283-302.
- Edmunds, K., & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *Reading Teacher*, 59(5) 414-424.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343.
- European Commission. (2013). *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Luxembourg City: Publications Office of the European Union.
- Ezeizabarrena, M. J., & Fernandez, I. G. (2018). Length of utterance, in morphemes or in words? MLU3-w, a reliable measure of language development in early basque. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17.
- Farver, J., Xu, Y., Lonigan, C., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. & Reilly, J. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. User's guide and Technical Manual* (2nd Ed.), Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fletcher, K. L., Cross, J.R., Tanney, A.L., Schneider, M., & Finch, W.H. (2008). Predicting language development in children at risk: The effects of quality and frequency of caregiver reading. *Early Education & Development, 19*(1), 89-111.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Friend, M., DeAnda, S., Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2017). Developmental changes in maternal education and minimal exposure effects on vocabulary in English- and Spanish-learning toddlers. *Journal of Experimental Child Psychology, 164*, 250-259.
- Gomes., I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, 2*, 312-326.
- Guimarães, C., & Cruz-Santos, A. (2020). *LUI – Português (Portugal)*. Waterloo, ON: Knowledge in Development.
- Hage, S. R., Resegue, M. M., Viveiros, D. C., & Pacheco, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 19*(1), 49-58.
- Hage, S. R., & Pereira, M. B. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC, 8*(4), 419-428.
- Harrison, L. J., & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*(2), 508-529.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55–88.

- Hoff, E. (2014). *Language development* (5^a ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Hubner, E.P., & Ardenghi, L.G. (2010). Input materno e aquisição da linguagem: Análise das díades comunicativas entre mães e filhos. *Boletim de Psicologia, 1*(10), 29-43.
- Hulit, L. M., & Howard, M. R. (2006). *Born to talk: An introduction to speech and language development* (4^a ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Justice, L., & 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.
- Karani, N.F., Sher, J., & Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *South African Journal of Communication Disorders, 69*(1), 1-7.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J.M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 134-146.
- Kartushina, N., Mani, N., Aktan-Erciyas, A., Alaslani, K., Aldrich, N. J., Almohammadi, A., et al. (2022). COVID-19 first lockdown as a window into language acquisition: Associations between caregiver-child activities and vocabulary gains. *Language Development Research, 2*, 1-36.
- Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading – quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute, 1*(1), 1-9.
- Kern, S. (2007). Lexicon development in french-speaking infants. *First Language, 27*(3), 227–250.
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child Youth Care Forum, 44*, 835-852.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20*, 361-398.
- Kraljevič, J. K., Ceganec, M., & Šimleša, S. (2014). Gestural development and its relation to a child's early vocabulary. *Infant Behavior and Development, 37*(2), 192–202.

- Kucirkova, N. (2019). Children's reading with digital books: Past moving quickly to the future. *Child Development Perspectives, 13*, 208-214.
- Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M., & Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics, 113*(6), 1944-1951.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Child Education Journal, 30*(2), 113-118.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil. Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lima, E. R. S. (2018). *Aquisição e uso do gesto comunicativo, dos 8 aos 18 meses, nas crianças com e sem surdez* (Tese de Doutorado, Universidade do Minho). Retirado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60468/1/Etelvina do Rosario Silva Lima.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60468/1/Etelvina%20do%20Rosario%20Silva%20Lima.pdf).
- Lin, H-P., Chen, K-L., Chou, W., Yuan, K-S., Yen, S-Y., Chen, Y-S., & Chow, J.C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development, 58*, 101424.
- Lobo, M., Santos, A. L., & Soares-Jesel, C. (2016). Syntactic structure and information structure: The acquisition of Portuguese clefts and be-fragments. *Language Acquisition, 23*(2), 142-74.
- Lovas, G. S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language, 31*(1), 83-108.
- Lynch, J. (2007). *Learning about literacy: Social factors and reading acquisition*. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=40>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madigan, S, McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations between screen use and child language skills: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 174*, 665-675.

- Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego C., Gallo P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema* 19(2), 190–197.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2013). Characteristics of early vocabulary and grammar development in Slovenian-speaking infants and toddlers: A CDI-adaptation study. *Journal of Child Language*, 40(4), 779-798.
- Marjanovič-Umek, L., Božin, N., Čermak, N., Štiglic, N., Bajc, S., & Fekonja-Peklaj, U. (2016). Early language development: Vocabulary comparison of Slovenian boys and girls. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 67(1), 12-36.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Sočan, G. (2017). Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: A Slovenian longitudinal CDI study. *Journal of Child Language*, 44(2), 457–79.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(1), 63-91.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Lloyd, C. A. (2013). Infants' behaviors as antecedents and consequents of mothers' responsive and directive utterances. *First Language*, 33(4), 354–371.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *Exedra*, 220-227.

- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho – CIED.
- Mendelsohn, A.L., Brockmeyer, C.A., Dreyer, B.P., Fierman, A.H., Berkule-Silberman, S.B., & Tomopoulos, S. (2010). Do verbal interactions with infants during electronic media exposure mitigate adverse impacts on their language development as toddlers? *Infant and Child Development, 19*, 577-593.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de Linguagem - Avaliação da Linguagem Pré-Escolar*. Aveiro: Edubox.
- Miller, F., & Prins, E. (2009). Interactive literacy activities. *Practitioner 's guide, 1*, 1-6.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*(4), 960–980.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD study of early child care and youth development: Findings for children up to age 4 1/2 years*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neumann, M.M., Merchant, G., & Burnett, C. (2018). Young children and tablets: the views of parents and teachers. *Early Child Development and Care, 190*(11), 1750-1761.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing, 28*(4), 491–508.
- Nobre, J., Santos, J., Santos, L., Guedes, S., Pereira, L., Martins, J., & Morais, R. (2021). Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. *Ciência & Saúde Coletiva, 26*(3), 1127-1136.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2015). Mothers' labeling responses to infants' gestures predict vocabulary outcomes. *Journal of Child Language, 42*(06), 1289–1311.

- Organização Mundial de Saúde (2019). *Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças com menos de 5 anos de idade*. Acedido a 27 de abril de 2022, de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>.
- Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- O'Toole, C., Gatt, D., Hickey, T.M., Miekisz, A., Haman, E., Armon-Lotem, S. ... Kern, S. (2016). Parent Report of early lexical production in bilingual children: A cross-linguistic CDI comparison. *International Journal of Bilingual, Education and Bilingualism*, 20(2), 124-145.
- Owens Jr, R. (2012). *Language development: An introduction*. New Jersey: Pearson.
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I., & Lehtihalmes, M. (2005). The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language*, 25, 173–195.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças* (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta). Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2332/1/final%20impressao.pdf>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12ª edição). Porto Alegre: AMGH Editors.
- Parisse, C., & LeNormand, M. T. (2000). How children build their morphosyntax: The case of French. *Journal of Child Language*, 27(2), 267–92.
- Parker, M.D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365-376.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (3ª ed.). Missouri: Mosby.

- Peixoto, V., & Lima, R. (2009). Programas de intervenção pré-verbal. In V. Peixoto, & J. Rocha (Eds.), *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala* (pp. 37-78). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, C. O., Calvete, G., Brito, N., Cunha, F. I., & Fernandes, A. (2018). As tecnologias de informação e comunicação nos primeiros anos de vida. *Revista Saúde Infantil - Hospital Pediátrico de Coimbra*, 40(3), 104-109.
- Pérez-Pereira, M., & Cruz, R. (2017). A longitudinal study of vocabulary size and composition in low risk preterm children. *First Language*, 38(1), 72-94.
- Pérez-Pereira, M., & Resches, M. (2011). Concurrent and predictive validity of the Galician CDI. *Journal of Child Language*, 38(1), 121-140.
- Pérez-Pereira, M., & Soto, X. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: Adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15(3), 352-61.
- Phillips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A.M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(3), 108-112.
- Puranik, C., Philips, B., Lonigan, C., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.

- Ribeiro, I., Leal, M., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.
- Richert, R. A., Robb, M.B., Fender, J.G., & Wartella, E. (2010). Word learning from baby videos. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164(5), 432-437.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., Gama, A., Machado-Rodrigues, A.M., Nogueira, H., Silva, M-R.G., Rosado-Marques, V., & Padez, C. (2020). Social inequalities in traditional and emerging screen devices among Portuguese children: a cross-sectional study. *BioMed Central Public Health*, 20(902), 2-10.
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677–694.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., & Golinkoff, R.M. (2009). *Live action: Can young children learn verbs from video?* *Child Development*, 80(5), 1360-1375.
- Rosenkoetter, S., & Barton, L.R. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Zero to Three*, 33-38.
- Roskos, K.A., Christie, J.F., & Richgels, D.J. (2003). *The essentials of early literacy instruction*. Acedido a 22 de maio de 2021, de https://www.smartbeginningsse.org/wp-content/uploads/2016/03/essentials_of_early_literacy_instruction_naeyc.pdf.
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13, 278–291.
- Rugerio, J., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42.

- Sansavini, A., Bello, A., Guarini, A., Savini, S., Stefanini, S., & Caselli, M.C. (2010). Early development of gestures, object-related-actions, word comprehension and word production, and their relationships in Italian infants. A longitudinal study. *Gesture*, 10(1), 52-85.
- Santos, M., Neves, J., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Santos, A. L., Freitas, M. J., & Cardoso, A. (2016). CEPLEXicon – A Lexicon of Child European Portuguese. In N. Calzolari *et al.* (Eds.), *Proceedings LREC 2016*. (pp. 1360-1364). Paris: European Language Resources Association.
- Santos, M. E., Lynce, S., Carvalho, S., Cacela, M., & Mineiro, A. (2015). Extensão média do enunciado-palavras em crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico da linguagem. *Revista CEFAC*, 17(4), 1143-1151.
- Sapage, S., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool- RaLEPE: Pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e71711.
- Sapage, S., Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2019). O software CLAN: Transcrição e análise de narrativas orais de crianças. In Livro de Atas da *XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (Challenges 2019, pp. 455-466). Universidade do Minho.
- Sapage, S., Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2018). Análise de narrativas orais através da extensão média do enunciado: Um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na região norte. In *Livro de Atas do IV SLBEI – Seminário Luso Brasileiro de Educação de Infância e no I CLABIE – Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 303-314), Universidade de Aveiro.
- Saracho, O. (1999). Families' involvement in their children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 153, 121-126.
- Scott, A., McNeill, B., & Bysterveldt, A. V. (2020). Teenage mother's language use during shared reading: An examination of quantity and quality. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(1), 59-74.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On redefining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460.
- Servilha, B., & Bussab, V.S.R. (2015). Interação mãe-criança e desenvolvimento da linguagem: A influência da depressão pós-parto. *Revista Psico, 46*(1), 101-109.
- Sigolo, S. R. (2000). Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação, 10*(19), 47-54.
- Silva, S., & Viana, F. L. (2013). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: Creche e família* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29251/1/Tese Susana Silva.pdf>
- Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Acosta, V., Lima, R., & Viana, F. L. (2017a). Communicative development of portuguese infants aged between 8 and 15 months. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, 37*(3), 121-129.
- Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Santos, S., Santos, A. L., & Viana, F. L. (2017b). Parents' reports of lexical and grammatical aspects of toddlers' language in European Portuguese: Developmental trends, age and gender differences. *First Language, 37*(3), 267-284.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In M. J., Freitas, & A. L., Santos (eds.), *Aquisição da língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3-31). Berlin: Language Science Press.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jorgensen, R. N. (2014). The norwegian communicative development inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language, 34*(1), 3-23.
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2022). *Quem somos*. Acedido a 07 de outubro de 2022, de <https://snipi.gov.pt/quem-somos#no-back>.

- Sundqvist A., Koch F-S., Birberg Thornberg, U., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing up in a digital world –digital media and the association with the child’s language development at two years of age. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-13.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cristofaro, T. (2012). Parent–child conversations during play. *First Language, 32*(4), 413–438.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children’s achievement of language milestones. *Child Development, 72*, 748–767.
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K., & Lo, T. (2019). Routine Language: Speech directed to infants during home activities. *Child Development, 90*(6), 2135-2152.
- Tamis-LeMonda C. S., Shannon J. D., Cabrera N. J., & Lamb M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development, 75*(6), 1806-1820.
- Taylor, N., Donovan, W., Miles, S., & Leavitt, L. (2009). Maternal control strategies, maternal language usage and children’s language usage at two years. *Journal of Child Language, 36*(2), 381-404.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A., & Nuria, R. (2010). Los juegos de lenguaje y alfabetización inicial. In L. Salgado (Ed.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família* (pp. 79-88). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Expressive vocabulary and early grammar of 16- to 30-month-old children acquiring Quebec French. *First Language, 31*(4), 480-507.
- Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc S., & Bajc, K. (2008). The effect of children’s gender and parental education on toddler language development. *European Early Childhood Education Research Journal, 16*(3), 325-342.

- Van den Heuvel, M., Ma, J., Boekhoff, C.M., Koroshegyi, C., Dai, D.W.H., Parkin, P.C., Maguire, J.L., & Birken, C.S. (2019). Mobile media device use is associated with expressive language delay in 18-month-old children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 40*(2), 99-104.
- Véras, R. M., & Salomão, N. M. R. (2005). Interações entre díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. *Interação em Psicologia, 9*(1), 165-176.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L., Cadime, I., Silva, C., Santos, A. L., Ribeiro, I., Santos, S. ... Monteiro, J. (2017a). *MacArthur-Bates Inventários de Desenvolvimento Comunicativo. Manual técnico*. Maia: Lusoinfo Multimédia Editora.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L., Viana & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (pp. 5-26). Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Ribeiro, I. (2019). Para um olhar positivo sobre o papel da família na literacia familiar. In M. J., Santos, & S. D., Barrera (Orgs.), *Aprender a ler e escrever: Bases cognitivas e práticas pedagógicas* (Vol.1) (pp. 33-56). S. Paulo: Vetor editora.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Pérez-Pereira, M., Cadime, I., Silva, C., Santos, S., & Ribeiro, I. (2017b). Lexical, morphological and syntactic development in toddlers between 16 and 30 months old: A comparison across European Portuguese and Galician. *First Language, 37*(3), 285–300.
- Walter-laager, C., Brandenburg, K., Tinguely, L., Schwarz, J., Pffner, M.R., & Moschner, B. (2016). Media-assisted language learning for young children: Effects of a word-learning app on the vocabular acquisition of two-year-olds. *British Journal of Educational Tecnology, 48*(4) 1062-1072.

- Wehberg, S., Vach, W., Bleses, D., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basboll, H. (2007). Danish children's first words: Analyzing longitudinal data based on monthly CDI parental reports. *First Language, 27*(4), 361–383.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Zammit, M., & Schafer, G. (2011). Maternal label and gesture use affects acquisition of specific object names. *Journal of Child Language, 38*(1), 201-221.
- Zang, S. Z., Georgiou, G. K., Xu, J., Liu, J. M., Li, M., & Shu, H. (2017). Different measures of print exposure predict different aspects of vocabulary. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 443-454.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics, 151*(4) 364-368.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2002). *The Preschool Language Scale (4th Edition)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L., & Slegers, D. W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(6), 1562-1592.

ANEXO A – Consentimento Informado (Estudo I)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

No âmbito do programa de doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, está a ser desenvolvido um estudo com dois objetivos centrais: (a) avaliar a relação entre o desenvolvimento linguístico de crianças com idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses e os estilos de interação mãe/criança; e (b) perceber se as práticas de literacia familiar estão relacionadas com o desempenho linguístico das crianças.

Os resultados deste estudo permitirão aprofundar sobre as variáveis que podem potenciar o desenvolvimento desta competência, fornecendo importantes insights para o desenho de intervenções. Face ao exposto, vimos solicitar a sua colaboração neste estudo, que inclui duas tarefas:

- Preenchimento do questionário que se anexa seguindo as instruções nele inseridas, e devolução do mesmo usando o envelope junto.
- Participação, juntamente com o seu filho/educando, numa atividade que consiste em brincar livremente com a criança durante um período aproximado de 30 minutos. Para tal ser-lhe-á disponibilizada uma casinha de brincar adequada à idade da criança e esta atividade será gravada (vídeo). Esta gravação decorrerá na instituição frequentada pela criança, de acordo com a disponibilidade apresentada.

Da nossa parte comprometemo-nos com o seguinte:

- ♦ As informações que nos comunicar serão confidenciais e tanto os questionários como as gravações serão apenas cedidas pelas responsáveis pela investigação.
- ♦ Todas as informações serão codificadas e tratadas por especialistas e nunca serão apresentadas sob formato individual.
- ♦ Em qualquer momento poderá ter acesso ao material que lhe diga respeito.

Caso estes requisitos de participação na investigação não sejam satisfeitos, ou caso seja a sua vontade, poderá proceder, a qualquer momento, à anulação da sua colaboração.

As responsáveis pela investigação: Doutoranda Bruna Lima (brunalimatf@gmail.com; Telemóvel: xxxxxx); Professora Doutora Irene Cadime (irenecadime@ie.uminho.pt).

Autorização

Eu _____, tomei conhecimento das condições e consinto em colaborar como participante nesta investigação, bem como autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a).

_____, __ de _____ de 201__.

Assinatura

Horário disponível para efetuar a gravação: _____ Contacto: _____

ANEXO B – Consentimento Informado (Estudo II)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

No âmbito do programa de doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, está a ser desenvolvido um estudo com dois objetivos centrais: (a) avaliar a relação entre o desenvolvimento linguístico de crianças com idades compreendidas entre os 20 e os 30 meses e os estilos de interação mãe/criança; e (b) perceber se as práticas de literacia familiar estão relacionadas com o desempenho linguístico das crianças.

Os resultados deste estudo permitirão aprofundar sobre as variáveis que podem potenciar o desenvolvimento desta competência, fornecendo importantes insights para o desenho de intervenções. Face ao exposto, vimos solicitar a sua colaboração neste estudo, que inclui:

Preenchimento do questionário que se anexa seguindo as instruções nele inseridas, e devolução do mesmo usando o envelope junto.

Da nossa parte comprometemo-nos com o seguinte:

As informações que nos comunicar serão confidenciais e serão apenas acedidas pelas responsáveis pela investigação.

Todas as informações serão codificadas e tratadas por especialistas e nunca serão apresentadas sob formato individual.

Em qualquer momento poderá ter acesso ao material que lhe diga respeito.

Caso estes requisitos de participação na investigação não sejam satisfeitos, ou caso seja a sua vontade, poderá proceder, a qualquer momento, à anulação da sua colaboração.

As Responsáveis pela investigação: Doutoranda Bruna Lima (brunalimatf@gmail.com; Telem: xxxxxxxx); Professora Doutora Irene Cadime (irenecadime@ie.uminho.pt).

Autorização

Eu _____, tomei conhecimento das condições e consinto em colaborar como participante nesta investigação.

_____, ___ de _____ de 201__.

Assinatura

Anexo C – Ficha de Informação (Adaptada de Viana et al., 2017a)¹

FICHA DE INFORMAÇÃO(Adaptada de Viana et al., 2017a)¹

Código de Identificação: _____

Género: F M Data de Nascimento: _____ Peso à nascença

Ordem de nascimento: 1º 2º Outra (especifique) _____

Nº de crianças na família _____

SAÚDERegistaram-se algumas complicações durante a gravidez e/ou o parto? Não Sim

Se sim, por favor descreva-as

O parto foi prematuro? Não Sim Se sim, quantas semanas mais cedo?

A criança costuma ter infeções crónicas de ouvidos (5 ou mais por ano)? Não Sim

Se foi sujeita a alguma intervenção cirúrgica aos ouvidos, descreva-as

—

Suspeita que a crianças possa ter alguma perda de audição? Não SimA criança teve alguma doença grave? Não Sim

Se sim, de que tipo?

—

Tem algumas preocupações relativamente à comunicação e/ou à linguagem da criança? Não Sim

Se sim, descreva-as:

—

EXPOSIÇÃO A OUTRAS LÍNGUASA criança é regularmente exposta a outras línguas? Não Sim

Se sim, qual (quais)? _____ Por quem?

Nº de dias por semana? _____ Nº de horas por dia? _____ Desde que idade (em meses)?

INFORMAÇÃO S/ CUIDADORES

Quem participa nos cuidados do dia a dia da criança? (marque o que se adequa)

Mãe/Enc. Educação Creche ou Jardim de Infância (Nº de horas por dia _____)

Pai/Enc. Educação Ama, empregada ou familiar na casa da criança (Nº horas/dia

_____)

Ama, empregada ou familiar (avó, tia) na sua própria casa (Nº horas/dia _____)

Outros (explique) _____

EDUCAÇÃO

Língua materna da mãe _____ Língua materna do pai

Anos de escolaridade da mãe _____ Anos de escolaridade do pai

(Refira só anos completos. Se possui, por exemplo, apenas frequência do 10º ano, mas não o completou, registre 9º ano)

**OBRIGADA PELO TEMPO QUE DEDICOU A RESPONDER A ESTA FICHA DE INFORMAÇÃO
DA/O SEU FILHA/O!**

POR FAVOR CONTACTE-NOS SE TIVER ALGUMA PERGUNTA OU ALGUMA PREOCUPAÇÃO.

Anexo D – Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança (Braz & Salomão, 2002)¹

Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança¹

(Braz & Salomão, 2002)¹

Código de Identificação: _____

	Observado – anotar nº de linha CLAN
Diretivo de Instrução	
Diretivo de Atenção	
Diretivo de Repetição	
Diretivo de Controlo do Comportamento	
Solicitação questão geral	
Solicitação questão específica	
Solicitação de completar	
Solicitação de sugestão	
Solicitação pedido de clarificação	
Feedback de correção	
Feedback de aprovação verbal	

Feedback de aprovação não-verbal	
Feedback de desaprovação verbal	
Feedback de desaprovação não-verbal	
Feedback de resposta a questões	
Feedback de confirmação	
Informação	
Auto-repetição materna	
Comentário	
Fala ininteligível	
Outros	

Comportamentos comunicativos da criança

	Observado – anotar nº de linha CLAN
Fala espontânea	
Resposta verbal adequada	
Resposta verbal inadequada	
Resposta não-verbal adequada	
Resposta não-verbal inadequada	
Não resposta	
Repetição do enunciado materno	
Auto-repetição	
Fala ininteligível	

Anexo E– Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados



Processo N.º 740/2017 | 1

f

AUTORIZAÇÃO N.º 978 /2017

I. Pedido

Bruna Filipa Ribeiro Lima, no âmbito de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Universidade do Minho, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo intitulado “A avaliação da linguagem entre os 16 e os 30 meses. Estudo comparativo entre amostras de discurso e relatos parentais”.

Este estudo tem como objetivos:

- i) Avaliar – através de análise do discurso – o desenvolvimento linguístico de crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses;
- ii) Proceder à análise da validade concorrente deste método de avaliação usando um instrumento (relato parental) recentemente validado para a população portuguesa – O Inventário de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates - Palavras e Frases;
- iii) Analisar se os padrões de interação mãe-criança (verbal e não verbal) estão relacionados com desenvolvimento do léxico e da extensão média dos enunciados produzidos.

A população em estudo será composta de cerca de 50 díades, constituídas por mãe-criança; serão selecionadas crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses em creches e jardins-de-infância de Instituições Particulares de segurança Social (IPSS) Porto e de Matosinhos.

Após obtido o acordo das IPSS, será feito o convite e apresentação do projeto aos encarregados de educação (preferencialmente a mãe) em reunião a realizar na instituição. A todos os que mostrarem interesse em participar será apresentado o consentimento informado que deverá ser assinado e devolvido à investigadora.

De forma a proceder à avaliação da quantidade de palavras no discurso espontâneo das crianças, será solicitada a gravação vídeo de uma interação mãe-criança durante 30 minutos, utilizando para o efeito uma casinha de brincar. A Responsável declarou que o *método de gravação mais eficaz é a gravação vídeo, uma vez que permite*

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h
duvidas@cnpd.pt



analisar o discurso e permite a obtenção de informações a nível da interação não-verbal, o que poderá ser relevante quando se recolhe o discurso de crianças muito novas, pois permitirá a ligação entre a fala, os gestos e as ações.

A gravação das interações mães-crianças será realizada numa sala na instituição frequentada. Durante a gravação apenas estarão presentes na sala a mãe, a criança e a investigadora. No final da gravação, será solicitado a cada mãe que preencha o "Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur: palavras e frases 16-30 meses", bem como um "Questionário sobre as Práticas e os Hábitos de Leitura e Escrita".

As gravações vídeo serão posteriormente visionadas pelas investigadoras que farão a codificação dos comportamentos observados utilizando a Grelha de Observação de Interação Mãe-Criança.

Estes questionários serão ainda acompanhados por uma ficha de informação que a mãe deverá preencher com dados de caracterização sociodemográfica e informação acerca de condições médicas passíveis de influenciar o desenvolvimento linguístico da criança.

Todas as gravações vídeo e questionários serão identificados através de um código alfanumérico previamente atribuído pelas investigadoras a cada protocolo. O código permite apenas emparelhar as gravações vídeo e os questionários preenchidos pela mãe da criança. Em momento algum será recolhida a identificação da criança.

O consentimento informado não será emparelhado com os questionários, não podendo desta forma ocorrer emparelhamento dos dados.

A recolha de dados decorrerá durante fevereiro de 2017 e junho de 2018. A responsável pretende conservar os dados até ao final do programa de doutoramento.

Os destinatários serão informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantia de confidencialidade no tratamento.

II. Análise



Porque em grande parte referentes à vida privada e à saúde, os dados recolhidos pela requerente têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respetivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus representantes legais nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto (Lei de Proteção de Dados Pessoais- LPDP).

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPDP, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

O fundamento de legitimidade é o consentimento dos titulares dos dados. Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento a prestar pelos representantes legais. Impõe-se, ainda, que os menores sejam ouvidos e em função da idade, nos termos da lei, eles próprios prestem a sua anuência à recolha de dados pessoais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse dos menores.

Todos os potenciais participantes devem ser previamente informados da intenção de registo em vídeo, devendo ser solicitado a todos assinatura de declaração de consentimento específico.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cf. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPDP), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo).



III. Conclusão

Em face do exposto, a CNPD autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPDP, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Bruna Filipa Ribeiro Lima;

Finalidade: estudo intitulado "A avaliação da linguagem entre os 16 e os 30 meses.

Estudo comparativo entre amostras de discurso e relatos parentais";

Categoria de Dados pessoais tratados: código de participação; data de nascimento da criança; informações sobre o parto (prematuidade, peso à nascença); infeções nos ouvidos; perda de audição e intervenções cirúrgicas; doenças graves; dificuldades de comunicação/linguagem; Inventário de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates - Palavras e Frases; Questionário sobre as Práticas e os Hábitos de Leitura e Escrita; imagem e voz.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da responsável;

Interconexões de tratamentos: Não há;

Transferência de dados para países terceiros: Não há;

Prazo de conservação dos dados: a chave de codificação dos dados e as gravações devem ser eliminados no prazo de um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 24 de janeiro de 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Filipa', written over a horizontal line.

Filipa Calvão (Presidente)

Anexo F – Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia (Adaptado de Mata, 2002)¹

Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia¹

(Adaptado de Mata, 2002)¹

Práticas de Leitura desenvolvidas em conjunto com o filho(a)

Materiais de Leitura e Escrita existentes em casa e sua acessibilidade

Em casa existem canetas, lápis, papéis? Onde? _____	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses materiais, o que faz normalmente?	Vai buscá-los sozinho(a) <input type="checkbox"/>	Tem de pedir ao pai ou à mãe <input type="checkbox"/>
Em casa existem livros para crianças? Onde? _____	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando o vosso filho(a) quer utilizar esses livros, o que faz normalmente:	Vai buscá-los sozinho(a) <input type="checkbox"/>	Tem de pedir ao pai ou à mãe <input type="checkbox"/>
Quantos livros infantis existem em casa?		
0 <input type="checkbox"/>	1-10 <input type="checkbox"/>	11-25 <input type="checkbox"/>
26-50 <input type="checkbox"/>	De 51 a 100 <input type="checkbox"/>	Mais de 100 <input type="checkbox"/>
Quantos livros para adultos existem em casa?		
0 <input type="checkbox"/>	1-10 <input type="checkbox"/>	11-25 <input type="checkbox"/>
26-50 <input type="checkbox"/>	De 51 a 100 <input type="checkbox"/>	Mais de 100 <input type="checkbox"/>
Em casa existem computador/tablet? Onde? _____	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
O vosso filho(a) pode usá-lo?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando o vosso filho(a) quer utilizar o computador/tablet, o que faz normalmente?	Vai sozinho(a) <input type="checkbox"/>	Tem de pedir ao pai ou à mãe <input type="checkbox"/>
	Várias vezes por semana	Algumas vezes por semana
	Raramente	Nunca

O vosso filho(a) costuma usar o computador/tablet sozinho?				
O vosso filho(a) costuma usar o computador/tablet com os pais?				
O vosso filho(a) costuma usar o computador/tablet com outras pessoas? Especifique quem e com que frequência. Quem? _____ Quem? _____				
O vosso filho(a) costuma usar o computador/tablet para jogar?				
O vosso filho(a) costuma usar o computador/tablet para outras coisas? Especifique quais e a respetiva frequência. O quê? _____ O quê? _____				

Biblioteca/Livraria

<p>O vosso filho(a) costuma ir à biblioteca? Semanalmente Algumas vezes por mês Raramente Nunca <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>					
<p>Com quem costuma ir? _____</p>					
<p>O vosso filho(a) costuma ir a livrarias ou locais de venda de livros? Semanalmente Algumas vezes por mês Raramente Nunca <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>					
<p>Indique a que locais de venda de livros ele(a) costuma ir normalmente (hipermercados, livrarias, quiosques,...): _____</p>					
<p>Qual a frequência média com que compram livros ao vosso filho(a)?</p>					
Semanal <input type="checkbox"/>	Mensal <input type="checkbox"/>	Trimestral <input type="checkbox"/>	Semestral <input type="checkbox"/>	Anual <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>