

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“Júlio de Mesquita Filho”**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília/SP**

**GRACE CRISTINA FERREIRA**

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM  
LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM  
ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO.**

**MARÍLIA**  
**2006**

**GRACE CRISTINA FERREIRA**

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM  
LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM  
ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

**Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Débora Deliberato**

**MARÍLIA  
2006**

Ferreira, Grace Cristina  
F383p Programa de educação familiar continuada em linguagem:  
orientações a pais de crianças com atrasos globais do  
desenvolvimento / Grace Cristina Ferreira - Marília, 2006.  
165f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade  
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

Bibliografia: f. 128-135

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Deliberato

1.Orientação familiar.2.Linguagem Infantil.3.Linguagem  
Infantil. I. Autor.II.Título.

CDD301.42

**GRACE CRISTINA FERREIRA**

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM  
LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM  
ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO.**

**Objetivo geral:** Elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado, a respeito de aspectos teóricos e práticos da linguagem para famílias de alunos com atrasos globais do desenvolvimento.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Deliberato

Data da aprovação: 28 de março de 2006.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Presidente e Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Deliberato

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília – SP.

Membro titular: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dionísia Ap. Cusin Lamônica

Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, campus de Bauru – SP

Membro titular: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Sadao Omote

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília - SP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília/SP

*Às famílias que,  
na busca pela luz, compartilham suas vidas,  
assumindo tentativas e servindo às descobertas.*

## AGRADECIMENTOS

*Devoto meus sinceros agradecimentos...*

*À Deus, que além da capacidade de sonhar me oferece os mais importantes meios para realizar.*

*Aos meus pais Ercio e Dene, por me ensinarem que bons princípios, disciplina, dedicação e estudo conduzem uma pessoa no caminho do bem e permitem que os melhores resultados sejam compartilhados.*

*À Reger, amor da minha vida, por ser cúmplice em todos os devaneios... pela paciência e vibração em cada etapa deste trabalho. E, sobretudo, pelo amor.*

*À minha avó Aurora e minha tia Neusa, pelas orações e pelo carinho. Vocês são muito importantes para mim.*

*À Profª Débora, pelo cuidado, respeito... pela dedicação e cumplicidade dignos somente dos grandes mestres... Compartilhar de sua sabedoria é um privilégio e uma delícia! Serei para sempre grata.*

*À APAE Bauru por acolher os meus sonhos. E pela cessão dos espaços para a coleta de dados.*

*À querida Vânia, por ter feito concessões aos meus horários na APAE compreendendo e incentivando minha trajetória profissional.*

*A todos os pais e mães dos alunos da Educação Infantil da APAE Bauru. Mais que participantes de um trabalho acadêmico, os reconheço como verdadeiros mestres. Vocês me ensinaram muito mais do que eu supunha aprender.*

*À querida Dione pelo constante incentivo ao meu crescimento profissional. Sua amizade é um lindo presente.*

*À Ligiane, pela dedicação e apoio e por presentear-me com sua sensibilidade. Ganhei uma linda amiga.*

*À querida amiga e companheira Leda, que viu este sonho nascer e se fez presente em cada momento. Por doar-me sua energia nos momentos em que a minha rareava... serei pra sempre grata.*

*À Sônia, pelos auxílios prestados com entusiasmo, pela troca de idéias... sempre tão sincera e amiga.*

*Aos colegas da APAE Bauru, por compartilharem suas percepções, inquietações e idéias no trabalho com as famílias.*

*Aos prezados membros do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais da UNESP de Marília pelas inúmeras e valiosas contribuições no delineamento e transcurso deste trabalho. Cada palavra foi essencial.*

*À Prof<sup>a</sup> Dione e ao Prof. Sadao pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.*

*Aos professores do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília, pela dedicação com que constroem conhecimentos em benefício das pessoas com deficiência.*

*Às bibliotecárias Tininha, Vânia e Luzinete, pela atenção carinhosa nas orientações a respeito das normas.*

*Aos meus assistidos e suas famílias por compreenderem minhas ausências e compartilharem minha trajetória.*

*Aos colegas do programa de pós-graduação, pela constante troca de idéias e apoio.*

*À todos os amigos que pacientemente souberam me ouvir e apoiar a concretização de um ideal.*

## RESUMO

Crianças com atrasos globais do desenvolvimento têm importantes déficits no desenvolvimento da linguagem, necessitando de apoio terapêutico e educacional globalizado, com o envolvimento da família. Observa-se, no entanto, que a participação das famílias destas crianças em programas de orientação presencial é limitada, em virtude das dificuldades encontradas quanto à locomoção, disponibilidade de tempo, e compreensão da importância de informações desta natureza para o desenvolvimento de seus filhos. Assim, buscou-se elaborar um programa de orientação em linguagem, em formato escrito e ilustrado, destinado a famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento. Para tanto, foram realizados três estudos. O Estudo 1 tratou da identificação de temas para orientação familiar em linguagem, a partir da análise de guias e manuais já publicados e da identificação de interesse de pais/mães de crianças com atrasos do desenvolvimento, que se deu por meio da utilização de um *checklist* com trinta temas a respeito de comunicação, com vinte e seis famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento. O Estudo 2 teve por escopo a elaboração de fascículos de orientação a respeito do desenvolvimento da linguagem destinados às referidas famílias. Para tanto, foi elaborado o Fascículo 1, com base nos resultados dos procedimentos anteriores e enviado a todas as famílias da Educação Infantil da APAE Bauru. Outros seis fascículos foram elaborados por meio de um processo contínuo de adequação das suas características de forma e conteúdo, empreendido entre a pesquisadora e quatro mães representantes de cada classe da Educação Infantil. A metodologia utilizada para esta coleta de dados foi o grupo focal, constituído pelas quatro mães, a pesquisadora, que assumiu o papel de moderadora e uma observadora. Os relatos verbais dos constituintes do grupo foram gravados em fitas k7, transcritos e organizados para análise em caderno de conteúdo. O Estudo 3 buscou avaliar os fascículos de orientação de linguagem, por meio dos relatos verbais de mães/pais que não haviam participado do grupo focal e que declararam ter recebido todos os fascículos. Os relatos foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas com dois pais e seis mães, tendo sido dois de cada sala de aula da Educação Infantil, selecionados por meio de sorteio. Para tratamento dos dados os relatos foram transcritos e organizados em quadro de análise. Os resultados indicaram que a análise dos guias de orientação em linguagem, somada à identificação de interesse dos pais a respeito de temas em comunicação permitiram delinear o programa de educação familiar dentro das especificidades da população para a qual foi oferecido. A adequação processual dos fascículos se mostrou como importante estratégia para envolver os pais num exercício reflexivo a respeito da temática de comunicação e para definir os conteúdos e o formato das orientações. Por fim, os participantes das entrevistas finais avaliaram o programa como adequado em prover informações a respeito de comunicação a famílias de crianças com atraso ou distúrbio de linguagem. A seqüência de procedimentos dos três estudos propiciou a elaboração do programa de educação familiar em linguagem em parceria com as famílias, e lhes oportunizou assumir seus papéis como agentes no desenvolvimento da linguagem de seus filhos.

**Palavras-chave:** orientação familiar; linguagem infantil; educação especial.

## ABSTRACT

Children with global developmental delay present important deficits in language development and need global therapeutic and educational support, with the involvement of their families. It is observed, however, that these children's families participation in orientation programs is limited due to difficulties regarding locomotion, time availability and understanding of the importance of the information for their children's development. Based on these facts, a continuing family education program on language was designed in a written and illustrated format for families of children with global developmental delay. Therefore, three studies were developed. Study 1 identified themes for family orientation on language from the analysis of guides and manuals already published, and from the identification of interests of 26 parents of children with developmental delay through a checklist of 30 items regarding communication. Study 2 aimed at elaborating orientation fascicles concerning the language development for the above families. Thus, a first fascicle was developed based on the results of the previous procedures and was sent to all families of the APAE – Bauru Primary Education. Six other fascicles were developed through a continuing process of adapting its format and issues, carried out between the researcher and four mothers representing each classroom of the Primary Education. The methodology involved for this data collecting was the focus group comprising the four mothers, the researcher, who assumed the role of moderator, and an observer. The verbal reports of the participants were recorded in K7 tapes, transcribed and organized for the analysis. Study 3 evaluated the fascicles through the verbal reports of parents who did not participate on the focus group and who declared having received all fascicles. The reports were obtained through a semi-structured interview with two fathers and six mothers, selected randomly, being two of each classroom of the Primary Education. The reports were transcribed and organized in charts for the subsequent analysis. The results showed that the analysis of the orientation guides on language together with the identification of the parents' interests regarding communication themes allowed the design of a family education program within the specificities of the target population. The adapting process of the fascicles was an important strategy to involve the parents in a reflexive exercise concerning the communication, and to define the issues and the format of the orientations. Finally, the participants of the final interview evaluated the program as adequate in providing information about communication for families of children with language delay or disorder. The series of procedures of the three studies allowed the elaboration of the family education program on language together with the families, and gave them the opportunity to assume their roles as agents in their children's language development.

**Key Words:** family orientation, child's language, special education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Guias e manuais de orientação para famílias a respeito de linguagem infantil famílias.....	<b>51</b>
<b>Quadro 2</b> – Correspondência entre os itens do <i>checklist</i> e respectivas categorias.....	<b>58</b>
<b>Quadro 3</b> – Caracterização dos participantes do Estudo 1.....	<b>61</b>
<b>Quadro 4</b> – Percepção das dificuldades dos filhos e atribuição de causa pelos participantes do Estudo 1.....	<b>66</b>
<b>Quadro 5</b> – Perguntas feitas pelos participantes do Estudo 1.....	<b>68</b>
<b>Quadro 6</b> – Características de forma dos guias.....	<b>71</b>
<b>Quadro 7</b> – Caracterização das participantes do grupo focal em sua constituição inicial.....	<b>75</b>
<b>Quadro 8</b> – Informações a respeito das reuniões do grupo focal.....	<b>85</b>
<b>Quadro 9</b> – Sugestões para adequação dos fascículos de orientação obtidas a partir dos relatos das participantes do grupo focal. ....	<b>86</b>
<b>Quadro 10</b> – Características de conteúdo dos fascículos do programa.....	<b>88</b>
<b>Quadro 11</b> – Características de forma dos fascículos do programa.....	<b>89</b>
<b>Quadro 12</b> – Caracterização dos participantes das entrevistas finais.....	<b>100</b>
<b>Quadro 13</b> – Categorias e subcategorias do quadro de análise das entrevistas finais.....	<b>104</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Contagem do número de escolhas dos itens do <i>checklist</i> .....	<b>64</b>
<b>Tabela 2</b> – Tempo de duração das entrevistas finais.....	<b>103</b>

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
2.1 O papel da família na educação da criança deficiente .....	21
2.2 O papel da família no desenvolvimento da linguagem da criança .....	27
2.2.1 Trabalhos a respeito de orientação familiar .....	32
2.3 Pesquisas utilizando grupo focal como procedimento de coleta de dados .....	43
<b>3 OBJETIVO .....</b>	<b>46</b>
3.1 Objetivos específicos .....	46
<b>4 MATERIAL E MÉTODO .....</b>	<b>48</b>
4.1 Procedimentos preliminares - submissão ao Comitê de Ética .....	48
4.2 Organização do trabalho .....	48
<b>4.3 ESTUDO 1 – Identificação de temas para orientação em linguagem .....</b>	<b>50</b>
<b>4.3.1 Procedimento 1 – Identificação de temas a respeito de linguagem a partir de guias e manuais de orientação para famílias .....</b>	<b>50</b>
4.3.1.1 Critérios de seleção do material .....	50
4.3.1.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados .....	51
4.3.1.3 Coleta dos dados .....	52
4.3.1.4 Análise dos dados .....	53
4.3.1.5 Resultados e discussão .....	54
<b>4.3.2 Procedimento 2 – Identificação das necessidades de informação de pais/mães de crianças com atrasos globais do desenvolvimento a respeito de temas referentes ao desenvolvimento da linguagem .....</b>	<b>55</b>

4.3.2.1 Critérios de seleção dos participantes .....	56
4.3.2.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados .....	56
4.3.2.3 Recrutamento dos participantes e coleta de dados .....	59
4.3.2.4 Análise dos dados .....	63
4.3.2.5 Resultados e discussão .....	63
<b>4.4 ESTUDO 2 – Elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem para famílias de crianças com atrasos do desenvolvimento .....</b>	<b>69</b>
<b>4.4.1 Procedimento 1 – Identificação das características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem .....</b>	<b>69</b>
4.4.1.1 Critérios de seleção do material .....	69
4.4.1.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados .....	70
4.4.1.3 Coleta dos dados .....	70
4.4.1.4 Análise dos dados .....	71
4.4.1.5 Resultados e discussão .....	71
<b>4.4.2 Procedimento 2 – Elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem .....</b>	<b>72</b>
4.4.2.1 Critérios de seleção dos participantes – constituição do grupo focal .....	72
4.4.2.2 Recrutamento dos participantes .....	74
4.4.2.3 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados .....	75
4.4.2.3.1 Elaboração do Fascículo 1 .....	75
4.4.2.3.2 Elaboração do roteiro das reuniões do grupo focal .....	76
4.4.2.4 Coleta dos dados .....	77
4.4.2.4.1 Formas de registro .....	77
4.4.2.4.2 Elaboração e avaliação dos fascículos a dinâmica do grupo focal .....	78
4.4.2.4.3 Sequência de procedimentos das reuniões .....	79
4.4.2.5 Análise dos dados .....	82

4.4.2.6 Resultados e discussão .....	84
<b>4.5 ESTUDO 3 – Avaliação dos fascículos de orientação por meio dos relatos verbais de famílias participantes do programa .....</b>	<b>98</b>
4.5.1 Critérios de seleção dos participantes .....	99
4.5.2 Recrutamento dos participantes .....	99
4.5.3 Elaboração do roteiro de entrevista .....	100
4.5.4 Coleta dos dados .....	101
4.5.5 Análise dos dados .....	102
4.5.6 Resultados e discussão .....	103
4.5.6.1 Categorias e subcategorias de análise .....	104
4.5.6.2 Análise dos relatos dos participantes .....	107
4.5.6.2.1 Orientações em comunicação .....	108
4.5.6.2.2 Orientações por escrito .....	109
4.5.6.2.3 Conteúdo dos fascículos .....	110
4.5.6.2.4 Forma dos fascículos .....	113
4.5.6.2.5 Periodicidade .....	116
4.5.6.2.6 Leitores .....	117
4.5.6.2.7 Legibilidade lingüística .....	118
4.5.6.2.8 Sugestões .....	119
4.5.6.2.9 Expectativas de continuidade .....	120
4.5.6.2.10 Hábitos de leitura .....	120
<b>5 DISCUSSÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>6 CONCLUSÕES .....</b>	<b>124</b>

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP da APAE Bauru .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP da UNESP de Marília .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A – Protocolo para análise dos guias e manuais .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C – Carta-convite à participação na pesquisa .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE D – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – respondentes do questionário .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – Fascículo 1 .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE F – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participantes do grupo focal .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE G – Fascículo 2 .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE H – Fascículo 3 .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE I – Fascículo 4 .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE J – Fascículo 5 .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE K – Fascículo 6 .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE L – Fascículo 7 .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE M – Exemplo do caderno de conteúdo .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE N – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – fotografias para o Fascículo 7 .....</b>	<b>161</b>

**APÊNDICE O** – Roteiro das entrevistas finais ..... 163

**APÊNDICE P** – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento  
Livres e Esclarecidos – participantes das entrevistas finais ..... 164

## **1 APRESENTAÇÃO**

Em abril de 2000 iniciou-se minha trajetória profissional como fonoaudióloga da Escola de Educação Especial da APAE Bauru. Deu-se início minha história com a Educação Especial.

Os desafios profissionais no atendimento de crianças e jovens com deficiências múltiplas nos levaram a refletir a respeito do papel do fonoaudiólogo na educação especial e do compromisso que a ciência da comunicação teria com aquelas pessoas. Aos poucos, o trabalho colaborativo com a Pedagogia, com as demais ciências dedicadas ao atendimento das pessoas com deficiência e com as famílias, revelou-se como um caminho a ser trilhado e indicou que os objetivos poderiam e deveriam ser compartilhados.

Em 2002, recebemos o convite para integrar a equipe da Educação Infantil, assumindo os atendimentos fonoaudiológicos de trinta crianças, com idades entre 3 e 7 anos. Assim, levando-se em conta o número de crianças e suas necessidades quanto ao desenvolvimento da linguagem e de processos comunicativos, a escolha das formas de intervenção se colocou como fator decisivo para alcançar os objetivos individuais e coletivos.

A par disso, foi possível constatar que há: (1) importantes déficits no desenvolvimento da linguagem dos alunos, com impactos na aprendizagem, indicando a necessidade de apoio terapêutico globalizado e intensivo; (2) as famílias destas crianças - em geral, desfavorecidas social e culturalmente, têm pouco acesso às informações e dificuldades em assumir participação ativa na educação de seus filhos; e (3) que as possibilidades de contato com os pais dos alunos para orientações e trocas de experiências mostra-se limitada pela baixa frequência de comparecimento à escola.

Com isto, buscou-se delinear um modelo de intervenção baseado nos pressupostos e técnicas do ensino naturalístico, situando os objetivos voltados à comunicação do aluno nas ações do fonoaudiólogo, do professor, dos demais profissionais da equipe e da família.

Foi neste contexto que, em abril de 2002, deu-se a implantação do Programa de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na Pré-escola especial, o ALPES.

A intervenção, segundo o programa, deve ocorrer por meio: (1) do atendimento fonoaudiológico; (2) do suporte às práticas pedagógicas do ambiente escolar e (3) da orientação a respeito de posturas positivas de interlocução para as famílias, focada no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças. (FERREIRA; LAMÔNICA, 2003, 2004).

Na fase de implantação do programa, os encontros esporádicos com as famílias – em geral, por ocasião das reuniões de pais e mestres – nos permitiram conhecer um pouco de suas realidades e identificar os principais impedimentos para o comparecimento às reuniões de orientação na escola. Foram eles: (a) a família não possui recursos financeiros para o transporte; (b) não podem faltar ao trabalho; (c) não têm a quem delegar tarefas domésticas e cuidados com outros filhos; e/ou (d) não compreendem a importância das trocas de informações desta natureza e sua implicação para o desenvolvimento de seus filhos.

Além destes motivos é importante considerar que impedimentos de ordem emocional também se manifestam em forma de recusa à participação escolar e terapêutica, e em geral, não são relatados pelos pais. As dificuldades de enfrentamento da deficiência da criança e o prolongamento da fase de luto, decretada pelo diagnóstico, pode desabilitar as famílias ao exercício de uma conduta pró-ativa, em busca de apoio e orientação.

Por estes motivos, as orientações presenciais ficavam geralmente restritas às reuniões de pais, que ocorrem semestralmente.

Diante desta problemática, propôs-se como ação do Programa ALPES a orientação familiar continuada, por meio da veiculação de um folheto informativo, denominado "Jornalzinho do ALPES", de periodicidade quinzenal, contendo informações relacionadas às atividades escolares planejadas para duas semanas. Além disso, o "Jornalzinho" também informava sobre o contexto temático de cada semana, orientando a respeito dos principais objetivos quanto a: vocabulário, estruturação sintática, e atividades comunicativas.

Durante o período de 2002 a 2004 foi possível notar que o folheto informativo promoveu aproximação entre a família e a escola, identificada em observações de conduta, questionários e relatos informais dos pais e de profissionais da equipe multidisciplinar.

Deste modo, as informações a respeito das atividades escolares e de práticas comunicativas chegavam às famílias, rompendo com os impedimentos da orientação presencial.

No entanto, o espaço destinado às informações a respeito de recursos e estratégias de comunicação pareciam não suprir as necessidades das famílias, em geral, de ordem prática, relacionadas ao "o quê fazer" e ao "como fazer".

Considerando, então, que:

- as interações comunicativas entre os pais e suas crianças são imprescindíveis ao desenvolvimento lingüístico destas últimas;

- tendo em conta que o aconselhamento familiar acerca do desenvolvimento da linguagem infantil pode contribuir para a interação comunicativa entre pais e filhos com ou sem distúrbios de linguagem;

- e entendendo, por fim, que o compartilhamento presencial de informações encontra inúmeros obstáculos, estabeleceu-se a relevância em desenvolver um estudo que, por meio da participação dos pais, buscasse elaborar e avaliar, do ponto de vista da família, um programa de orientação familiar em linguagem, em formato escrito, a partir de suas necessidades de orientação em linguagem infantil.

A partir disso, buscou-se lançar um olhar às orientações em linguagem recomendadas por especialistas da área e outro ao interesse e dúvidas dos pais a respeito da linguagem infantil. E nesta busca, ao considerarmos o detalhamento metodológico requerido, optamos por estruturar o trabalho em três estudos.

O Estudo 1 tratou da identificação de temas para orientação familiar em linguagem, a partir de dois procedimentos: a identificação dos temas a partir de guias e manuais de orientação em linguagem; e a identificação de interesse de pais/mães de crianças com atrasos do desenvolvimento a respeito de temas em desenvolvimento da linguagem.

O Estudo 2 teve por escopo a elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, para famílias de crianças com atrasos do desenvolvimento. Como primeiro procedimento, foi feita a identificação das características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem já publicados. O segundo procedimento se referiu à elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem com a participação das famílias de alunos com atrasos globais do desenvolvimento.

Por último, o Estudo 3 buscou avaliar os fascículos de orientação de linguagem destinados às famílias no Estudo 2, por meio dos relatos verbais de mães/pais dos alunos com atrasos do desenvolvimento que receberam todos os fascículos.

## **2 INTRODUÇÃO**

### **2.1 O papel da família na educação da criança deficiente**

É consenso entre a literatura especializada que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser tomada em aspecto mais amplo do que unicamente o escolar. Os diversos contextos da vida do educando devem efetivamente se inter-relacionar, convergindo com a atenção de todas as pessoas envolvidas no seu processo educacional, inclusive e principalmente de seus pais, base do sistema vivo que o gerou e o mantém.

Segundo Mittler (1979), o envolvimento dos pais pode ser definido por sua participação ativa em programas elaborados para ajudar seus filhos deficientes a desenvolverem habilidades e potenciais. E se considerarmos que a educação inicia-se no ambiente familiar, assumiremos que os pais devem estar no centro do processo educacional, por atuarem como mediadores na maioria das experiências de seus filhos.

Nos dias atuais, já é possível identificar crescente aumento de esforços em estudos direcionados às famílias das pessoas com deficiência (WILLIAMS; AIELLO, 2001; YAEGASHI et al., 2001; OMOTE, 2003b). No entanto, os avanços parecem se concentrar na compreensão do impacto do momento do diagnóstico, focalizando as reações emocionais e de gerenciamento da deficiência no ambiente familiar.

Em 1994, esta situação foi descrita na Política Nacional de Educação Especial, citando a carência de programas adequados para a orientação da família do alunado atendido na educação especial. (BRASIL, 1994).

Peretti e Tanaka (2001) ao estudarem o conhecimento de pais de crianças deficientes mentais a respeito de programas de estimulação precoce, ressaltaram o papel dos pais como de principais agentes de cuidados com seus filhos, devendo, portanto, ocupar lugar central na realização de qualquer plano de ação junto à criança com deficiência mental.

Ogama e Tanaka (2003) situaram a família como peça fundamental no processo de desenvolvimento, socialização e integração da pessoa com deficiência mental. E, nesse sentido, ressaltaram a importância de que:

[...] as instituições de atendimento a essa população desenvolvam trabalhos que possibilitem o vínculo com a família, para que a mesma possa colaborar nesse processo, através da continuidade das atividades realizadas pela escola, no lar. (OGAMA; TANAKA, 2003, p. 35).

Ao falar da díade “deficiência e família”, Omote (2003b) defendeu que as famílias de deficientes precisam merecer atenção crescente nos serviços de educação especial e de reabilitação. E seguiu refletindo que:

Os familiares, especialmente as mães, não podem cumprir apenas o papel de provedores de informações que levam os profissionais a compreenderem melhor todo o processo evolutivo de uma criança deficiente e realizarem avaliação rigorosa; nem de meros auxiliares do profissional que busca atingir suas metas junto a uma criança deficiente. A parceria que o profissional precisa buscar com as famílias inclui outras responsabilidades, inclusive a de participação nas decisões sobre as metas a serem estabelecidas. Precisam ser criadas oportunidades para serem discutidas e eventualmente atendidas as necessidades especiais das mães ou de outros familiares de uma criança deficiente. (OMOTE, 2003b, p. xv).

Araújo (2004), ao apoiar esta parceria família-profissional, afirmou que:

Nesse sentido, os profissionais atuariam como “consultores” de familiares que, por sua vez, desempenhariam seu papel de “mediadores”, atuando diretamente com o “alvo”, que é a própria pessoa portadora de deficiência. Sendo assim, maior número de pessoas com deficiência poderia ser beneficiado, multiplicando-se os ganhos com as intervenções oferecidas. (ARAÚJO, 2004, p.175).

E seguiu refletindo que:

A implementação de um trabalho sistemático com grupos de pais (ou mães) na instituição especial significa considerar a atuação de profissionais da área da saúde e da educação como importante fonte de suporte informacional e de apoio social da família [...]. (ARAÚJO, 2004, p.175).

A Declaração de Salamanca (1994), em seu item 3, congregou os governos e demandou que, no tocante à família, encorajassem e facilitassem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Na parte referente às áreas prioritárias, no item 5.2 do tópico Educação Infantil, a Declaração de Salamanca (1994) fez referência à atenção que deve ser dispensada a este nível educacional, envolvendo a família:

Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins da infância e pré-escolas, como pela organização da informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.12).

Ainda no contexto da família, a Declaração de Salamanca (1994) teceu recomendações referentes à parceria com os pais:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples [...]. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças [...].(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.13-14).

A parceria colaborativa entre família de crianças e jovens com deficiência e profissionais e a necessidade de provisão de treinamento e informações aos familiares também está no *Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEA (2004)* do Governo Norte-Americano.

Ao analisar estudos a respeito de famílias, relatados em dissertações e teses, Omote (1998) identificou práticas educativas dos pais em relação a seus filhos deficientes a respeito de diferentes situações de ensino, como programa de orientação à distância, dentre outros.

Tratando do papel da família junto à pessoa com deficiência, Colnago e Biasoli-Alves (2003) asseveraram que a orientação e a educação de pais devem caminhar juntas, pois se o foco estiver só na “habilitação” da criança ou no bem-estar da família, a intervenção pode não ser eficaz nem para uma nem para a outra parte. Este aspecto foi anteriormente explorado por Doernberg (1978), quando recomendou que os profissionais de todas as áreas fossem sensíveis ao efeito do “tratamento” sobre a família com um todo.

Ao focar a família e os programas de intervenção, Dessen e Silva (2004) recomendaram que os programas de intervenção diretamente voltados a uma atuação conjunta com a família deveriam ser planejados com base em dados empíricos. E ressaltaram:

Quando o real foco da intervenção for o grupo familiar e sua natureza for educativa e a longo prazo, sugerimos uma mudança na nomenclatura “programas de intervenção” para “programas de educação familiar”. Nesse caso, educar é um termo mais abrangente, inclusivo e apropriado. Tal terminologia já vem sendo adotada nos Estados Unidos, onde os programas de educação familiar fazem parte de programas públicos de saúde, em muitos estados americanos. (DESSEN; SILVA, 2004, p. 186).

Kaiser et al. (1999) ao discorrerem a respeito da visão contemporânea a respeito da educação de pais, definiram o termo *parent education* como “a provisão

sistemática de informações a pais com o objetivo de dar suporte aos esforços de estimular o desenvolvimento de suas crianças”. Os mesmos autores recomendaram que:

A provisão de informação deve acontecer em função das necessidades dos pais quanto a conteúdos específicos e os métodos de informação devem estar de acordo com o estilo de aprendizagem, educação e cultura de cada pai individualmente. (KAISER et al., 1999, p. 2).

Carpenter (2000) recomendou que os profissionais devem ter e demonstrar respeito por todas as famílias, e a cada uma individualmente. E que as famílias e suas necessidades devem ser ouvidas para que haja uma relação de empatia e respeito.

Nesta linha de recomendações, Jacobson e Engelbrecht (2000) descreveram uma série de estudos de educação de pais que, por desconsiderar as necessidades singulares das famílias participantes foram condenados ao insucesso. Segundo os autores, é imperativo que os programas de educação de pais se iniciem pela avaliação de suas necessidades.

Descrevendo um estudo a respeito do envolvimento de pais em programas de educação infantil, Powell (1998) reiterou a importância de se considerar as características demográficas da família, assim como suas preferências e necessidades. Além disso, o autor recomendou que os programas sejam adequados à linguagem das famílias a que se destina.

Num trabalho a respeito de orientação a distância para pais de crianças deficientes auditivas, Motti (2005) afirmou que as informações que os pais recebem devem levar em conta o contexto social e emocional, visando a aplicação das orientações e explorando os recursos disponíveis.

Para Kaiser et al. (1999) a educação familiar é um ato comunicativo e, por isso deve ser:

Bidirecional (pais e profissionais trocam informações), transacional (pais e profissionais são afetados e modificam seu comportamento mutuamente pela expressão do outro), e ambos devem compartilhar objetivos e o mesmo foco de atenção (os objetivos e o foco são definidos pelo pai e pelo profissional no início da interação e pode mudar no seu curso). (KAISER et al., 1999, p.2).

Neste contexto cabe refletir a respeito do conceito de empoderamento.

Singh (1995) definiu empoderamento como “o processo pelo qual as famílias têm acesso ao conhecimento, às habilidades e aos recursos que as tornam capazes de adquirir controle positivo sobre suas vidas, como, também, de melhorar a qualidade de seu estilo de vida”.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao seu estudo e em aplicar ações a ele relacionadas junto a grupos determinados, especialmente, os que se encontram em alguma situação de desvantagem ou risco social. Neste sentido, muitos trabalhos têm focado o empoderamento com grupos marginalizados, em situação de pobreza e de famílias de pessoas com deficiência.

Pinkus (2005) realizou um trabalho a respeito da parceria família-profissional e analisou relatos de pais, cujos filhos eram atendidos por serviços de educação especial. Os participantes do estudo contextualizaram o acesso à informação como uma condição crítica ao empoderamento.

Para Williams e Aiello (2004) é necessário que se crie uma rede apoio à família, de modo que a família passe de uma posição passiva (de ser mera receptora de serviços) para ser um agente de transformação social, capaz de mudar e enfrentar com dignidade as múltiplas adversidades da vida. Em outras palavras, a família torna-se empoderada.

## 2.2 O papel da família no desenvolvimento da linguagem da criança

Consideremos a concepção de atraso global do desenvolvimento no contexto das instituições de educação especial, como sendo uma condição na qual mais de uma área do desenvolvimento, envolvendo as competências cognitivas, lingüísticas, motoras e afetivas estejam atrasadas em seu ritmo evolutivo, comparando-se à norma.

No que se refere ao atraso do desenvolvimento da linguagem, entendamos o termo “atraso” como uma defasagem cronológica importante entre a linguagem que uma criança apresenta e o esperado para a sua idade cronológica. (VALSAMEDA, 2004).

Sabemos que os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem estão diretamente relacionados aos demais processos de desenvolvimento infantil, imprimindo um fluxo de influências mútuas. Assim, o atraso do desenvolvimento da linguagem pode se apresentar dissociadamente, ou como um co-fator de déficits do desenvolvimento de outras áreas. Em qualquer um dos casos, a atenção especializada é condição essencial para proporcionar à criança o apoio necessário para a minimização dos efeitos ou superação das dificuldades. Entretanto, considerar a criança como único foco de atenção neste processo seria desprezar o papel dos ambientes sociais em que ela está inserida e dos interlocutores com quem estabelece vínculo comunicativo. Seria, por assim dizer, desqualificá-la como ser social.

Isto posto, e considerando que a condição de deficiência de muitas crianças lhes impõe uma troca pobre e inadequada com o ambiente e insuficiente para o seu pleno desenvolvimento - conforme discutido por Heymeyer e Ganen (2004) -, é possível compreender que um modelo de intervenção globalizado, que leve em conta os diversos

ambientes e interlocutores relacionados à criança com atraso de linguagem, esteja sendo considerado como um dos mais eficazes para atingir os objetivos em comunicação.

Neste ínterim, não podemos desconsiderar como base teórica, as contribuições de Vygotsky (1984) ao descrever a capacidade da criança de operar entre dois níveis de desenvolvimento: o seu nível real e o nível potencial, que sofre influências das experiências de interlocução com um parceiro mais experiente, o que denominou de “zona de desenvolvimento proximal”. Neste modelo, o adulto, ao assumir o papel do parceiro mais experiente, exerceria influências positivas para que a criança ascendesse a um nível superior de desenvolvimento.

Neste sentido, a literatura especializada é enfática em apontar a interação entre profissionais e família como a que pode proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento lingüístico de crianças sem e com deficiências. E fornecem uma série de modelos de intervenção, com objetivos e estratégias para serem desenvolvidos em conjunto. (KIRK; GALLAGHER, 2000; APEL; MASTERSON, 2001; PANIAGUA, 2004). Além disso, é possível notar uma preocupação por parte dos especialistas, em oferecer aos pais informações e sugestões de estratégias de efeitos positivos ao desenvolvimento da linguagem. (APEL; MASTERSON, 2001; KUMIN, 2001; SCHWARTZ, 2004).

Ao focar as trocas interativas no contexto familiar, Sigolo (2004) ressaltou que nas interações sociais diárias, as crianças são direcionadas por membros mais competentes de seu grupo cultural para compreender o mundo de significados que as cercam.

Heymeyer e Ganem (2004) defenderam que o pleno desenvolvimento da criança depende de uma ambiente que seja capaz de descobrir como ela se comunica. E

alertaram que para que haja evolução na comunicação, o ambiente imediato da criança precisa preencher certas exigências que satisfaçam as suas necessidades básicas.

Buscaglia (1993), no seu livro “Os deficientes e seus pais” ressaltou a importância da atenção ao desenvolvimento da linguagem das crianças deficientes:

A linguagem que ouvem em seus lares durante a infância afetará seu futuro aprendizado lingüístico, suas habilidades cognitivas e de resolução de problemas. É, portanto, imperativo que nos comuniquemos com as crianças deficientes, conversando e estimulando-as ainda mais do que as não-deficientes, as quais terão o benefício de um maior estímulo externo. (BUSCAGLIA, 1983, p. 39).

Fonseca (1995) ressaltou que:

Cabe ao adulto a criação de um envolvimento estimulador adequado, que permita a edificação do desenvolvimento psicobiológico harmonioso caracterizado por suporte afetivo, condições de desenvolvimento emocional, lúdico e motor, facilidades de exploração do meio físico e social, relação e interação consistente entre o adulto e a criança para a maturação da linguagem e para a apropriação das aquisições de socialização. (FONSECA, 1995, p.48).

Após revisar pesquisas a respeito da linguagem infantil de crianças típicas e com retardo mental, Abbeduto e Benson (1996) também recomendaram que a intervenção deve acontecer em contextos múltiplos (diferentes cenários físicos e sociais, com diversos parceiros de comunicação).

Num artigo a respeito do *input* e do desenvolvimento da linguagem, Huttenlocher (1998), apresentou revisão de estudos a respeito da interação pais-criança, que revelavam a importância da frequência, interação verbal afetiva no suporte à aquisição da linguagem, e os fortes efeitos de variações no ambiente lingüístico sobre variações nas habilidades de linguagem.

Neste sentido, Carvalho e Homem (2001) afirmaram que os modelos que o meio fornece à criança influenciam na linguagem pela quantidade, qualidade e pelas situações vividas pela criança.

Fonseca (1995) reiterou que o ser humano é extremamente sensível aos efeitos do meio durante o período da primeira infância. Reforçou que se trata de um período tão significativo do desenvolvimento, tanto nos deficientes como nos não-deficientes, que urge uma solução sócio-educacional imediata.

Nunes (2001), ao refletir a respeito da abordagem naturalística para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais, enfatizou que:

Para que as interações promovam efetivamente o desenvolvimento da comunicação verbal na criança especial, é preciso que o foco da intervenção não se restrinja à criança, mas envolva também seu grupo social. [...] Neste sentido, as pessoas que convivem com a criança são treinadas a observar, interpretar e a responder as diferentes formas de comunicação da mesma, por mais primitivas ou idiossincráticas que elas possam ser. (NUNES, 2001, p. 77).

Focalizando a linguagem no contexto da interação social, Borges e Salomão (2003), defenderam que:

As relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, por meio do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional. (BORGES e SALOMÃO, 2003, p. 328).

Segundo Valmaseda (2004), é nos ambientes familiar e escolar que a criança passa a maior parte do tempo e nos quais se encontram os interlocutores mais significativos. E ressaltou que:

Não se trata de converter pais e professores em terapeutas, mas de aproveitar aqueles contextos mais naturais e espontâneos e que podem estimular e favorecer a generalização das aprendizagens que se realizam nas sessões de intervenção. (VALSAMEDA, 2004, p. 87).

Assim, as situações cotidianas, como a hora da refeição, da brincadeira, do banho, das trocas de roupa, dos passeios, etc oferecem inúmeras oportunidades para a construção e o exercício da linguagem, de modo natural e contextualizado. (VALSAMEDA, 2004).

Neste sentido, Borges e Salomão (2003) contextualizaram a linguagem como a primeira forma de socialização da criança, efetuada explicitamente pelos pais por meio de instruções verbais durante as atividades diárias.

Ao situar a comunicação como um dos focos centrais da proposta do currículo funcional natural, Mayo e LeBlanc (2005) enfatizaram que as famílias também devem se envolver com os objetivos relacionados ao desenvolvimento da comunicação de seus filhos porque permanecem com eles a maior parte do tempo e podem prover mais oportunidades variadas de comunicação.

Discorrendo a respeito do desenvolvimento da linguagem infantil, von Tetzchner (2005) definiu a aquisição da linguagem como produto das interações sociais numa variedade de circunstâncias sociais e culturais. E ressaltou que o desenvolvimento da linguagem de crianças deficientes depende de como seus cuidadores e outras pessoas o guiam dentro do contexto da língua e da cultura geral.

Paniagua (2004) ressaltou que a continuidade do trabalho entre a escola e a família multiplica o efeito das intervenções e contribui para que a criança viva a coerência entre seus dois mundos de referência.

No que se refere às propostas de orientação, Omote (2003b) relatou que:

O profissional pode orientar os pais com relação ao atendimento feito com a criança, no sentido de permitir que os mesmos procedimentos possam ser mantidos ou reforçados em casa. Eventualmente, podem ser desenvolvidos programas para os pais aplicarem a seus filhos. Esse envolvimento dos pais pode ter uma consequência extremamente positiva para os próprios pais, na medida em que podem sentir-se competentes para ensinar determinadas habilidades a seu filho deficiente [...]. (OMOTE, 2003b, p. xvii).

### **2.2.1 Trabalhos a respeito de orientação familiar**

Discorrendo a respeito da habilitação da criança deficiente auditiva, Meyer (1990) descreveu os serviços oferecidos pela Clínica John Tracy de Los Angeles, que desde 1942 oferece suporte, apoio e orientação a famílias de crianças surdas. Segundo a autora, a Sra. Spencer Tracy fundou a clínica a partir da experiência com seu filho deficiente auditivo, com a meta de começar um programa que enfocasse primeiramente as necessidades dos pais.

Segundo Meyer:

Um modelo que fornecesse a chance para os pais de compartilhar seus sentimentos de tristeza enquanto eles construiriam novos sonhos para seus bebês, recebendo ao mesmo tempo informação sobre o que eles podiam fazer de maneira prática para ajudar suas crianças. (MEYER, 1990, p. 3).

A autora descreveu quatro modelos de educação familiar oferecidos pela clínica, por meio dos quais se busca um processo interativo de educação e apoio aos pais. São eles:

- (1) programa de demonstração no lar, que prevê uma sessão semanal individual com uma professora em um ambiente similar a uma casa. O objetivo é apresentar para a família as diversas oportunidades e situações cotidianas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da linguagem da criança;
- (2) escola maternal: os pais participam uma vez por semana dos atendimentos individuais das crianças, referentes ao treinamento de habilidades auditivas e desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. Os pais aprendem a propiciar às crianças oportunidades para a prática das habilidades adquiridas nos treinamentos. Outra atividade da escola maternal é a aula, com duração de uma hora, a respeito de habilidades comunicativas. O grupo de apoio aos pais, conduzido por psicólogos, para oferecer apoio e encorajamento aos pais se constitui como a terceira atividade da escola maternal;
- (3) programa de educação por correspondência. Considerado o maior serviço entre os modelos educacionais da clínica, oferece três cursos por correspondência: um para pais de bebês deficientes auditivos, um para pais de pré-escolares deficientes auditivos, e outro para pais de crianças deficientes visuais e auditivos. As lições que os pais recebem contêm informações a respeito do desenvolvimento global, de habilidades comunicativas, e de relacionamento familiar.
- (4) programa de verão: um curso intensivo, com aulas diárias, oferecido aos pais e irmãos de crianças deficientes auditivas que moram fora de Los Angeles.

Zepellini, Bonnafé e Pfeifer (1991) descreveram um projeto de orientação à família da criança deficiente auditiva, cujos objetivos foram fundamentados no favorecimento da integração da criança deficiente auditiva, da minimização da rejeição e superproteção da criança; e no fornecimento de subsídios para atuação no desenvolvimento geral e da comunicação.

O projeto previu a elaboração de um curso presencial para três grupos de familiares de crianças deficientes auditivas e o acompanhamento individual das famílias, por meio de visitas domiciliares e entrevistas individuais com os pais.

O curso foi planejado pelos profissionais na sua temática e organização. Foram realizadas dez reuniões em dez semanas consecutivas, com duração de duas horas cada uma. Como critérios de formação do grupo, as pesquisadoras definiram: número de 10 a 12 participantes, com agrupamento relacionado à faixa etária e nível de escolaridade dos filhos dos participantes.

Segundo relatado pelas autoras, a primeira reunião serviu à apresentação da proposta de trabalho. Cada uma das demais reuniões foi organizada a partir de um tema específico. “Formas de comunicação” e “papel da família no desenvolvimento da criança” compuseram, entre outros, o *rol* de temas.

As autoras destacaram o papel dos moderadores dos grupos (denominados por elas como coordenadores), como tendo sido o de suscitar discussões e reflexões a respeito dos temas abordados, fornecer subsídios teóricos e práticos e de auxiliar na conclusão das discussões em cada reunião.

Importante mencionar que dos 78 pais convidados a participar do curso, 34 participaram integralmente. Os pais que não participaram justificaram que tinham compromissos de trabalho no horário das reuniões.

Como forma de registro, eram feitos relatórios após as reuniões pelos moderadores dos grupos.

Como resultados, as autoras indicaram que os pais participantes dos grupos estreitaram laços de afeto e confiança com os profissionais, passaram a procurá-los com maior frequência, demonstrando interesse em estimular seus filhos e buscar recursos.

Schiefer, Chiari e Barbosa (1992) relataram suas experiências na orientação de pais de crianças disfluente, situando a orientação de pais como um tipo de intervenção indireta, centrada na família.

As autoras descreveram a sistemática de trabalho junto aos pais, como incluindo: (1) a caracterização do grupo, do problema e da proposta de trabalho; (2) relação entre atitudes e comportamentos com as manifestações de fala; (3) síntese dos dados das discussões; (4) atuação do profissional no grupo de forma diretiva; (5) proposta aos pais da prática cotidiana da temática discutida no grupo.

Os dados eram coletados a partir dos relatos verbais dos pais na interação do grupo e o profissional exercia o papel de moderador diretivo, conduzindo as discussões para a temática central. Quando necessário eram feitas orientações individuais aos pais, com relação a dúvidas específicas.

Ao final do trabalho, as autoras apresentaram o conteúdo de um guia de orientação a pais a respeito de gagueira, feito a partir das discussões com o grupo.

Percorrendo os objetivos de inserir os pais no processo terapêutico fonoaudiológico e de propiciar uma reflexão a respeito da interface entre o distúrbio de comunicação infantil e a família, Vasconcelos, Botelho e Chiari (1995) formaram um grupo com pais de crianças pré-escolares de quatro a seis anos (três mães e um pai), que apresentavam alterações de fala e linguagem. Os encontros aconteceram semanalmente, com duração de uma hora, ao longo de um ano.

A mediação das discussões do grupo era feita por uma fonoaudióloga, tendo por base um roteiro de temas previamente definido. Também se responsabilizava pelo registro das reuniões por meio de relatórios escritos. Os relatos da última reunião do primeiro semestre foram gravados em fita K7. Na última reunião do segundo semestre, foram realizadas entrevistas individuais com cada participante, cujos relatos foram também gravados em fita K7 para posterior análise.

As autoras puderam concluir que nas reuniões iniciais, cada participante estava voltado para suas próprias necessidades e mantinham um comportamento de avaliador do grupo. As diferenças culturais entre os participantes enriqueceram as discussões. Outra conclusão do estudo diz respeito à dinâmica das discussões: com o decorrer das reuniões, o grupo abordou aspectos do desenvolvimento infantil e não se restringiu a ponderações a respeito do próprio filho.

Importante mencionar que as autoras indicaram a necessidade de direcionamento das discussões pela mediadora, quando do desvio do assunto abordado por membros do grupo. E concluíram enfatizando que o trabalho sistemático com o grupo de pais possibilitou a reflexão a respeito do desenvolvimento infantil interligado à dinâmica familiar e quanto à importância da participação dos pais no trabalho terapêutico das crianças.

No contexto da atenção à família é preciso, ainda, fazer referência aos trabalhos do Centro Hanen, idealizado por Ayala Manolson em 1974, após constatar os tímidos resultados que as terapias tradicionais possibilitavam às crianças com retardo de linguagem. (PINTO, 1998).

Em 1979, o Centro Hanen publicou seu primeiro guia de orientações para pais, intitulado “*Help your child learn to talk*”, e desde então vem servindo à criação e disponibilização de programas de treinamento e formação de terapeutas e famílias de crianças com atrasos e/ou distúrbios de linguagem.

Os diversos programas do Centro Hanen perseguem objetivos voltados à capacitação das crianças como seres comunicativos e das famílias como interlocutores positivos.

Pinto (1998) descreveu o conjunto de estratégias Hanen como um método interacionista que se baseia na filosofia de que a linguagem do ser humano se desenvolve no ambiente familiar, frente a estímulos contínuos e necessidades da vida diária. E enfatizou que:

Além do vínculo afetivo entre pais e crianças ser incomparavelmente mais forte do que o vínculo terapeuta/criança, também as oportunidades que surgem em casa são infinitamente mais propícias ao desenvolvimento da comunicação do que aquelas que aparecem dentro de um consultório. (PINTO, 1998, p. 46)

Neves e Costa (1997), ao dissertar a respeito dos princípios propostos pelo Centro Hanen, definiram que:

A estrutura do programa fornece um encadeamento original de princípios favorecedores da comunicação, mesmo quando um dos membros da díade de interlocutores tem mais dificuldade em assumir seu papel no diálogo. A intervenção proposta cimta as bases da construção da linguagem [...]. (NEVES; COSTA, 1997, p.3).

Os diversos programas Hanen utilizam técnicas diversas, o que inclui orientações escritas, verbais, transmitidas como atividade de grupos presenciais e análises de interação comunicativa por meio de vídeo.

Neves e Costa (1997) também ressaltaram outras características dos programas Hanen:

A valorização de pequenos sucessos, a intervenção dentro da rotina diária, a individualização da intervenção, o caráter global da avaliação [...] constituem alguns dos recursos originais que fazem do programa um pioneiro na educação de crianças com necessidades especiais. (NEVES e COSTA, 1997, p.3).

Em sua mais recente edição, o guia “*It takes two to talk*”, publicado por Pepper e Weitzman (2004), apresentou fundamentos do desenvolvimento da comunicação e orientações a respeito de estratégias para o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. O guia tem ilustrações coloridas, explicativas, com diálogos e legendas, dispostos ao lado das orientações escritas.

Galvani et al. (2001) descreveram o projeto “Ação conjunta” de orientação familiar, criado em 1994 na APAE de São Paulo. O objetivo do projeto foi definido como sendo o de promover a inclusão da pessoa com deficiência mental na própria família. Segundo os autores, os atendimentos às famílias eram semanais, com duração de uma hora e meia. E cada grupo era formado por aproximadamente 10 famílias, conduzido por técnicos da equipe interdisciplinar.

Os autores definiram o coordenador como um facilitador da conversação, conduzindo o grupo para um processo de aprendizado mútuo, permitindo que todos os participantes do grupo falassem.

O conteúdo das discussões tinha por base as necessidades e as opiniões dos pais, além das propostas da equipe. A necessidade dos familiares de falar a respeito de seus próprios filhos foi percebida e descrita pelos autores.

Os autores concluíram, a partir de relatos verbais de participantes do projeto que a participação nos grupos propiciou aos familiares: repensar posturas, modificar referenciais, transformar os seus relacionamentos com seus filhos, estabelecer novas formas de comunicação e interação e identificar potenciais e capacidades nos filhos.

Partindo da prática de orientação familiar individual, na intervenção fonoaudiológica com crianças com gagueira, Oliveira (2002), relatou a necessidade de enfatizar o trabalho de orientação familiar, visando a obtenção de melhores resultados terapêuticos. Partiu-se, então, à formação de grupo de orientação aos familiares das crianças com gagueira que estavam sendo atendidas.

Inicialmente, foi elaborado e utilizado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo de identificar o interesse dos indivíduos em participar do grupo e os temas a respeito de gagueira que os familiares gostariam de discutir.

Foram realizadas 21 sessões semanais de orientação, de 35 minutos cada, com um grupo de 36 familiares de 29 crianças com gagueira entre 3 e 11 anos de idade. Os temas das sessões foram escolhidos a partir de estudo bibliográfico a respeito de orientação familiar em gagueira infantil, da experiência clínica da pesquisadora com orientações familiares individuais, das sugestões dos participantes e da necessidade expressa pelo grupo.

Todos os respondentes indicaram querer saber mais a respeito de estratégias de auxílio ao processo terapêutico; 69,4% solicitaram informações a respeito do processo terapêutico e prognóstico; e 19,5% demonstraram interesse a respeito da definição conceitual

de gagueira. Quanto a estratégias de orientação, 58,3% sugeriram as palestras e 19,5% sugeriram a utilização de material impresso, contendo as informações discutidas em cada sessão.

Então, além das orientações verbais, foram fornecidos folhetos explicativos com os resumos das principais informações a respeito dos assuntos tratados, visando, também, divulgar as informações aos familiares que não participavam do grupo.

Em cada sessão do grupo, eram discutidos os temas previamente definidos, com troca de experiência entre os participantes, e esclarecimento de dúvidas pela fonoaudióloga, que tinha o papel de moderadora. Além disso, eram realizadas atividades práticas com treino de atitudes favoráveis à fluência e discussões com uma psicóloga.

Após as 21 sessões, foi utilizado outro questionário para se obter dados a respeito dos conhecimentos adquiridos pelos familiares e de avaliação do grupo.

Ao apresentar os resultados obtidos por meio do questionário final, a autora revelou que 91,6% dos familiares relataram ter adquirido conhecimento teórico a respeito de gagueira e do que poderiam fazer para ajudar na fluência da criança.

Quanto à frequência de participação no grupo, 4 (11,1%) membros familiares freqüentaram todas as sessões, 18 (50%) compareceram em mais da metade das sessões e 14 (38,9%) foram a menos da metade das reuniões.

Num recente congresso de comunicação alternativa, linguagem e comunicação da pessoa com deficiência, Givigi (2005) descreveu parte de uma pesquisa com foco na formação de um grupo de pais de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, com dificuldades de linguagem e comunicação.

Pautada em objetivos voltados à formação de pais em linguagem e comunicação, a pesquisadora buscou uma formação de grupo na perspectiva da construção coletiva, o menos diretiva possível.

Os encontros ocorreram quinzenalmente, com duração de uma hora, ao longo de um ano, numa clínica-escola de Fonoaudiologia. A pesquisadora, fonoaudióloga, exercia o papel da mediação das discussões.

Segundo a pesquisadora, os primeiros encontros foram marcados por desabafos e lamentos e, em encontros posteriores, os pais passaram a sugerir temas, em geral relacionados a recursos e estratégias de comunicação, dentre os quais: “o que os pais podem fazer quando o filho não fala”.

A mediação da fonoaudióloga nas discussões se dava, muitas vezes, pelas solicitações de confirmação e/ou esclarecimento dos participantes a respeito do assunto ou opinião em pauta.

No sétimo encontro, os pais disseram que gostariam de ler textos a respeito de linguagem. Com base nesta manifestação, os encontros do segundo semestre transcorreram com discussão baseada em textos.

Ao discorrer a respeito dos resultados, a pesquisadora relatou que os pais perceberam a necessidade de se descobrir outras formas de comunicação quando a oralidade não se faz possível, entendendo seus filhos além das manifestações orgânicas; e que não há uma forma única de proceder frente às dificuldades expressivas de seus filhos.

Motti (2005), em seu trabalho de doutorado, elaborou e avaliou um programa de orientação não presencial para pais e responsáveis por crianças com deficiência auditiva

severa e profunda, de dois a seis anos de idade. O programa, utilizado com 30 pais, foi estruturado em quatro unidades de conteúdo, em formato escrito e ilustrado, englobando informações básicas e propostas de atividades práticas. O conteúdo das unidades foi definido a partir das informações obtidas dos profissionais e dos pais. Os profissionais forneceram informações a respeito das orientações que, em geral, transmitem aos pais de crianças deficientes auditivas e os pais relataram suas percepções quanto a dificuldades das crianças, deles próprios e da família. Além disso, a pesquisadora identificou as necessidades dos pais quanto às informações que gostariam de receber.

Ao concluir a elaboração das unidades, a pesquisadora as submetia à avaliação de profissionais (pedagoga, fonoaudióloga, psicóloga) para que avaliassem sua adequação e sugerissem alterações.

Cada unidade era entregue gradativamente aos pais, pessoalmente ou por correio. Ao fim de cada unidade, havia um questionário para que os pais respondessem. Isto possibilitou à pesquisadora avaliar o conteúdo, a compreensão – atrelada à legibilidade lingüística – e a receptividade.

Outro procedimento de avaliação se deu por meio da análise dos relatos verbais obtidos por meio de entrevistas, realizadas ao final do programa, com 14 pais. Segundo a autora, os resultados permitiram considerar que os pais participantes ansiavam por informações claras e objetivas, que pudessem orientá-los no dia-a-dia, bem como por sugestões de atividades práticas.

Para Motti (2005), mesmo os pais que manifestaram dificuldades com a expressão escrita ou com a execução de tarefas que requeriam algum nível de instrução,

tiveram a oportunidade de se envolver com os assuntos tratados para tomar decisões com segurança e tranquilidade.

Os relatos dos participantes permitiram concluir que além dos pais, outros membros familiares, tios e avós também foram envolvidos no programa. Isto se deu porque os pais os solicitavam para auxiliar nas respostas dos questionários ou porque participavam da rotina da casa e ajudavam nas atividades propostas.

A autora defendeu a busca de modos alternativos de orientação familiar, que sejam acessíveis aos pais, por considerar suas dificuldades emocionais, de indisponibilidade de tempo e de recursos para o comparecimento a orientações presenciais na frequência necessária.

### **2.3 Pesquisas utilizando grupo focal como procedimento de coleta de dados**

Para Morgan (1997), o grupo focal é uma forma de pesquisa qualitativa, com características próprias das entrevistas de grupo, porém não no sentido da alternância entre as questões do pesquisador e as respostas dos participantes; a ligação se baseia na interação com o grupo, a partir da discussão de temas que são propostos pelo pesquisador, que tipicamente assume o papel de moderador.

O autor definiu a característica principal do grupo focal como sendo a do seu uso explícito da interação de grupo para produzir dados que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada num grupo.

Também ao discutir as características do grupo focal, Gaskell (2004) definiu como sendo um dos objetivos do grupo focal o de estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem.

Fern (2001) *apud* Gondim (2003) classificou os tipos de grupo focal em três modalidades: exploratórios, clínicos e vivenciais.

Considerando o objetivo deste trabalho em elaborar um programa de educação familiar, com produção de conteúdos, nos interessa apresentar a definição dos grupos exploratórios:

Os grupos exploratórios estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas idéias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. Sua ênfase reside no plano intersubjetivo, ou melhor, naquilo que permite identificar aspectos comuns de um grupo alvo. (FERN, 2001 *apud* GONDIM, 2003, p. 152).

Estudando as relações entre família e profissionais e suas implicações na educação especial, Nelson, Summers e Turnbull (2004) realizaram uma pesquisa com 137 membros familiares e 53 profissionais. Os pesquisadores utilizaram como método de coleta de dados grupos focais e entrevistas com ambos os grupos.

O objetivo, ao utilizar os grupos focais foi compreender a visão dos participantes quanto ao relacionamento entre pais e profissionais. Na primeira reunião do grupo foram utilizadas questões abertas para suscitar um maior número de informações; e na segunda foi utilizado um roteiro com os temas que emergiram da discussão na reunião anterior. As entrevistas e as reuniões do grupo focal foram gravadas e transcritas para análise dos relatos.

Os temas identificados foram: (a) disponibilidade e acessibilidade; (b) responsabilidade; e (c) relacionamentos.

Os pais discutiram a necessidade dos profissionais serem mais flexíveis quanto ao tempo disponível e avaliaram positivamente visitas domiciliares, e telefonemas para saber a respeito da família ou do aluno. Quando questionados a respeito dos limites de suas responsabilidades no suporte às famílias, os profissionais indicaram religião e relacionamento marital.

Também estudando a parceria colaborativa entre família e profissionais para identificar indicadores, Blue-Banning et al. (2004) conduziram 33 grupos focais com membros adultos das famílias de crianças sem e com deficiências, e provedores e administradores de serviços relacionados. Adicionalmente, foram realizadas 32 entrevistas com pais que não falavam inglês e seus provedores de serviços.

Os grupos focais foram o primeiro método de coleta de dados do estudo porque se pretendia encorajar os participantes a trocar idéias e percepções a respeito do assunto tratado.

A utilização dos grupos focais e das entrevistas permitiu aos pesquisadores identificar os indicadores e agrupá-los em seis grandes temas: (a) comunicação; (b) comprometimento; (c) igualdade; (d) habilidades; (e) confiança; e (f) respeito.

Com base no problema de pesquisa enunciado, nos pressupostos teóricos e trabalhos apresentados, delineamos a elaboração do Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, de construção coletiva e bidirecional entre a pesquisadora e famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento.

### **3 OBJETIVO**

Elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado, a respeito de aspectos teóricos e práticos da linguagem para famílias de alunos com atrasos globais do desenvolvimento.

#### **3.1 Objetivos Específicos**

1. Identificar temas para orientação familiar em linguagem (Estudo 1).
2. Elaborar fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, destinados a famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento (Estudo 2).
3. Avaliar os fascículos de orientação, por meio dos relatos verbais de famílias participantes do Programa (Estudo 3).

Para a consecução de tais objetivos, foram realizados três estudos.

O Estudo 1 se referiu à identificação de temas para orientação familiar em linguagem. Foram realizados dois procedimentos: a identificação dos temas a partir de guias e manuais de orientação em linguagem; e a identificação de interesse de pais/mães de crianças com atrasos do desenvolvimento a respeito de temas referentes ao desenvolvimento da linguagem.

O Estudo 2 tratou da elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, para famílias de crianças com

atrasos do desenvolvimento. Como primeiro procedimento, foi feita a identificação das características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem já publicados. Em seguida, passou-se à elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem com a participação das famílias de alunos com atraso do desenvolvimento.

Por fim, o Estudo 3 buscou avaliar fascículos de orientação de linguagem destinados às famílias, por meio dos relatos verbais de mães/pais dos alunos com atrasos do desenvolvimento que receberam todos os fascículos.

## **4 MATERIAL E MÉTODO**

### **4.1 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES - Submissão ao Comitê de Ética**

Dando cumprimento às recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação por Comitê de Ética, tendo recebido aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da APAE Bauru (Parecer nº0012/2005-CEP) (ANEXO A). Em seguida, foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, que tomou ciência e aprovou (Parecer nº 1071/2005) (ANEXO B).

### **4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Cabe, a esta altura, nos determos à forma como está organizado o trabalho.

Como enunciado ao fim dos objetivos, o trabalho foi estruturado em três estudos. O Estudo 1, se referiu à identificação de temas para orientação familiar em linguagem. E para tanto, foram realizados dois procedimentos: a identificação dos temas a partir de guias e manuais de orientação em linguagem; e a identificação de interesse de pais/mães de crianças com atrasos do desenvolvimento a respeito de temas referentes ao desenvolvimento da linguagem.

O Estudo 2 tratou da elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, para famílias de crianças com atrasos do desenvolvimento. Como primeiro procedimento, foi feita a identificação das

características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem já publicados. Em seguida, passou-se à elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem com a participação das famílias de alunos com atraso do desenvolvimento.

Por fim, o Estudo 3 buscou avaliar fascículos de orientação de linguagem destinados às famílias, por meio dos relatos verbais de mães/pais dos alunos com atrasos do desenvolvimento que receberam todos os fascículos.

Em cada um dos procedimentos dos estudos são apresentadas ações metodológicas referentes à elaboração de instrumentos de coleta de dados, critérios de seleção e recrutamento dos participantes, coleta e análise dos dados, bem como resultados e discussão.

Ao fim do Estudo 3, é apresentado um capítulo para discussão dos três estudos, denominado “Discussões finais”, seguido de um capítulo de conclusões. Por fim, um último capítulo foi reservado às considerações finais do estudo.

### **4.3 ESTUDO 1 – Identificação de temas para orientação em linguagem**

Considerando o objetivo do Estudo 2 de elaborar fascículos de orientação em linguagem para famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento, tornou-se extremamente relevante empreender estudo anterior para identificar temas de orientação em comunicação, levando-se em conta o ponto de vista dos especialistas da área e as necessidades de informação das famílias.

A partir disso, o estudo foi desenvolvido utilizando-se dois procedimentos: a identificação de temas a respeito de linguagem em guias e manuais de orientação para família; e a identificação das necessidades de informação de pais e mães de crianças com atrasos globais do desenvolvimento a respeito do desenvolvimento da comunicação.

#### **4.3.1 Procedimento 1. Identificação de temas a respeito de linguagem a partir de guias e manuais de orientação para famílias**

##### **4.3.1.1 Critérios de seleção do material**

Foi realizada busca em bases de dados nacionais e internacionais, bem como em *sites* de livrarias virtuais de guias de orientação em linguagem infantil ou em educação que abordassem em seu conteúdo questões relacionadas à linguagem, publicados em português, espanhol e inglês entre os anos de 2000 e 2004. Além disso, foram considerados os guias e manuais, publicados nos anos de 1979, 1997 e 1999, de uso anterior pela pesquisadora na sua prática profissional em linguagem infantil.

Obteve-se como resultado deste processo 12 guias, sendo dois publicados em português, um em espanhol e nove em inglês, conforme ilustrado no quadro de identificação dos guias, em ordem cronológica de publicação (Quadro 1).

Nº do guia	Título	Ano de publicação	Língua
Guia 1	A book about talking: principles of language stimulation for parents, teachers, clinicians. (HEBALD; McCREADY, 1979).	1979	Inglês
Guia 2	Linguagem, fala e audição: como e quando o meu filho começa a falar. (DELIBERATO, 1997).	1997	Português
Guia 3	Cómo estimular el cérebro infantil: una guía para padres de família. (DODGE; HEROMAN, 1999).	1999	Espanhol
Guia 4	Orientações para pais: crianças de 0 a 18 meses. (FRANCO et al., 2001).	2001	Português
Guia 5	Beyond baby talk: from sounds and sentences – a parent’s complete guide to language development. (APEL; MASTERSON, 2001).	2001	Inglês
Guia 6	Classroom language skills for children with Down syndrome: a guide for parents and teachers. (KUMIN, 2001).	2001	Inglês
Guia 7	Teaching our youngest: a guide for preschool teachers and child-care and family providers. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2002).	2002	Inglês
Guia 8	Helping your child succeed in school. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2002).	2002	Inglês
Guia 9	Helping your preschool child. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2002).	2002	Inglês
Guia 10	Helping your child become a reader. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2002).	2002	Inglês
Guia 11	A child becomes a reader: birth through preschool. (AMBRUSTER; LEHR; OSBORN, 2003).	2003	Inglês
Guia 12	The new language of toys: teaching communication skills to children with special needs – a guide for parents and teachers. (SCHWARTZ, 2004).	2004	Inglês

**Quadro 1** – Guias e manuais de orientação para famílias a respeito da linguagem infantil.

#### 4.3.1.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados

Foi elaborado um protocolo (APÊNDICE A) para registrar e organizar as informações coletadas dos manuais e guias. Para tanto, partiu-se do modelo da ficha de

avaliação elaborada no decurso do seminário de formação de formadores para a avaliação de manuais escolares para o ensino primário, na *École Internationale de Bordeaux* em outubro de 1992, anexa na obra de Gerard e Roegiers (1998).

Visando melhor organização dos dados, o protocolo foi dividido em três partes, denominadas “Identificação”, “Forma” e “Conteúdo”.

Para este Estudo nos deteremos às partes “Identificação” e “Conteúdo”.

Na parte referente à identificação, se informava o título do guia, seguida de uma numeração atribuída pela avaliadora, e a data da análise.

A parte referente à análise de conteúdo tinha 13 questões fechadas, com opções de respostas dicotômicas (sim/não), e de múltipla escolha (com itens excludentes e não excludentes) a respeito dos tipos de informações veiculadas, formas de organização do conteúdo, abrangência do conteúdo, referencial teórico, parceiros de comunicação, ambientes, aspectos indiretamente relacionados à linguagem e forma de dirigir o discurso ao leitor. Por fim, foram identificados e numerados os diferentes temas discutidos nos guias e manuais, a partir dos sumários.

#### **4.3.1.3 Coleta dos dados**

Como procedimento inicial, deu-se a revisão de todos os guias e manuais adquiridos e selecionados, para que a pesquisadora se assegurasse do conhecimento do conteúdo de cada um deles. Todos foram lidos e relidos pela pesquisadora. Após a revisão, foram seguidas as seguintes etapas:

a) cada guia ou manual foi numerado de acordo com a ordem cronológica de publicação;

b) a partir disso, cada material foi tomado para análise, iniciando-se pelo registro do título, país e ano de publicação;

c) as informações referentes aos itens da parte “Conteúdo” (questões 1 a 12) foram identificadas, fazendo-se a escolha da opção mais adequada em cada questão do protocolo, com base na avaliação da pesquisadora;

d) ao final, se fez a identificação dos temas de conteúdo a partir dos itens do sumário, quando possível, e respectivo registro escrito no item 12 da parte “Conteúdo”. Com os guias e manuais que não apresentavam sumários, a identificação dos temas de conteúdo foi feita a partir dos títulos e subtítulos no corpo do texto de cada material.

#### **4.3.1.4 Análise dos dados**

Para a análise das informações obtidas do estudo dos guias e manuais foram utilizados dois procedimentos:

a) análise em forma de estatística descritiva das características do conteúdo identificadas a partir das questões fechadas do protocolo;

b) organização dos temas anteriormente identificados em categorias representadas por palavras-chave, num quadro de análise. A técnica utilizada foi a de análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos. (BARDIN, 2004).

#### 4.3.1.5 Resultados e discussão

A análise do conteúdo dos guias permitiu concluir que todos seguiam a orientação do sócio-interacionismo, dando ênfase ao papel do interlocutor e das trocas comunicativas que ocorrem entre os sujeitos.

Todos os guias tratavam de recursos e estratégias de comunicação e se referiam a: organização do ambiente, utilização das tecnologias de informação e comunicação, atividades de desenho, pintura, dramatização, de estímulo à consciência fonológica, incluindo música e leitura e atividades para generalização da aprendizagem. Com o foco no interlocutor, as recomendações se referiam a: formas e cuidados de apresentação da fala dirigida à criança e de escuta, técnicas de interação e promoção da troca de turnos e para promover a aquisição de vocabulário e a familiarização com a escrita, entre outras.

Os aspectos teóricos tratados em 11 dos 12 guias eram referentes às definições pertinentes ao conceito de linguagem, à descrição do desenvolvimento das habilidades receptivas e expressivas, à consciência fonológica e habilidades auditivas, mais especificamente.

As considerações a respeito das outras áreas do desenvolvimento, identificadas em oito guias analisados, englobavam competências intelectuais, perceptuais, sócio-afetivas e motoras.

Dois guias tratavam da etiologia dos atrasos e distúrbios de linguagem e reservavam este aspecto como um tópico ou capítulo à parte e descreviam as principais causas das alterações, relacionando às manifestações observáveis.

Todos os guias e manuais faziam referência ao papel dos parceiros de comunicação, incluindo as figuras da mãe, do pai, avós e cuidadores no âmbito familiar e a do professor, no âmbito escolar.

Quanto à abrangência do conteúdo, oito guias tratavam do desenvolvimento da linguagem junto a outros aspectos: de ordem cognitiva, afetiva, sensorial-perceptiva e motora. Quatro guias tinham o foco exclusivamente no desenvolvimento da linguagem.

Entre os 12 guias analisados, dois orientavam a respeito de funções estomatognáticas e hábitos relacionados.

Importante fazer constar a dificuldade que experimentamos em encontrar trabalhos a respeito de análise de guias e manuais de orientação em linguagem infantil. Por este motivo, não será possível proceder à discussão com trabalhos da mesma natureza.

#### **4.3.2 Procedimento 2 – Identificação do interesse de pais/mães de crianças com atrasos globais do desenvolvimento a respeito de temas referentes ao desenvolvimento da linguagem.**

Ao considerar as ações de educação familiar e de parceria família-profissional, a literatura é enfática nas recomendações a respeito da importância da identificação e respeito das necessidades familiares. (CARPENTER, 2000; JACOBSON; ENGELBRECHT, 2000; OMOTE, 2003b; MOTTI, 2005).

Isto posto, a identificação de interesse e dúvidas das famílias a respeito da linguagem infantil se mostrou como estratégia necessária para que o instrumento de orientação fosse elaborado nos moldes das necessidades de seu público-alvo.

#### **4.3.2.1 Critérios de seleção dos participantes**

Foram considerados participantes potenciais pais ou mães de todos os alunos regularmente matriculados na Educação Infantil da Escola de Educação Especial da APAE do município de Bauru, São Paulo.

Os critérios de inclusão definidos para compor a casuística foram os que seguem.

##### *Critérios de Inclusão:*

1. Indivíduos alfabetizados;
2. Mães ou pais de crianças de dois anos a seis anos e onze meses, com atrasos globais do desenvolvimento, que freqüentavam, como alunos, a Educação Infantil da APAE-Bauru.

#### **4.3.2.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados**

Questionários têm sido largamente utilizados como instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas e quantitativas em educação especial. (DIAS; OMOTE, 1990,

1995; VIEIRA; DIAS, 1994; MANZINI, 2003, 2004; OMOTE, 2003a). E pode ser utilizado para identificar interesses de uma dada população.

Com estes pressupostos, foi elaborado um questionário contendo duas partes distintas: a primeira, de caracterização do respondente e a segunda com um *checklist* de temas relacionados à linguagem infantil (APÊNDICE B).

A parte destinada à caracterização do respondente foi elaborada com questões a respeito de: nome, data de nascimento, grau de escolaridade, profissão, nome e data de nascimento do(a) filho(a) que estudava na APAE.

A segunda parte do questionário foi elaborada em forma de *checklist*, com trinta itens a respeito dos temas de comunicação, formulados a partir da análise dos guias e manuais e da experiência da pesquisadora nos contatos de orientação com as famílias dos alunos da Educação Infantil.

Após o *checklist*, foi acrescentado um espaço para que os participantes pudessem incluir outras perguntas que não estavam listadas no instrumento.

Os itens foram redigidos em forma de pergunta, como um recurso lingüístico para provocar a aproximação psicológica do respondente. O ordenamento dos itens seguiu, na medida do possível, o agrupamento em categorias referentes aos assuntos tratados, a saber: (1) Etiologia; (2) Recursos e estratégias de comunicação; (3) Habilidades comunicativas; (4) Informações teóricas a respeito linguagem; (5) Interlocutores; e (6) Funções e habilidades relacionadas à linguagem. As categorias, com exemplos de itens correspondentes estão identificadas no Quadro 2.

<b>Categoria</b>	<b>Item</b>	<b>Exemplo de itens</b>
1 – Etiologia	1	Por que meu filho não fala?
2 – Recursos e estratégias de comunicação	3	O que fazer quando eu não entendo o que ele quer dizer?
	4	Como devo falar com o meu filho?
	7	Como ajudá-lo quando ele tenta se comunicar?
	19	Como fazer para ele(a) aprender os nomes das coisas?
3 – Habilidades comunicativas	2	Por que ele entende tudo mas não fala?
	21	Os gestos que ele(a) faz são importantes para a comunicação?
4 – Informações teóricas a respeito de linguagem	14	Como ocorre o desenvolvimento da comunicação na criança?
	15	O que é linguagem?
	18	Quando as crianças começam a falar?
5 – Interlocutores	11	Quem pode ajudar na comunicação do(a) meu(minha) filho(a)?
	24	Por que as pessoas não entendem meu(minha) filho(filha)?
6 – Funções e habilidades relacionadas à linguagem	27	A alimentação é importante para desenvolver a comunicação?
	30	Como devo brincar com meu filho?

**Quadro 2** – Correspondência entre os itens do *checklist* e respectivas categorias.

Buscando-se avaliar o instrumento, foi feito seu encaminhamento para avaliação de dois profissionais com experiência em linguagem infantil, doravante denominados juízes.

A inclusão de questões a respeito do número de filhos, idades dos filhos e ordem de nascimento do filho que estuda na APAE foi sugerida pelos dois juízes e efetivamente acrescentadas na primeira parte do questionário. Os demais itens foram avaliados positivamente por ambos os juízes, não tendo havido discordâncias entre os dois.

Foram, também, incluídas duas questões abertas: uma a respeito das dificuldades percebidas no filho pelos pais (*Quais são as dificuldades do(a) seu filho(a) que estuda na APAE de Bauru?*) e outra relacionada à atribuição de causa das dificuldades (*Você sabe por quê ele(a) tem essas dificuldades? Por favor, explique.*).

O questionário, em sua versão final, ficou configurado da maneira que segue: na primeira parte foram ordenadas questões a respeito do nome, telefone para contato, data de

nascimento, grau de escolaridade, profissão, número de filhos, idades dos filhos, ordem e data de nascimento do filho que estudava na APAE, e as duas questões abertas a respeito das dificuldades percebidas no seu filho e respectiva atribuição de causa.

#### **4.3.2.3 Recrutamento dos participantes e coleta de dados**

Para se obter o número e a identificação das famílias potenciais participantes do estudo, solicitou-se à direção da APAE-Bauru a lista dos alunos matriculados no sistema Educação Infantil, que informasse a respeito da data de nascimento dos alunos, filiação e sala de aula freqüentada.

A lista de matrícula permitiu identificar 41 alunos matriculados na Educação Infantil, sendo nove da classe Educação Precoce I, 11 da classe Educação Precoce II, 11 da classe Pré I e 10 da classe Pré II.

A partir disso, foi feita uma verificação dos dados da lista com as professoras de cada sala de aula, ocasião em que se obteve a informação de que três alunos (um da classe Educação Precoce I, um da classe Pré I e um da classe Pré II) não estavam freqüentando as aulas e haviam desistido da matrícula. Assim, foi feita a correção da lista, o que resultou na seguinte contagem: oito alunos da classe Educação Precoce I, 11 da classe Educação Precoce II, 10 da classe Pré I e nove da classe Pré II, totalizando 38 alunos.

Com o conhecimento do número total de alunos foi possível obter o número potencial de famílias para participação no estudo. Considerando que dois alunos eram irmãos, chegamos ao número final de 37 famílias.

A partir disso, foi elaborado um convite à participação na reunião de esclarecimento sobre a pesquisa (APÊNDICE C). E, com autorização da escola, foi enviado, por meio dos próprios alunos, às 37 famílias em envelope identificado.

Após cinco dias do envio do convite, compareceram à reunião nove mães, quando então, foram informadas a respeito dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados do Estudo 2. Assim, se fez a leitura oral da "Carta de informação ao participante da pesquisa" (APÊNDICE D). Todas as pessoas manifestaram o aceite à participação na pesquisa e assinaram em duas vias (uma da pesquisadora e outra da participante) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Buscando recrutar maior número de participantes, decidiu-se por montar um *kit* para a coleta de dados e enviá-lo às famílias que não tiveram representação na reunião (n=28). O *kit* continha: uma carta de apresentação, duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com informação de que uma das cópias fosse devolvida), o instrumento de coleta de dados (o questionário) e uma caneta esferográfica azul para ser utilizada no preenchimento dos documentos.

Esses materiais foram colocados em envelope de papel *kraft*, que não permite a visualização do seu conteúdo, de modo a preservar o sigilo das informações. Em uma das faces externas do envelope foram identificados os destinatários (nomes completos do pai e da mãe) e abaixo foi descrito o conteúdo do envelope. Depois de fechados, os *kits* foram enviados às 28 famílias.

Num período de quatorze dias, foram devolvidos dezessete envelopes, com o termo de consentimento devidamente preenchido e o questionário respondido.

Somando-se, então, o número de pessoas que respondeu o instrumento na reunião presencial e os que o responderam à distância, foi possível compor o grupo de participantes do Estudo 2 com 26 respondentes, cuja caracterização está descrita no Quadro 3.

Participantes	Gênero	Idade	Grau de escolaridade	Ocupação	Número de filhos	Ordem na prole
P1	F	40 anos	1	Do lar	3	Último
P2	F	37 anos	2	Cabeleireira/ Manicure	2	Último
P3	F	26 anos	4	Do lar	1	Único
P4	F	40 anos	2	Do lar	2	Último
P5	M	23 anos	1	Lavador de carro	2	Primeiro
P6	F	37 anos	2	Doméstica	2	Último
P7	F	26 anos	4	Artesã	1	Único
P8	F	21 anos	2	Do lar	3	Segundo
P9	F	46 anos	1	Doméstica	2	Último
P10	F	35 anos	1	Diarista	3	Último
P11	F	48 anos	1	Do lar	4	Último
P12	F	43 anos	4	Técnica em Administração	1	Único
P13	F	20 anos	2	Do lar	1	Único
P14	F	43 anos	0	Do lar	2	Último
P15	F	30 anos	1	Do lar	1	Único
P16	F	29 anos	1	Doméstica	5	Quarto
P17	F	33 anos	0	Do lar	3	Último
P18	F	25 anos	4	Do lar	1	Único
P19	F	41 anos	1	Do lar	3	Último
P20	F	42 anos	1	Doméstica	3	Último
P21	F	39 anos	1	Do lar	5	Último
P22	F	29 anos	1	Do lar	2	Último
P23	F	31 anos	1	Doméstica	2	Primeiro
P24	F	20 anos	3	Do lar	3	Primeiro
P25	F	42 anos	5	Advogada	1	Único
P26	F	32 anos	1	Diarista	5	Quarto

**Quadro 3** – Caracterização dos participantes do Estudo 1.

**Legenda:** Na coluna “Gênero” – F (feminino); M (masculino); Na coluna “Grau de escolaridade”: 0: não informaram; 1: 1º grau incompleto; 2: 1º grau completo; 3: 2º grau incompleto; 4: 2º grau completo; 5: especialização.

Do total de vinte e seis respondentes, um era do gênero masculino e vinte e cinco do gênero feminino, com idades variando entre 20 e 48 anos.

No que se refere ao grau de escolaridade, 13 respondentes informaram ter o 1º grau incompleto; cinco informaram ter o 1º grau completo; um participante informou ter 2º grau incompleto; quatro informaram ter completado o 2º grau; um respondente relatou especialização; e dois respondentes não responderam esta questão.

Quanto à ocupação, 14 respondentes se declararam “do lar”; sete indicaram exercer a atividade de doméstica (ou diarista, ou faxineira); um, lavador de carro; uma, técnica em administração; uma manicure e cabeleireira; uma informou ser artesã; e uma advogada.

A respeito do número de filhos, a caracterização se mostrou da seguinte maneira: sete respondentes tinham um filho; oito informaram ter dois filhos; sete informaram ter três filhos; um respondente relatou ter quatro filhos; e três informaram ter cinco filhos.

Quanto à ordem de nascimento, sete respondentes indicaram que o filho deficiente é o único filho; três respondentes revelaram que a criança deficiente foi o primeiro filho; em seis famílias, a criança deficiente foi declarada como segundo filho; e em outras seis famílias, como terceiro filho; o quarto lugar na ordem de nascimento é ocupado pela criança deficiente em três famílias; e é o quinto filho em uma família.

Analisando-se, então, a ordem de nascimento dos filhos deficientes dos participantes foi possível concluir que a criança deficiente ocupava o último lugar na prole ou era filha única em 20 famílias. Em três famílias, a criança deficiente ocupava a segunda, terceira ou quarta posição na ordem de nascimento, tendo irmãos de idades inferior e superior à sua.

#### **4.3.2.4 Análise dos dados**

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados no programa Microsoft Excel<sup>®</sup> e analisados a partir de estatística descritiva. Além disso, foi feita identificação da ordem de interesse dos respondentes.

Em relação às duas questões abertas da primeira parte do questionário (a respeito da percepção do respondente quanto às dificuldades do filho deficiente e da atribuição de causa às dificuldades), foi feita análise de conteúdo, com agrupamentos das respostas em categorias (BARDIN, 2004).

As perguntas feitas pelos próprios participantes foram também organizadas em quadro de análise, de acordo com as categorias previamente definidas na elaboração dos itens do *checklist*.

#### **4.3.2.5 Resultados e discussão**

A contagem dos itens assinalados pelos respondentes permitiu-nos identificar os interesses pelos temas a respeito da linguagem infantil, como se encontra demonstrado na Tabela 1.

<b>Categoria</b>	<b>Item</b>	<b>Descrição</b>	<b>Total de escolhas</b>
1 – Etiologia	1	Por que meu filho não fala?	6
	3	O que fazer quando eu não entendo o que ele quer dizer?	19
	4	Como devo falar com o meu filho?	15
	5	Como ajudá-lo a falar mais?	16
	6	Como conseguir entender o que ele quer dizer?	16
	7	Como ajudá-lo quando ele tenta se comunicar?	17
	8	Como devemos nos comportar quando ele(a) não quer se expressar?	13
	9	O que fazer quando ele(a) fala errado?	17
2 – Recursos e estratégias de comunicação	10	O que ajuda a criança a começar a se comunicar?	13
	13	Como lhe dar mais confiança na hora de se comunicar?	12
	19	Como fazer para ele(a) aprender os nomes das coisas?	15
	20	Como fazer para ele(a) entender o que eu falo?	10
	22	É correto usar gestos com meu(minha) filho(a)?	14
	23	De que maneira as pessoas da família podem ajudar na sua comunicação?	12
	25	O que não é bom para a comunicação da criança?	18
	29	Brincar é importante para a comunicação?	16
3 – Habilidades comunicativas	2	Por que ele entende tudo mas não fala?	7
	12	Por que meu(minha) filho(a) prefere conversar com outras crianças?	7
	21	Os gestos que ele(a) faz são importantes para a comunicação?	15
	14	Como ocorre o desenvolvimento da comunicação na criança?	15
4 – Informações teóricas a respeito linguagem	15	O que é linguagem?	15
	16	Qual a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança?	15
	17	Como a criança pequena começa a se comunicar?	10
	18	Quando as crianças começam a falar?	11
5 – Interlocutores	11	Quem pode ajudar na comunicação do(a) meu(minha) filho(a)?	12
	24	Por que as pessoas não entendem meu(minha) filho(filha)?	14
6 – Funções e habilidades relacionadas à linguagem	26	Qual é a importância da audição na comunicação da criança?	10
	27	A alimentação é importante para desenvolver a comunicação?	16
	28	Escutar diferentes coisas é importante para aprender a falar?	14
	30	Como devo brincar com meu filho?	17

**Tabela 1** – Contagem do número de escolhas dos itens do *checklist*.

O item 3 (*O que fazer quando eu não entendo o que ele quer dizer?*) foi escolhido por 19 respondentes. O item 25 (*O que não é bom para a comunicação da criança?*) foi escolhido por 18 respondentes. Os itens 7 (*Como ajudá-lo quando ele tenta se comunicar?*), 9 (*O que fazer quando ele(a) fala errado?*) e 30 (*Como devo brincar com meu filho?*) foram marcados por 17 pessoas; os itens 5 (*Como ajudá-lo a falar mais?*), 6 (*Como conseguir entender o que ele quer dizer?*), 27 (*A alimentação é importante para a comunicação?*) e 29 (*Brincar é importante para a comunicação?*) foram marcados por 16 participantes; 15 pessoas manifestaram querer saber mais a respeito dos itens 4 (*Como devo*

falar com meu filho?), 14 (*Como ocorre o desenvolvimento da comunicação na criança?*), 15 (*O que é linguagem?*), 16 (*Qual a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança?*), 19 (*Como fazer para ele(a) aprender os nomes das coisas?*) e 21 (*Os gestos que ele(a) faz são importantes para a comunicação?*); os itens 22 (*É correto usar gestos com meu filho?*), 24 (*Por que as pessoas não entendem meu filho?*) e 28 (*Escutar diferentes coisas é importante para aprender a falar?*) foram marcados por 14 respondentes; 13 participantes escolheram também os itens 8 (*Como devemos nos comportar quando ele(a) não quer se expressar?*) e 10 (*O que ajuda a criança a começar a se comunicar?*); 12 escolheram os itens 11 (*Quem pode ajudar na comunicação do meu filho?*), 13 (*Como lhe dar mais confiança na hora de se comunicar?*) e 23 (*De que maneira as pessoas da família podem ajudar na sua comunicação?*); o item 18 (*Quando as crianças começam a falar?*) foi marcado por 11 participantes; 10 pessoas escolheram os itens 17 (*Como a criança pequena começa a se comunicar?*), 20 (*Como fazer para ele(a) entender o que eu falo?*) e 26 (*Qual é a importância da audição na comunicação da criança?*); 7 pessoas escolheram os itens 2 (*Por que ele entende tudo mas não fala?*) e 12 (*Por que meu filho prefere conversar com outras crianças?*); e 6 participantes marcaram o item 1 (*Por que meu filho n.*

A identificação do número de escolhas de cada item do *checklist* nos permitiu fazer uma análise quantitativa a respeito de quais temas suscitavam maior interesse do grupo de respondentes.

Os itens mais marcados pelos respondentes referiam-se a recursos e estratégias de comunicação (3, 5, 6, 7, 9, 25 e 29) e a funções e habilidades relacionadas à linguagem (27 e 30). Este dado nos permitiu atentar para a necessidade de, nas orientações, se dar ênfase a atividades de ordem prática, relacionadas ao “o quê fazer” e ao “como fazer”, frente a alguma necessidade relacionada à comunicação com a criança. Zepellini, Bonnafé e Pfeifer (1991)

também reportaram o interesse dos pais pela busca de recursos para a estimulação da linguagem de seus filhos. Os achados se assemelham aos resultados do trabalho de Oliveira (2002), no qual todos os pais participantes manifestaram preferência por querer saber mais a respeito de estratégias de auxílio à gagueira. As respostas às duas questões abertas a respeito das dificuldades do filho deficiente e da atribuição de causa foram analisadas, conforme demonstrado no Quadro 4.

Participantes	ÁREAS DE DIFICULDADE				Percepção de causa da dificuldade
	Comunicação	Mobilidade/ Função Motora	Cognição/ Aprendizagem	Comportamento	
1	X	X			Síndrome de Down
2	X	X			Paralisia cerebral
3	X			X	NÃO
4	X	X		X	Atraso
5	X	X			Prematuridade
6	X	X			Diabetes gestacional
7	X	X			Encefalopatia crônica
8		X			Paralisia cerebral e fraqueza muscular
9	X				NÃO
10	X	X			Paralisia cerebral
11	X				NÃO
12		X			Hipersecretor; Alimentação por sonda
13	X				NÃO
14	NR	NR	NR	NR	NÃO
15	X	X			Demorou para nascer e faltou oxigênio no cérebro do lado direito
16	X				NÃO
17		X			Coluna aberta
18	X		X		Síndrome de Down
19		X			Gravidez de alto risco e fez cinco transfusões de sangue antes de nascer
20	X				Síndrome
21	NR	NR	NR	NR	---
22	NR	NR	NR	NR	---
23	X		X		NÃO
24	X	X			Faltou oxigênio no cérebro no nascimento
25	X		X	X	Síndrome
26	X	X			NÃO

**Quadro 4** – Percepção das dificuldades dos filhos e atribuição de causas pelos participantes do Estudo 1.

**Legenda:** NR = não respondeu às perguntas.

Dos 26 respondentes, 19 relataram perceber dificuldades de comunicação nos seus filhos. Quatorze pessoas relataram dificuldades relacionadas à mobilidade ou a funções motoras. Apenas três participantes expressaram dificuldades cognitivas e de aprendizagem dos seus filhos. Três respondentes (P14, P21 e P22) não responderam a estas questões.

Interessante notar que a percepção dos respondentes se concentrou nas dificuldades de comunicação e mobilidade. Possivelmente, por serem dificuldades, cujas manifestações são mais visíveis do que as relacionadas com a aprendizagem e competências cognitivas. Este dado nos faz atentar para a relevância em se considerar o ponto de vista da família no planejamento educacional, bem como em prever a definição de estratégias para informação a respeito das necessidades educacionais da criança.

Ainda com referência à percepção de dificuldades, houve uma referência à dificuldade de sucção (P24) e outra quanto a hábitos higiênicos.

Sete participantes (P3, P9, P11, P13, P16, P23 e P26) relataram ignorar a causa ou motivo das dificuldades apresentadas por seus filhos.

Além disso, foram identificadas e analisadas as perguntas feitas livremente pelos participantes no espaço aberto para formulação de novas questões após os itens do *checklist*.

Dez participantes (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P13, P10, P15 e P26) fizeram 12 perguntas: uma a respeito de informações teóricas de linguagem; uma a respeito de etiologia; quatro perguntas referentes a habilidades comunicativas; e duas quanto a recursos e estratégias de comunicação. Todas as perguntas foram referentes às mesmas categorias e ao mesmo conteúdo dos itens do *checklist*, como apresentado no Quadro 5.

CATEGORIA	PERGUNTA FEITA PELO(A) RESPONDENTE
Informações teóricas a respeito da linguagem	P8 – Em que idade a criança aprende a falar frases e palavras?
Etiologia	P15 - Eu queria saber porque a falta de oxigênio no cérebro causa danos na fala?
Habilidades comunicativas	P15 - Por que ele não fala, mas entende quase tudo que as pessoas falam pra ele?
	P7 – A impressão que eu tenho é que conforme o E. vai falando, ele perde o fôlego e a voz vai sumindo, por que isso ocorre?
	P3 – Por que ela não conversa com outras crianças?
	P1 – Quero saber por que o meu filho fala algumas palavras com facilidade e outras ele não consegue pronunciar. Por exemplo, ele não consegue pronunciar a palavra água.
Recursos e estratégias de comunicação	P4 – Às vezes, a B. fala alguma coisa e nós (família) não entendemos. No momento, ela começa a gaguejar aí, não sabemos o quê fazer. Por favor, eu gostaria que nos ajudasse.
	P2 – Gostaria de saber sobre exercícios que devem ser feitos para ele começar a falar.

**Quadro 5** – Perguntas feitas pelos participantes do Estudo 1.

Além destas, foram feitas uma pergunta a respeito de prognóstico clínico geral do filho e três, a respeito de comportamento. Entretanto, considerando os objetivos do estudo, estas perguntas foram desconsideradas para análise. As respondentes que fizeram tais perguntas foram orientadas a buscar as informações junto aos profissionais da equipe da APAE de Bauru.

De acordo com o que recomenda a literatura, a identificação dos interesses dos pais a respeito da linguagem infantil permitiu delinear o programa de educação familiar dentro das especificidades da população para a qual foi oferecido. A relação de confiança entre pesquisadora e participantes deve ser analisada a partir deste procedimento inicial.

#### **4.4 ESTUDO 2 – Elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, para famílias de crianças com atrasos do desenvolvimento.**

O Estudo 2 tratou da elaboração de fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, para famílias de crianças com atrasos do desenvolvimento.

Para este estudo foram necessários dois procedimentos. Primeiramente foi feita a identificação das características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem já publicados, denominado Procedimento 1.

Em seguida, passou-se à elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem com a participação das famílias de alunos com atraso do desenvolvimento, denominado Procedimento 2.

##### **4.4.1 Procedimento 1 – Identificação das características de forma de guias e manuais de orientação em linguagem.**

###### **4.4.1.1 Critérios de seleção do material**

Os materiais selecionados para a identificação dos aspectos de forma foram os mesmos guias e manuais utilizados na identificação das características de conteúdo, descritos no Estudo 1. (Quadro 1).

#### **4.4.1.2 Elaboração do instrumento de coleta de dados**

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o mesmo protocolo elaborado por ocasião do Estudo 1 (APÊNDICE A), tendo servido a este estudo apenas a parte das características de forma.

Esta parte foi composta por 16 questões fechadas com opções para resposta do tipo dicotômicas (sim/não) e de múltipla escolha (com itens excludentes e não excludentes), a respeito das características de acabamento, volume, papel, organização, ilustrações, legibilidade tipográfica, legibilidade lingüística e língua. Ao final, o item “Observações” foi acrescentado para anotações relevantes.

#### **4.4.1.3 Coleta dos dados**

Considerando que os guias e manuais já haviam sido identificados e numerados por ocasião do Estudo 1, deu-se prosseguimento à busca das informações seguindo os itens do protocolo.

As informações referentes aos itens da parte “Forma” (acabamento, volume, papel, organização, ilustrações, legibilidade tipográfica, legibilidade lingüística e língua) foram identificadas e, posteriormente, se fez a escolha da opção mais adequada em cada item do protocolo, ou se completava com a informação de forma dissertativa, com base na avaliação da pesquisadora.

#### 4.4.1.4 Análise dos dados

A análise das características de forma identificadas segundo as questões fechadas do protocolo foi realizada a partir de estatística descritiva.

#### 4.4.1.5 Resultados e discussão

Após a análise dos dados, foi possível traçar os perfis de características de forma dos guias quanto à: ilustrações, tipo e tamanho das letras, volume de texto, forma de apresentação e organização do conteúdo. O Quadro 6 ilustra os resultados desta análise.

GUIA	ILUSTRAÇÕES	LETRA*		VOLUME DE TEXTO**	FORMA DE APRESENTAÇÃO
		Título e Subtítulo	Texto e alertas		
1	Desenhos	Manuscrita	Manuscrita	96 p.	Brochura
2	Desenhos e fotografias	<i>Semelhante à Century Gothic</i> 14	Handbook, 12, 14	9 p.	Brochura
3	Desenhos	Garamond 14, 12	Garamond 10	50 p.	Documento eletrônico
4	Desenhos	<b>Comic Sans</b> 18, 14	<b>Comic Sans</b> 11	15 p.	Brochura
5	Fotografias	Times New Roman 20, 16	Times New Roman, 12; Bookman 14	226 p.	Brochura
6	Desenhos, fotografias e esquemas	<i>Semelhante à Alfa</i> <b>26</b>	Times New Roman 12	339 p.	Brochura
7	Sem ilustração	Tempus Sans 24	Times New Roman 12	38 p.	Brochura
8	Desenhos	Times New Roman 18, 14	Times New Roman 12	55 p.	Brochura
9	Desenhos	Times New Roman 14, 12	Times New Roman 12	6 p.	Documento eletrônico
10		Times New Roman 18, 14	Times New Roman 12	53 p.	Brochura
11	Fotografias	Arial 18	Arial 12, 9	31 p.	Brochura
12	Fotografias	Times New Roman 24, 18	Times New Roman 12	249 p.	Brochura

**Quadro 6** – Características de forma dos guias.

\* Tipos e tamanhos de fontes estimados pela pesquisadora

\*\* Volume de texto em páginas (p).

Quando à forma de encadernação, 10 guias eram brochura e dois eram documentos eletrônicos.

O número de páginas dos guias e manuais variou entre 6 a 339.

Os tipos de letras identificados nos guias e manuais foram: Times New Roman, Comic Sans, Handbook, Garamond, Courier e Arial. Um guia (nº 3) foi escrito com letra tipo manuscrita.

O menor tamanho de letra utilizado para os títulos e subtítulos foi 14 e o maior foi 24. O tamanho da letra dos textos variou entre 10 a 14.

Quanto às ilustrações, 10 guias eram ilustrados e 2 não apresentavam qualquer forma de ilustração.

No que se refere à organização do conteúdo, os guias seguiam a divisão em: partes, capítulos, perguntas e respostas, temas, orientações e fases do desenvolvimento.

#### **4.4.2 Procedimento 2 – Elaboração, avaliação e adequação processual dos fascículos de orientação em linguagem.**

##### **4.4.2.1 Critérios de seleção dos participantes – constituição do grupo focal**

Estipulou-se o número de quatro participantes para constituir o grupo focal, obedecendo ao critério de que: um fosse pai ou mãe de aluno(a) da sala Educação Precoce I; um fosse pai ou mãe de aluno(a) da sala Educação Precoce II; outro, pai ou mãe de aluno(a) da sala Pré I; e o quarto, pai ou mãe de aluno(a) da sala Pré II. Assim, conferindo

representação às famílias dos alunos de cada uma das quatro salas de aula da Educação Infantil da APAE Bauru.

A partir deste pressuposto, os critérios adotados para seleção na constituição do grupo focal foram:

- indivíduos alfabetizados;
- indivíduos que, quando devidamente questionados a respeito desta possibilidade expressassem desejo em participar;
- e que manifestassem ter tempo disponível para as reuniões.

Considerando que as orientações se dariam em linguagem escrita, foi desejável que os componentes do grupo focal tivessem diferentes graus de escolaridade, com o objetivo de que, com a abrangência de opiniões de pessoas com diferentes níveis de formação, pudéssemos adequar o texto das orientações para ser acessível a todos os participantes do Programa.

No entanto, não foi possível contar com a participação de pessoas com o menor, nem o maior grau de escolaridade, por indisponibilidade de tempo para as reuniões.

Considerou-se, ainda, como membro do grupo focal o moderador – no caso, a própria pesquisadora – que teve o papel de intermediar as discussões e propiciar as condições necessárias para que a troca de opiniões se desse satisfatoriamente com o foco nos itens de discussão de interesse da pesquisa. (MORGAN, 1997; GASKELL, 2004).

Buscando seguir as orientações da literatura, foi agregada ao grupo uma observadora, cujo papel foi o de identificar comportamentos relevantes dos participantes, no

que se referia ao padrão de participação nas discussões ou às reações à fala dos interlocutores (BLUE-BANNING et al., 2004; GALLAGHER et al., 2004). As observações eram anotadas em caderno específico para este fim, seguidas de uma indicação do nome da participante.

#### **4.4.2.2 Recrutamento dos participantes**

Ao término da reunião presencial para aplicação dos procedimentos de coleta de dados do Estudo 1, todas as participantes (n=9) foram informadas da futura constituição do grupo focal e questionadas quanto ao interesse em participar. Neste momento, seis participantes manifestaram interesse e duas se enquadravam em todos os critérios para constituição do grupo, sendo cada uma delas, mãe de crianças que freqüentavam salas de aula distintas.

Em seguida, foram feitos contatos telefônicos para se proceder ao convite dos outros dois participantes, a partir de uma pré-seleção (de grau de escolaridade e por sala de aula) com base nas informações obtidas do questionário (Estudo 2).

Com o aceite dos indivíduos convidados, foi possível marcar a 1ª reunião do grupo focal. Das quatro participantes três compareceram e uma faltou. No dia seguinte, tomou-se conhecimento do impedimento da participação da pessoa faltante, uma vez que seu filho havia sido transferido para uma sala já com representação no grupo focal.

Imediatamente ao conhecimento do fato, foi reiniciado o processo de seleção de participante que representasse a sala de aula em questão (Educação Precoce II).

Com a nova seleção concluída, obteve-se, então, a formação do grupo focal – além da moderadora e da observadora, conforme ilustra o Quadro 7.

<b>Participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Sala de aula representada</b>	<b>Idade</b>	<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>
P1	Feminino	Ed. Precoce II	37	1º grau completo	Cabeleireira/ Manicure
P2	Feminino	Pré I	41	1º grau completo	Do lar
P3	Feminino	Pré II	27	2º grau completo	Do lar
P4	Feminino	Ed. Precoce I	26	2º grau completo	Artesã

**Quadro 7** – Caracterização das participantes do grupo focal em sua constituição inicial.

#### **4.4.2.3 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados**

Serão apresentados a seguir os procedimentos de elaboração do Fascículo 1 e do roteiro das reuniões do grupo focal. Considerando que os demais fascículos foram elaborados no processo de adequação do programa, encontram-se descritos no item 4.4.2.4, referente à coleta de dados.

##### **4.4.2.3.1 Elaboração do Fascículo 1**

Para o início do processo, o fascículo inicial, denominado Fascículo 1 (APÊNDICE E), foi elaborado tendo por base as características predominantes dos guias analisados no Estudo 1. Sendo assim, o Fascículo 1 foi elaborado de modo a cumprir o objetivo de informar a respeito do programa de orientações e de introduzir o conceito de linguagem. Para tanto, buscou-se estabelecer duas partes: a da apresentação e a do início da conceituação a respeito de linguagem. A divisão entre as duas partes, redigidas na face anversa da folha sulfite foi visualmente sinalizada por meio de recursos gráficos.

Buscando propor um conceito de identidade informacional e visual dos fascículos, bem como propiciar um ponto de partida para sugestões posteriores, foi-lhe atribuído o título “Comunicação – guia para pais e cuidadores”, na margem superior à

esquerda da folha, ao lado da indicação do número do fascículo e do nome do Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem. O fascículo 1 foi impresso em sulfite A4 cor azul e teve por contagem 157 palavras.

#### **4.4.2.3.2 Elaboração do roteiro das reuniões do grupo focal**

Considerando que o propósito central de cada reunião do grupo focal era a adequação do fascículo em questão, por meio das contribuições das participantes, foi necessário estabelecer um roteiro para a condução das reuniões, garantindo que todos os itens de análise fossem discutidos. A recomendação para elaboração de um roteiro para as reuniões de grupo focal foi anteriormente feita por Nelson, Summers e Turnbull (2004).

O roteiro continha tópicos fixos para serem discutidos em todas as reuniões e tópicos adicionais, acrescentados a cada reunião, a respeito de remodelações sugeridas na avaliação do fascículo anterior.

Foram definidos como tópicos fixos, quanto ao conteúdo:

1. Impressões gerais do fascículo;
2. Conteúdo da pergunta inicial do fascículo;
3. Conteúdo das dicas do fascículo;

Quanto à forma, foram definidos:

1. Texto;
  - a. Letra;
  - b. Quantidade;
  - c. Disposição/orientação;

2. Ilustrações;
3. Cor da folha

Como tópico fixo, havia ainda “Leitores”, quando se discutia sobre qual(is) pessoa(s) havia(m) lido o fascículo.

#### **4.4.2.4 Coleta dos dados**

Conforme discutido na Introdução deste trabalho, o grupo focal é uma forma de pesquisa qualitativa, com características próprias das entrevistas de grupo, porém não no sentido da alternância entre as questões do pesquisador e as respostas dos participantes; a ligação se baseia na interação com o grupo, a partir da discussão de temas que são propostos pelo pesquisador, que tipicamente assume o papel de moderador. (MORGAN, 1997).

O grupo focal foi escolhido como procedimento de coleta de dados, com base na hipótese de que a interação entre as mães permitiria acessar em profundidade suas percepções e opiniões a respeito dos fascículos para o exercício da adequação processual pretendida.

##### **4.4.2.4.1 Formas de registro**

Importante destacar as formas de registro que foram utilizadas neste procedimento. Para o registro dos relatos verbais dos participantes do grupo focal, foram feitas gravações em fitas K7. Além disso, a observadora fazia registros corridos dos relatos

atrelados à expressão de comportamentos não verbais, que pudessem enriquecer a transcrição e o tratamento dos dados.

Após a transcrição, os relatos eram organizados em caderno de conteúdo, que se configurava como um quadro, cujas colunas eram definidas pelas categorias de análise. Segundo Tunes e Simão (1998), o caderno de conteúdo é um procedimento de coleta, análise e sistematização de relatos verbais.

#### **4.4.2.4.2 Elaboração e avaliação dos fascículos na dinâmica do grupo focal**

A 1ª reunião do grupo focal teve as características de uma reunião informativa e instrutiva a respeito da dinâmica de trabalho que deveria ser seguida nas demais reuniões, como anteriormente proposto por Zepellini, Bonnafé e Pfeifer (1991).

As participantes foram orientadas quanto: o objetivo das reuniões; aos seus papéis na emissão de opiniões a respeito das características de forma e conteúdo dos fascículos; e quanto às funções da observadora e da moderadora.

Foi obtido o consentimento livre e esclarecido de cada uma das participantes (APÊNDICE F), e explicado, também oralmente, a respeito da necessidade de gravação dos relatos em fitas K7.

Importante destacar que, além da gravação dos relatos em fita k7, também foi utilizada como forma de registro as anotações feitas pela observadora, que davam suporte às transcrições dos relatos gravados.

Dando seqüência à primeira, foram feitas mais sete reuniões presenciais, quinzenalmente, ao longo de quatro meses, nas quais foram discutidos aspectos de forma e conteúdo de cada um dos sete fascículos (APÊNDICES G, H, I, J, K e L), que foram enviados a todas as famílias da Educação Infantil, para a sua remodelação continuada.

Após dois dias do envio de cada novo fascículo, realizava-se reunião para a avaliação do instrumento de orientação. A análise dos resultados da avaliação de cada fascículo resultava em reformulações para o fascículo seguinte.

#### **4.4.2.4.3 A seqüência de procedimentos das reuniões**

As reuniões foram realizadas numa sala cedida pela APAE Bauru que continha uma mesa redonda, com cinco cadeiras dispostas ao seu redor. Moderadora e participantes sentavam-se à mesa, de modo que a visualização entre todas fosse favorecida. (MARINO, 2003). A observadora sentava-se numa cadeira próxima à mesa, num posicionamento estratégico que lhe permitia acesso visual a todas as participantes.

Para organizar as reuniões do grupo e garantir o foco nos objetivos da pesquisa, buscou-se padronizar a seqüência de procedimentos das reuniões.

Cada reunião se iniciava de cinco a dez minutos da chegada de todas as participantes. Este critério foi adotado na intenção de se respeitar o tempo de conversas informais referentes a assuntos externos aos objetivos do grupo, e para propiciar um clima agradável e descontraído para o início da reunião.

O fascículo a ser discutido era disposto sobre a mesa para permitir o acesso às participantes. E os relatos orais eram gravados em fita K7 para posterior análise.

Partindo dos objetivos da pesquisa, optou-se por um modelo semi-estruturado na condução das reuniões, de modo a definir o grau de envolvimento e interferência da moderadora.

Foram previstos, então, dois padrões de início das reuniões: partindo de considerações gerais das participantes (que poderiam ocorrer naturalmente, sem interferência da moderadora); ou de uma pergunta a respeito de aspectos gerais do fascículo em questão feita pela moderadora, para motivar o início das discussões.

A escolha por iniciar com questões de aspectos gerais fundamenta-se na recomendação de Morgan (1997):

Há dois motivos para se iniciar no nível das generalidades. Primeiro, os participantes podem não estar prontos a seguir o pensamento detalhado do pesquisador sobre um tópico. Segundo, eles podem estar olhando em um sentido, e uma introdução detalhada pode levá-los a restringir o canal de discussão. (MORGAN, 1997, p.48).

Além disso, na primeira reunião (reunião instrutiva), foram explicitados os objetivos do grupo e algumas regras foram combinadas entre participantes e moderadora, para dividir entre o grupo a responsabilidade de manter o fluxo da discussão. (MORGAN, 1997; GONDIM, 2003). Foi definido, então, que:

- cada um falaria de cada vez;
- todas as pessoas deveriam participar livremente, inclusive interagindo umas com as outras;
- não seriam desejadas conversas paralelas durante a discussão de um tópico.

Ocasionalmente, as regras eram lembradas pela moderadora no início da reunião.

Os relatos das duas primeiras reuniões do grupo focal permitiram concluir a definição das categorias de análise do caderno de conteúdo, que, complementarmente ao roteiro, serviram de base para a condução das reuniões.

A discussão seguia a ordem de surgimento dos tópicos, de modo flexível e sem uma seqüência pré-estabelecida. Buscou-se, apenas, enfatizar os tópicos relacionados ao conteúdo, de modo que se pudesse identificar a compreensão das mães a respeito das informações do fascículo, e as relações que haviam feito com experiências práticas.

Durante os relatos das participantes, a moderadora fazia intervenções orais, com “Ahã”, “Uhm”, “Sei”, com a finalidade de demonstrar atenção e estimular a continuidade do relato. A repetição de elementos finais das frases ditas pelas mães foi feita com os mesmos objetivos e para que houvesse a confirmação do relato.

Antes de finalizar a reunião, perguntava-se às participantes se gostariam de “falar a respeito de mais alguma coisa”, abrindo-se um espaço para a continuidade da interação do grupo.

Em seguida, a moderadora fazia um resumo oral das discussões, destacando as principais impressões e as sugestões de adequação para o próximo fascículo, para que as participantes pudessem confirmar ou corrigir as informações.

Na despedida, a moderadora fazia um agradecimento às mães e as lembrava da data da próxima reunião.

Durante toda a reunião, a observadora fazia anotações a respeito da dinâmica do grupo e dos comportamentos observáveis das participantes. (BLUE-BANNING et al., 2004; GALLAGHER et al., 2004). Isto permitiu agregar à transcrição comentários como: “risos”, e “concordou com a cabeça”, enriquecendo a amplitude dos dados. Expressões faciais e as principais sugestões das participantes também eram anotadas na observação.

Imediatamente após a finalização da reunião, moderadora e observadora discutiam elementos contextuais, como o clima geral da reunião e a participação das mães. (GALLAGHER et al., 2004).

#### **4.4.2.5 Análise dos dados**

Os registros dos relatos verbais obtidos nas reuniões do grupo focal foram transcritos na íntegra, seguindo as normas de Marcuschi (1986). Outras convenções utilizadas foram definidas pela própria pesquisadora, como: (*risos*) quando a participante sorria; : (dois pontos), quando a participante ia explicar seu relato imediatamente anterior; (*concordou com a cabeça*), quando em reação à fala de outra pessoa do grupo, uma participante balançava a cabeça em sinal de concordância; ... (reticências), quando a participante fazia um prolongamento do som da última sílaba antes de prosseguir com o relato; e /, quando havia uma interrupção abrupta do relato. Importante declarar que o uso de tais informações na transcrição dos relatos verbais só se tornou possível pelo registro de observação empreendido durante as reuniões.

Para que se pudesse identificar a fala de cada participante, foi atribuída uma cor para cada uma delas, seguida da codificação: M (moderadora), P1 (participante 1), P2

(participante 2), P3 (participante 3) e P4 (participante 4). Para M atribuiu-se cor preta; para P1, azul; para P2, vermelho; para P3, verde; e para P4, laranja.

Após a transcrição, a gravação era ouvida novamente pela pesquisadora, acompanhando, então, o registro escrito, como procedimento de validação intra-observador.

Isto feito, as informações verbais eram transportadas para as categorias do caderno de conteúdo. (TUNES; SIMÃO, 1998). Assim, se dava continuidade à análise qualitativa, cujos resultados possibilitavam acessar a avaliação do fascículo e as necessidades de adequações externadas pelas participantes. Esta seqüência de procedimentos conferia à avaliação dos fascículos uma característica processual, com base numa prática colaborativa entre família e profissional.

Conforme mencionado anteriormente, Tunes e Simão (1998) definiram o caderno de conteúdo como um procedimento de coleta, análise e sistematização de relatos verbais. Os relatos verbais são coletados e o conteúdo das falas do sujeito é organizado inferencialmente, em classes, pelo pesquisador, dando-lhes significado, de modo a estabelecer condições para a emergência de novos relatos. Permite estudar o fenômeno em seu caráter processual, na sua emergência e desenvolvimento.

Ao sujeito da pesquisa é garantido o papel de participante, na medida em que, posteriormente ao seu relato, tem acesso à sua fala representada e pode operar sobre o fenômeno consciente por meio de novos relatos. Segundo as autoras, o pesquisador, por sua vez, utiliza a análise do relato verbal para planejar o prosseguimento da pesquisa, visando atingir sua meta, que se refere a processos subjetivos do participante.

Nesta fase do Programa, o caderno de conteúdo teve como principal função servir à sistematização e análise dos relatos orais.

As categorias do caderno de conteúdo (APÊNDICE M) foram, no que se refere à análise de conteúdo dos fascículos, as mesmas definidas na elaboração dos itens do *checklist*, instrumento de coleta de dados do Estudo 1, acrescida somente pela categoria “impressões/considerações gerais”, que servia aos relatos referentes às considerações gerais a respeito dos fascículos ou experiências diversas que não se enquadrassem em nenhuma das demais categorias.

No que se refere à análise de forma, foram definidas as seguintes categorias e subcategorias: texto, com as subcategorias letra, quantidade (de texto) e disposição/orientação (do texto); ilustrações e cor da folha.

Além das categorias “conteúdo” e “forma”, foi acrescida a categoria “leitores”, que servia aos relatos referentes às pessoas, familiares ou não, que haviam lido os fascículos.

#### **4.4.2.6 Resultados e discussão**

As reuniões do grupo focal foram realizadas quinzenalmente, sendo que o tempo de duração variou entre 22 e 46 minutos.

A frequência das participantes às reuniões foi variável. As ausências ocorreram em virtude de doenças dos filhos.

É importante fazer constar que na 5ª reunião P2 manifestou desistência. E na 7ª reunião, a participante P3 também desistiu, alegando impossibilidade de locomover-se até a APAE.

Apesar dos esforços engendrados para recrutar novos participantes, não obtivemos sucesso. Duas pessoas que nos contatos telefônicos haviam aceitado participar não compareceram nos dias das reuniões. E todas as demais pessoas contatadas alegavam não

poder participar por não terem com quem deixar outros filhos ou por não poderem faltar ao trabalho.

As informações concernentes às reuniões, a saber: número e data de realização das reuniões, duração, participantes presentes e atividades desenvolvidas estão dispostas no Quadro 8.

<b>REUNIÃO</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>PARTICIPANTES PRESENTES</b>	<b>ATIVIDADE</b>
1ª Reunião	07/04/2005	45 min	P1; P2; P3; P4	Reunião instrutiva
2ª Reunião	14/04/2005	22 min.	P1; P2 e P3	Avaliação do Fascículo 1
3ª Reunião	28/04/2005	45 min.	P1; P3 e P4	Avaliação do Fascículo 2
4ª Reunião	12/05/2005	46 min.	P1; P3 e P4	Avaliação do Fascículo 3
5ª Reunião	25/05/2005	39 min.	P1 e P3	Avaliação do Fascículo 4
6ª Reunião	09/06/2005	27 min.	P1; P3 e P4	Avaliação do Fascículo 5
7ª Reunião	23/06/2005	27 min.	P1 e P4	Avaliação do Fascículo 6
8ª Reunião	11/07/2005	23 min.	P1 e P4	Avaliação do Fascículo 7

**Quadro 8** – Informações a respeito das reuniões do grupo focal.

A análise dos relatos das participantes obtidos em cada reunião do grupo focal permitiu identificar as sugestões de adequações a serem feitas no fascículo seguinte.

Tais sugestões foram agrupadas nas categorias “Forma” e “Conteúdo”, e estão descritas no Quadro 9.

Na segunda reunião do grupo focal, quando se procedeu à análise do Fascículo 1, pôde-se observar uma tendência das participantes em falar a respeito dos seus filhos e dificuldade em manter o tópico de discussão. Além disso, muitas sugestões foram feitas para o fascículo seguinte, conforme descrito no Quadro 9.

FASCÍCULO ANALISADO	CATEGORIA DE ANÁLISE	SUGESTÕES PARA ADEQUAÇÃO	EXEMPLOS DE FALA
Fascículo 1	CONTEÚDO	Colocar o nome do grupo Acréscitar exemplos práticos	P1: Eu acho que de comecinho tinha que ter o nome do nosso grupo. P3: Eu achei falta do exemplo prático, assim tipo... “Quero ir no banheiro” Não tem banheiro perto. Como você vai entender? Prestar atenção em pequenos movimentos que... passa despercebido no dia-a-dia.
	FORMA	Variar a cor do papel a cada fascículo Inserir figuras	P2: Eu acho que deveria testar outras cores. Já que é pra testar... P3: Agora para os próximos, pode até ter a figura, ou dependendo do tema, talvez com palavras que vai complicar mais né, aí pôr uma figura... Que talvez a figura vai explicar mais do que o texto propriamente.
Fascículo 2	CONTEÚDO	Explicar a respeito de formas de expressão Informar quanto aos cuidados com a expressão do interlocutor Manter as “dicas”	P1: ...por exemplo, a criança aponta... eu já tive casos de a pessoa: “Ai, eu não estou entendendo”. É muito difícil você estar sempre perto do seu filho, né? P4: Porque tem mãe que fala “brugdgurbub” né... que a criança não entende o que a mãe está falando... P1: Como no ALPES, né, no final sempre tem as dicas né?
	FORMA	Explicar o papel do interlocutor nas atividades cotidianas Criar um logotipo do grupo e manter o símbolo ☺ no fim do fascículo, como reforço positivo pela leitura Aumentar o tamanho da letra Aumentar o tamanho da letra na expressão “Grupo focal”	P1: E aí eu falo: “P. você está vendo: olha lá o carro; O P.: “Hum!”. Aí a roleta faz barulho, eu: “P. ó lá a roleta!”, ele: “Hum...” [...] Sob o elevador: “P. olha, vai gelar a barriguinha. P., ó lá o numerinho está mudando... Vocês receberam o fascículo 2 e a P3 está dizendo que sentiu falta da “carinha”? (referindo-se ao desenho ☺ que foi colocado no fim do texto do fascículo 1) P3: É... o sorrisinho. É... você leu tudo, né? É o brinde o sorriso: parabéns!! P4: Até mesmo criar um logotipo [...] Podia colocar a carinha e o nome do grupo embaixo... colocava o rostinho... P1: Eu acho que poderia aumentar um pouquinho mais M: Eu acrescentei o “grupo focal”, o nome do grupo... está bom assim? P1: Ah, eu acho que ficou pequenininho...
Fascículo 3	CONTEÚDO	Dar dicas a respeito de formas de expressão	P1: ...pode fazer um barulhinho com a boca, piscar os olhos, gestos, mãos... né. Então... eu acho muito importante. Porque nem toda mãe sabe o quanto é importante, né? Acha que só o som da voz que é importante...
	FORMA	Aumentar a quantidade de texto da resposta à pergunta	P3: Mas que nem eu comentei da outra vez, se possível, diminuir uma dica pra aumentar aqui em cima...
Fascículo 4	CONTEÚDO	Inserir dicas que envolvam habilidades de prosódia e pragmática Inserir dicas a respeito da apresentação da fala do interlocutor para a criança	P1: Sons mais baixos e que a pessoa está brava. Ele sempre percebeu, ele sempre teve uma audição muito boa, de ir em festa e ele escutar o celular da pessoa lá longe... Mas, eu falo... coisa de sentimento, sabe? Eu falando baixinho com você, mas eu sendo grosseira com você P3: “Isso é certo?” Ela faz assim (fazendo movimento de não com a cabeça) que não. Então o que a gente fala ela entende, só que você tem que explicar pra ela. Porque às vezes você pergunta, ela fica assim... (expressão de dúvida).
	FORMA	-----	-----

<b>Fascículo 5</b>	CONTEÚDO	Inserir dicas a respeito de atividades de brincadeira e música	P4: [...] das crianças que não falam, os pais não conversam. não brincam, acaba isolando.... é muito importante porque a brincadeira ensina bastante... cantar, dançar. P1: A criança brincando, dançando ou cantando, aprende matemática, tudo: sobe, desce, vira, pra frente, pra trás, pra um lado, pro outro... M: Mantém o colorido? P3 e P4: mantém... P1: Ah, mantém... fica bonito... P4: Grace, e a respeito desse é... “Comunicação” (apontando para o título do fascículo)... não poderia estar jogando uma cor nele também...?
	FORMA	Manter as figuras coloridas	
<b>Fascículo 6</b>	CONTEÚDO	Enfatizar orientação envolvendo atividade simbólica	P4: O E, sobe na motoca, aí ele fala: “Mãe, agora eu vou trabalhar de moto. A moto quebrou, eu vou levar pra arrumar”.
	FORMA	-----	-----
<b>Fascículo 7</b>	CONTEÚDO	Incluir experiências relatadas por mães	P1: Pode por a foto da mãe com o filho, com a dica da própria mãe, com a experiência da própria mãe. P4: Um fascículo diferente sempre, ou com relação às figuras, ou à letra...
	FORMA	Manter o caráter processual de elaboração dos fascículos	
		Manter a letra	P4: A letra está ótima.
		Utilizar fotografias para ilustrar as dicas	P4: Uma figura é uma figura. Não chama tanta atenção quanto uma fotografia. É mais do dia-a-dia. Ela está vendo que ali tem uma mãe... que também tem uma criança especial... é diferente de você ver uma figura. P4: Eu gostei do amarelo. P1: Eu gostei do branco e das cores claras, beginho.
		Utilizar cores claras nos fascículos	

**Quadro 9** – Sugestões para adequação dos fascículos de orientação obtidas a partir dos relatos das participantes do grupo focal.

As opiniões e sugestões emitidas pelas participantes do grupo focal e os temas de interesse dos pais identificados no Estudo 1 permitiram definir a ênfase temática a ser empregada nas orientações, bem como o conteúdo de cada fascículo, conforme demonstrado no Quadro 10.

CATEGORIA DA ORIENTAÇÃO	FASCÍCULOS						
	1	2	3	4	5	6	7
Apresentação	X						
Etiologia		X					
Recursos e estratégias de comunicação		X	X	X	X	X	X
Habilidades comunicativas				X	X		
Informações teóricas a respeito de linguagem	X	X	X	X			
Interlocutores					X		X
Funções e habilidades relacionadas à linguagem				X		X	X

**Quadro 10** – Características de conteúdo dos fascículos do programa.

O Fascículo 1 foi elaborado em duas partes: a primeira, de apresentação do fascículos de orientação; e a segunda, com a introdução de bases conceituais a respeito de linguagem.

No Fascículo 2 foram organizadas informações concernentes à etiologia dos atrasos e distúrbios de linguagem, informações teóricas de linguagem e a recursos e estratégias de comunicação.

O Fascículo 3 veiculou informações teóricas a respeito de linguagem e recursos e estratégias de comunicação.

O Fascículo 4 continha informações abrangentes e de diversas naturezas: a respeito de conceitos teóricos, funções relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, habilidades comunicativas e recursos e estratégias de comunicação.

O Fascículo 5 foi organizado com informações a respeito de habilidades comunicativas, recursos e estratégias de comunicação e aspectos relacionados aos interlocutores.

Novamente, informações a respeito de recursos e estratégias de comunicação foram contempladas no Fascículo 6, bem como funções e habilidades relacionadas à linguagem.

Por fim, o Fascículo 7 veiculou informações a respeito de estratégias e recursos de comunicação, interlocutores e funções e habilidades relacionadas à linguagem.

As características de forma de cada fascículo foram também definidas a partir da avaliação das participantes do grupo focal. O perfil de apresentação visual, ilustrações, letra, volume de texto e cor está apresentado no Quadro 11.

FASCÍCULO	ILUSTRAÇÕES	LETRA		VOLUME DE TEXTO	COR
		Subtítulo	Texto		
Fascículo 1	Sem ilustração	Comic Sans MS 16	Comic Sans MS 14	167 palavras 16 parágrafos 34 linhas	Azul
Fascículo 2	Figuras P&B	Comic Sans MS 14	Arial 12 Comic Sans MS 11	170 palavras 11 parágrafos 35 linhas	Amarelo
Fascículo 3	Figuras P&B	Comic Sans MS 14	Arial 12, Arial 11 Comic Sans MS 11	117 palavras 9 parágrafos 30 linhas	Rosa
Fascículo 4	Figuras coloridas	Comic Sans MS 14	Futura LtBt 12 Futura LtBt 11,5 Comic Sans MS 11	112 palavras 9 parágrafos 29 linhas	Branco
Fascículo 5	Figuras coloridas	Comic Sans MS 14	Futura LtBt 12 Futura LtBt 10,5 Comic Sans MS 11	101 palavras 9 parágrafos 29 linhas	Verde
Fascículo 6	Figura colorida	Comic Sans MS 14	Futura LtBt 10 Comic Sans MS 11	118 palavras 7 parágrafos 28 linhas	Creme
Fascículo 7	Fotografia colorida	Comic Sans MS 14	Futura LtBt 10 Comic Sans MS 11	107 palavras 6 parágrafos 28 linhas	Reciclado Bege

**Quadro 11** – Características de forma dos fascículos do programa.

Duas formas de veiculação de informações foram escolhidas para serem utilizadas nos fascículos: pergunta e resposta e sugestões curtas. A forma “pergunta e resposta”, colocada na metade superior dos fascículos, servia às informações de fundamento teórico básico. As sugestões curtas, caracterizadas como “Dicas de linguagem”, eram localizadas na metade inferior dos fascículos e serviam às orientações de ordem prática. Estas escolhas foram feitas a partir da análise de forma dos guias (Estudo 2), e em razão do alto grau de legibilidade lingüística destes formatos.

Como no Fascículo 1 não havia orientações de ordem prática, as participantes se detiveram por longo período no mérito da participação no grupo e, neste contexto, um movimento buscando marcar a identidade do grupo pôde ser percebido, como exemplificado no relato que segue:

Eu acho que de comecinho tinha que ter o nome do nosso grupo [...] grupo focal, né eu acho assim... aqui (*mostrando o lugar na folha, abaixo de “Guia para pais e cuidadores”*). Pra... gente ter uma idéia. Aí porque, aí a gente fala assim: “Ai, eu participo do grupo focal, né? Alguma mãe tem alguma dúvida?” (*risos*) “Quer saber alguma coisa?” (*risos*). (P1).

Conforme anteriormente reportado por Galvani (2001) foi possível notar especialmente nas duas primeiras reuniões do grupo focal, diversos relatos das participantes acerca dos próprios filhos, referentes às suas atividades cotidianas, habilidades, dificuldades, dúvidas e expectativas. Tais constatações podem ser exemplificadas por meio dos seguintes relatos:

O meu filhinho não toma nenhum tipo de remédio. Ele só não fala e não anda... né? [...] O meu sonho é por o P. na escola. Já tirei ele da fralda. Ainda quando a J. me deu essas fichinhas eu já fiquei sonhando: “Ai, meu Deus! O ano que vem o P. vai se comunicar na escola”, mesmo que ele não fale.(P1).

De um tempo pra cá, ela começou a dar risada... das coisas. E isso pra mim foi fascinante, porque ela não ria. [...] É porque agora, ela ela assiste bastante desenhinho. Então passa o Pequeno Urso, ele pula, dá aquelas cambalhotas e ela começa a dar risada. Falei, já toda preocupada: “será que minha filha está começando a entender as coisas?” (P2).

Nas terceira e quarta reuniões do grupo focal, foi sugerido que os fascículos fossem disponibilizados para as mães dos alunos do programa de estimulação precoce da APAE e para as escolas dos alunos incluídos no ensino regular, o que pode ser identificado nos relatos das participantes P1 e P2:

As mães dos alunos externos... elas não vão pegar esses fascículos para ler? (P1)

Porque... há preconceitos também sobre isso, né? Principalmente... na área escolar, né? (P2).

Também nas terceira e quarta reuniões, foi possível perceber a necessidade das participantes em definir a identidade do grupo, o que pode ser exemplificado pelo relato da participante P4:

O meu logotipo foi formado, né, porque ficou um logotipo (*risos*). (P4).

Na quarta reunião, ficou evidente a utilização do fascículo por outras pessoas da família das participantes do grupo focal. O relato da participante P4 exemplifica tal constatação:

Olha... eu nunca vi o E. se interessando por nada de ler... Ele está gostando bastante porque ele chega, na hora em que ele vê o fascículo, ele já pega e já quer ler. Antes, no primeiro, eu deixei em cima da mesa. No segundo eu deixei dentro da bolsa. Eu falei: "ele vai procurar"... aí ele achou... (*risos*). (P4).

Além disso, aplicações práticas das orientações foram relatadas, como é possível constatar nos relatos das participantes P2 e P4:

Eu achei que melhorou bastante em casa, no relacionamento assim da fala com ela. Porque eu não tinha... realmente, como a P1 falou, a paciência, até mesmo de você

ficar olhando. “Vamos conversar, vamos. Então, olha pra mim”. Sentar com ela e perceber o olhar dela comigo, né? Isso foi muito importante pra mim. (P2).

Agora por causa dos fascículos, pra comunicação, ele está esperando o E. falar porque ele não esperava. (P4).

A respeito do volume e do tipo das informações veiculadas pelo fascículo, os relatos de duas participantes (P2 e P4) evidenciaram percepção quanto à forma do tipo de informações da parte “Dicas de linguagem” e quanto ao comportamento de busca de informação dos pais. Tal constatação pode ser ilustrada por meio dos seguintes relatos:

Pra mim, das dicas está melhor... A gente vai nas dicas mesmo, realmente a gente vai naquilo que é mais prático. (P2).

Eu acho ainda que têm pessoas que não têm muito costume de ler... Na hora em que pega o fascículo, acaba indo direto nas dicas. Eu vou ver o que eu posso fazer pelo meu filho. (P4).

Na quinta reunião, foi possível perceber uma efusão de relatos pertinentes às habilidades de comunicação dos filhos das participantes e ao comportamento de outros membros de suas famílias frente às manifestações expressivas das crianças. Os relatos de P1 e P3 são apresentados como exemplos:

Agora, ele olha a televisão, ele sabe que um está contente com o outro e dá risada. Então, quer dizer: que ele está tendo noção dos tipos de sons. Porque eu achava assim que antes ele achava importante/ele... ele dava muita importância assim para os sons mais altos... Então, um som alto, ele se assustava... você falava alto ele chorava... Agora, ele tem uma noção, às vezes mesmo a pessoa falando alto, a pessoa falando contente, ele sabe que está contente. (P1).

Então, a gente está começando a conversar, mas até minha mãe, que não era muito sabe assim, ela está explicando mais... Que nem televisão, quando é notícia de uma coisa, ela sabe que a minha mãe gosta, começa o jornal e a minha mãe, às vezes está na cozinha, ela corre e fala: “Vovó, unal, unal”. Quer dizer: o jornal começou... [...] fora que era só eu que conversava com ela... Agora está todo mundo, no geral. E meu sobrinho está vendo, até minha irmã está mudando com ele... Assim: está conversando mais... Então, até a gente assim, família no geral está melhorando... Está tendo mais diálogo... (P3).

Analisando o fascículo 5, na sexta reunião do grupo focal, as participantes expressaram suas percepções quanto à orientação a respeito de quem pode ajudar no desenvolvimento da comunicação da criança; e relataram suas próprias experiências com as orientações e de outros membros da família, como pode ser observado a seguir nos relatos de P3 e P4:

Achei que ficou interessante.... porque é como você falou: a gente comentou aqui... como a gente poderia ajudar... Então, para as pessoas que estão recebendo, é bom porque às vezes as pessoas não têm tempo de brincar... às vezes deixa a criança no cantinho, não dá muita importância no que eles falam. E com esses aqui vai, de novo, né, aquele puxãozinho de orelha que cada fascículo leva... assim: “Preste atenção nesse ponto”, e aqui está dizendo que não é só o pai e a mãe, é qualquer pessoa em qualquer situação. Então, eu achei que ficou bem claro isso aqui. (P3).

Esse fascículo em si, eu acho que tocou mais as pessoas, assim como meu irmão mesmo – que ele é bem “secão” – ele falou: “A gente não analisa por esse lado, porque a gente acha assim que ser especial ou não ser, é função do pai e da mãe ensinar o que tem que ensinar... “Eu só me culpava: eu tenho que ensinar o meu filho, mas não, ele vai aprendendo com todo mundo, né?”(P4).

Um exemplo de aplicação da orientação a respeito dos cuidados quanto ao modo de apresentação da fala para a criança, pode ser identificado no relato da participante P3:

Diminuir a quantidade de informação que eu estou passando pra ela. Então, está ficando muito mais fácil, ela está entendendo bem melhor. (P3).

A percepção das mães a respeito das capacidades expressivas dos seus filhos também pôde ser acessada nesta reunião, conforme expresso pelo seguinte relato:

[...] Chegou em casa ontem assim (*fazendo movimento de atrito com as duas mãos*), aí eu perguntei para a professora, né, ela disse: “Ah, é que a gente cantou uma musiquinha e tinha que lavar roupa...”. Então, até com eles na escolinha, a gente acaba aprendendo e tudo o que ela vê fora de casa, quando chega em casa ela quer mostrar. Às vezes, a gente não entende, ela fica brava ou desiste... aí depois ela vê que não entendeu, então, ela volta e tenta fazer de novo [...] a gente dava importância para o que ela falava. Agora não, a gente está dando importância no que ela está fazendo. (P3).

Também foi possível notar a diminuição de sugestões quanto à forma dos fascículos, o que pode ser identificado no relato da participante P4:

Eu acredito assim... que as mudanças que tinham que ser feitas já foram feitas. [...] Agora, em relação à letra, ao formato, à organização das informações, pra mim está excelente. (P4).

Na sétima reunião, as participantes avaliaram positivamente a orientação em forma de pergunta e resposta que versava quanto à alimentação, relacionando-a a uma forma de esclarecimento quanto ao trabalho fonoaudiológico na área das funções estomatognáticas. Tal constatação pode ser exemplificada pelo relato da participante P4:

Eu achei interessante também esse fascículo porque tem muita mãe que traz a criança pra fazer fono, aí vê a fono com... geléia, com... gelatina, com calda de chocolate: “A criança vem aqui pra fazer fono e está lá, comendo...” (P4).

Nesta reunião, as participantes foram consultadas a respeito da possibilidade de serem fotografadas com seus filhos em situação de brincadeira e leitura, para que as fotografias pudessem servir de ilustração às dicas do Fascículo 7.

Para tanto, foi apresentada uma carta de informação a respeito do procedimento com o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE N), o qual foi devidamente assinado em duas vias pelas participantes P1 e P4.

Na oitava e última reunião, as participantes P1 e P4 expressaram suas opiniões quanto ao Fascículo 7 e com relação ao programa de educação familiar como um todo.

Quanto às orientações do Fascículo 7, as participantes avaliaram como sendo relacionadas a atividades práticas, comuns de seus cotidianos, como demonstrado no relato da participante P4:

Em relação aos Fascículos 6 e 7, as dicas são muito mais do nosso dia-a-dia. (P4).

Quanto à orientação a respeito de leitura, as manifestações de compreensão foram positivas, como ilustra o relato a seguir:

A criança tem que aprender não só ouvindo a gente, mas vendo as figuras também. O P. tem mania de seguir com o dedinho. Eu leio livros sem figuras. Ele vai seguindo com o dedinho. E a criança vai tendo noção de letra. (P1).

As mães também se manifestaram positivamente a respeito das fotografias do Fascículo 7, que ilustram atividades delas com seus filhos. A participante P4 retomou a avaliação do Fascículo 6, citando a figura de uma criança na cadeira de rodas jogando basquete. É possível exemplificar tais manifestações com a apresentação dos relatos das participantes P1 e P4:

Independente de ser a gente que está ali... porque é muito gratificante, é gostoso, acho que qualquer outra mãe iria gostar... dá uma noção melhor. Vê que é criança da escola. “A outra mãe faz, porque eu não vou fazer?” Não tem nem comparação, é muito melhor. (P1).

Eu amei as fotos que saíram das atividades. [...] Começou cru, aí foi indo, foi indo... Por quê não colocar as figuras da prática no final? [...] Que nem a figura do Fascículo 6, do menino jogando basquete na cadeira. Pra mim, foi uma coisa maravilhosa porque... chama mesmo a atenção, independente de estar ou não numa cadeira, pra deficiência. Pra mim, foi excelente. Achei que ficou uma figura bem do nosso dia-a-dia, bem real, próxima da gente. E em relação à fotografia, é o que a P1 falou: a mãe está vendo o que uma outra mãe está fazendo, brincando, estimulando o filho. (P4).

No decorrer da reunião, e, principalmente nos minutos finais, as participantes se manifestaram quanto ao programa de educação familiar, com relação aos benefícios percebidos e ao processo de elaboração dos fascículos de orientação. Os relatos seguintes exemplificam tal constatação:

De fascículo em fascículo a gente progrediu bastante e deu pra perceber no último que em poucas palavras se diz tanta coisa. (P1).

Eu espero que eles (*os pais*) tenham acompanhado todos os fascículos porque deu pra aproveitar muito. [...] Quem analisar vai ver: começou com todas as informações e no final a gente colocando em prática as orientações que a gente recebeu. (P4).

Às vezes a gente pega até muita dica que as pessoas passam pra gente... em papel mesmo, por escrito, que tem tantas palavras que a gente não sabe nem da onde vem, se é de comer, se é de beber, que você acaba não aproveitando nada. Aqui, as dicas são realmente do dia-a-dia. A forma de passar é uma forma direta, simples. Tem muita pessoa que é crua, como a gente falou tem muita gente que não sabe nem ler, mas não tem como ter dúvida de como praticar aquela dica. Está bem direto. (P4).

Será possível, neste momento, definir os fascículos de orientação do programa como instrumento de coleta de dados e como objeto-resultado do processo de adequação do programa. Isto se dá, considerando que cada fascículo era apresentado como resultado da reunião anterior e concomitantemente, submetido à avaliação para adequação.

Esta lógica procedimental conferiu dinamismo ao processo de elaboração dos fascículos, numa ação afirmativa dos princípios propostos por Kaiser (1999) a respeito da interação entre pais e profissionais:

A interação deve ser bidirecional (pais e profissionais trocam informações), transacional (pais e profissionais são afetados e modificam seu comportamento mutuamente pela expressão do outro), e ambos devem compartilhar objetivos e o mesmo foco de atenção (os objetivos e o foco são definidos pelo pai e pelo profissional no início da interação e pode mudar no seu curso). (KAISER et al., 1999, p.2).

Os estilos de moderação semidiretivo e, algumas vezes, diretivo, utilizados nas discussões do grupo focal e anteriormente relatados em trabalho da mesma natureza (Zepellini; Bonnafé; Pfeifer, 1991; Schiefer; Chiari; Barbosa, 1992; Galvani et al., 2001; Givigi, 2005) se mostraram adequados para permitir o fluxo das discussões e suscitar expressão de opiniões específicas a respeito dos fascículos de orientação.

Com o transcorrer das reuniões do grupo focal, foi possível observar mudanças na dinâmica do grupo. Nas primeiras reuniões, as participantes relatavam aspectos de suas vidas cotidianas com seus filhos, incluindo suas experiências relacionadas à inclusão, e tinham dificuldade de manter a discussão em um tópico específico, conforme ilustrado pelos relatos que seguem:

Porque a A. é o único patinho feio na escola, né, que nem eu costume falar, que eles ficam assim: “ah, eu tenho medo da sua menina”, eu falei: “gente, ela não morde não, viu, e se ela morder, chama a atenção que ela pára”, para o diretor da escola. Porque um dia eu atrasei pra ir buscar ela e ele falou assim: “ai, eu tenho medo de ficar aqui com a sua menina”, eu falei: “não se preocupa, ela não morde; se morder, é só chamar a atenção que ela pára”, ele falou assim: “não, a gente tem medo de acontecer alguma coisa”, eu falei: “não, não acontece nada, ela não tem crise convulsiva, não tem nada, então pode ficar sossegado”. (P3).

[...] Na escola, fica aquele foco: “A tua filha tem problema”. (P2).

Nas reuniões seguintes, foi ocorrendo sugestão de temas e um enfoque mais direcionado foi dado à análise dos fascículos. Tais constatações se assemelham aos achados de Vasconcelos, Botelho e Chiari (1995) e Givigi (2005).

Os relatos dos participantes do grupo focal indicaram que as orientações foram compreendidas, em sua maioria, e postas em prática nas atividades diárias com seus filhos, resultados observados também nos trabalhos de Galvani et al (2001), Oliveira (2002) e Givigi (2005).

Assim como abordado por Omote (2003b), um sentimento de competência em relação ao papel desempenhado no desenvolvimento da comunicação de seus filhos pôde ser percebido nos relatos das mães nas últimas reuniões do grupo focal.

#### **4.5 ESTUDO 3 – Avaliação dos fascículos de orientação, por meio dos relatos verbais de famílias participantes do Programa.**

Percorrendo o objetivo de avaliar os fascículos de orientação, uma necessidade se evidenciou: avaliá-los, também, junto a mães e ou pais que haviam recebido os fascículos ao longo do quadrimestre e que não tinham participado das reuniões do grupo focal. Gaskell (2004) considerou procedimentos como este como um modo de atingir um espectro maior de opiniões.

O autor defendeu, ainda, que a finalidade real da pesquisa qualitativa é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações a respeito do assunto em questão. E que os critérios devem atender o objetivo de maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social.

Neste ínterim, a entrevista se apresentou como uma opção viável e adequada para a investigação pretendida.

Segundo Manzini (2004), a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que supostamente possui a informação

que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

#### **4.5.1 Critérios de seleção dos participantes**

Foram considerados participantes potenciais mães e ou pais de todos os alunos da Educação Infantil da APAE Bauru que:

- haviam recebido todos os fascículos de orientação;
- não tivessem participado das reuniões do grupo focal.

Quanto ao número de participantes, definiu-se por selecionar dois representantes familiares de cada sala de aula da Educação Infantil, totalizando-se oito.

Para a seleção prévia dos participantes, optou-se pelo método de sorteio. Foram organizadas quatro caixas, uma por sala de aula (Educação Precoce I; Educação Precoce II; Pré I; Pré II) com os nomes de todas as crianças, separadamente. A pesquisadora, juntamente com a observadora do Estudo 2, realizou o sorteio de duas crianças, cujos pais, então, deveriam ser recrutados para o procedimento de coleta.

#### **4.5.2 Recrutamento dos participantes**

Após o sorteio, procedeu-se aos convites para participação na entrevista por meio de contatos telefônicos.

Inicialmente, todos aceitaram participar da entrevista. Porém, três pessoas foram substituídas por terem faltado mais de uma vez à entrevista, no dia e hora previamente combinados entre as partes.

Conforme detalhado no Quadro 12, os indivíduos participantes das entrevistas foram: seis do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idades variando entre 23 e 48 anos. Cinco participantes tinham, quanto ao grau de escolaridade, o 1º grau incompleto; um entrevistado tinha o 1º grau completo; outro participante informou ter o 2º grau completo; e uma participante informou ter concluído curso de pós-graduação *lato sensu*.

<b>Participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Sala de aula representada</b>	<b>Idade</b>	<b>Grau de Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>
P1	Masculino	Ed. Precoce I	23 anos	1º grau incompleto	Lavador de carro
P2	Masculino	Ed. Precoce I	37 anos	1º grau completo	Segurança
P3	Feminino	Ed. Precoce II	48 anos	1º grau incompleto	Do lar
P4	Feminino	Ed. Precoce II	40 anos	1º grau incompleto	Do lar
P5	Feminino	Pré I	42 anos	Especialização	Advogada
P6	Feminino	Pré I	25 anos	2º grau completo	Do lar
P7	Feminino	Pré II	41 anos	1º grau incompleto	Do lar
P8	Feminino	Pré II	39 anos	1º grau incompleto	Do lar

**Quadro 12** – Caracterização dos participantes das entrevistas finais.

#### **4.5.3 Elaboração do roteiro de entrevista**

Foi elaborado um roteiro com 23 questões a respeito das características de conteúdo, forma e a respeito dos leitores dos fascículos.

A elaboração das questões teve por critério a avaliação das características de forma, conteúdo e leitores dos fascículos, de acordo com as discussões das reuniões do grupo focal.

Como procedimento de validação por juízes, o roteiro foi, então, encaminhado para dois profissionais com experiência em entrevista para sua avaliação.

O juiz 1 sugeriu que, no momento da entrevista com cada um dos pais fossem disponibilizados todos os fascículos para auxiliar no acesso à memória e para favorecer ao entrevistado a indicação de exemplos frente ao material concreto.

Foi sugestão dos dois juízes o deslocamento das duas questões iniciais – referentes a hábitos de leitura dos pais – para o final do roteiro.

O juiz 2 fez, ainda, sugestão a respeito da redação e ordem de algumas perguntas.

Todas as modificações sugeridas foram incorporadas na última versão do roteiro (APÊNDICE O).

#### **4.5.4 Coleta dos dados**

Anteriormente ao início de cada entrevista, a pesquisadora lia com o participante a Carta de Informação ao Participante da Pesquisa (APÊNDICE P) e fornecia os esclarecimentos necessários, inclusive quanto à gravação dos relatos orais em fitas K7.

Com a manifestação de aceite, cada participante foi orientado a preencher e assinar em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE P) para que só então se desse início o procedimento.

Todas as entrevistas foram realizadas em sessões únicas e individuais, em horários previamente combinados entre pesquisadora e participantes, em uma sala que reunia as condições físicas desejadas quanto a silêncio, mobiliário e luminosidade.

Entrevistadora e entrevistado se posicionavam sentados frente a frente, de modo a promover a interação face a face.

Ao lado, sobre uma mesa, eram dispostos os sete fascículos de orientação, permitindo-se o manuseio e a exploração pelo participante durante a entrevista.

Os relatos orais de todas as entrevistas foram gravados em fitas K7 para posterior análise.

#### **4.5.5 Análise dos dados**

Os registros dos relatos verbais obtidos nas entrevistas foram transcritos na íntegra, seguindo as normas de Marcuschi (1986) e outras convenções definidas pela própria pesquisadora, declaradas no item 4.4.2.5. Após a transcrição, a gravação de cada entrevista foi ouvida novamente pela pesquisadora, acompanhando, então, o registro escrito, para garantir a fidedignidade.

Posteriormente à transcrição, procedeu-se à análise de conteúdo. (BARDIN, 2004). Foram identificadas categorias de análise para agrupar relatos semelhantes, tendo sido, então, elaborado o quadro de análise.

Em seguida, o quadro de análise foi encaminhado para avaliação de dois juízes com experiência no uso de entrevistas como procedimento de coleta de dados, para verificar se as categorias de análise eram representativas dos relatos nelas alocados.

O quadro de análise encaminhado para os juízes foi preparado de forma que ao lado de cada exemplo de fala, ficassem disponíveis as opções para o seu julgamento, sendo: C ( ) para concordo; D ( ) para discordo; e CP para concordo parcialmente.

Após a devolução do material avaliado pelos juízes, foi realizada análise de concordância.

#### 4.5.6 Resultados e discussão

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis mães e dois pais de alunos da Educação Infantil da APAE Bauru e que declararam ter recebido e lido os fascículos de orientação.

O tempo de realização das entrevistas variou entre 15 e 25 minutos. A aferição dos tempos de duração das entrevistas está detalhada na Tabela 2.

<b>Participante</b>	<b>Duração da entrevista</b>
P1	19 minutos
P2	21 minutos
P3	21 minutos
P4	24 minutos
P5	25 minutos
P6	25 minutos
P7	15 minutos
P8	22 minutos

**Tabela 2** – Tempo de duração das entrevistas finais.

Após a transcrição, os relatos foram organizados em quadro de análise, segundo as recomendações de Bardin (2004).

#### 4.5.6.1 Categorias e subcategorias

As categorias e subcategorias identificadas foram: orientações em comunicação; orientações por escrito; conteúdo dos fascículos; forma dos fascículos; periodicidade; leitores; sugestões; expectativas de continuidade; e hábitos de leitura (Quadro 13).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLO DE FALA
ORIENTAÇÕES EM COMUNICAÇÃO	Experiência anterior	P3: Da fono que cuida dela lá, né? Assim: pra eu estimular ela a falar.
	Experiência com os fascículos	P4: Eu acho que o fascículo dá mais detalhes sobre a linguagem, sobre como a gente lidar com a linguagem da criança.
ORIENTAÇÕES POR ESCRITO	Experiência anterior	P5: Recebi algumas comunicações lá do ALPES.
	Experiência com os fascículos	P1: Eu gostei. É bom, né? A gente aprende como é que faz... Eu mesmo nunca vou até à APAE. Foi bom porque eu fiquei sabendo como ajudar a A.
CONTEÚDO DOS FASCÍCULOS	Pergunta e resposta x dicas	P2: As dicas. Porque as dicas já falam como que você tem fazer, como tratar a criança. As dicas são melhores.
	Benefícios/aplicações práticas	P6: Ajudou a gente a poder conversar mais. A entender o que a criança está falando porque muitas vezes a gente não entende o que eles falam.
	Dificuldades de aplicação	P6: Acho que é a de leitura, né? De ler, pra ela... Porque ela só presta atenção nas figurinhas.
FORMA DOS FASCÍCULOS	Ilustrações	P7: Eu acho que com figura é melhor. É mais fácil.(...) A fotografia, acho que é melhor, né?
	Letra	P3: Eu acho que a letra está ótima, viu? Não está nem muito grande, nem muito pequena...
	Quantidade de texto	P8: Eu acho que tinha que diminuir um pouco.
	Cor	P1: Eu gostei colorido. Cada vez de uma cor, é melhor.
	Identificação externa	P5: O selinho... Eu achei ótimo porque já identifica o que é.
PERIODICIDADE		P5: Se fosse semanal, seria melhor.
LEITORES		P8: Eu li, minha filha leu, meu filho também leu... o mais velho.
LEGIBILIDADE LINGÜÍSTICA		P4: [...] Deu pra eu entender do jeito que foi escrito, não teve aquelas palavras difíceis que a gente não entende, né?
SUGESTÕES		P1: Não, está ótimo. Só pra continuar.
EXPECTATIVAS DE CONTINUIDADE		P6: Eu gostaria porque a gente tem muito que aprender ainda.
HÁBITOS DE LEITURA		P7: Tenho. Geralmente a gente que frequenta a igreja lê muito a bíblia, né?

**Quadro 13** – Categorias e subcategorias do quadro de análise das entrevistas finais.

A categoria “**Orientações em comunicação**” incluiu os relatos referentes às experiências dos participantes com orientações a respeito de comunicação. As subcategorias “Experiência anterior” e “Experiência com os fascículos” abrangeram, respectivamente, relatos referentes às orientações de comunicação recebidas anteriormente e às recebidas por meio dos fascículos.

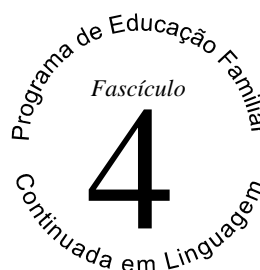
A categoria “**Orientações por escrito**” serviu aos relatos relacionados às experiências dos participantes com orientações recebidas em formato escrito, anteriormente e com os fascículos, de acordo com as subcategorias “Experiência anterior” e “Experiências com os fascículos”.

Em “**Conteúdo dos fascículos**”, acrescentou-se relatos concernentes às orientações propriamente ditas veiculadas pelos fascículos de orientação, subdivididos nas subcategorias:

- **Pergunta e resposta X dicas:** a respeito da avaliação entre os dois tipos de informações (aspectos teóricos e práticos, respectivamente);
- **Benefícios/aplicações práticas:** referentes às aplicações práticas das orientações transmitidas por meio dos fascículos;
- **Dificuldades:** a respeito das dificuldades experimentadas pelos participantes na aplicação das orientações.

A categoria “**Forma dos fascículos**” abrigou relatos referentes aos aspectos gráficos, de legibilidade e de apresentação dos fascículos de orientação, que, então se subdividiu em:

- **Ilustrações:** com relatos a respeito da presença e ausência de ilustrações e dos tipos utilizados nos fascículos (figuras preto-e-brancas; figuras coloridas; fotografias coloridas);
- **Letra:** a respeito dos tipos e tamanhos de fontes utilizadas nos fascículos;
- **Quantidade de texto:** referente ao volume de informações veiculadas nos fascículos de orientação;
- **Cor:** referente às cores das folhas dos fascículos;
- **Identificação externa:** a respeito do selo de identificação externa que informava o nome do programa: “Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem” e o número do fascículo (Figura 1).



**Figura 1** – Exemplo do selo de identificação externa.

Em “**Periodicidade**”, foram alocados os relatos referentes à avaliação da periodicidade quinzenal seguida pelo programa.

A categoria “**Leitores**” atendeu aos relatos dos participantes quanto às pessoas que leram os fascículos.

Na categoria “**Legibilidade lingüística**” foram incluídos os relatos referentes à percepção dos respondentes quanto ao grau de facilidade de compreensão da informação escrita.

A categoria “**Sugestões**” serviu às sugestões dos participantes a respeito do programa e dos fascículos.

Na categoria “**Expectativas de continuidade**” foram incluídos os relatos referentes às opiniões dos participantes quanto à continuidade de veiculação dos fascículos de orientação.

O quadro de análise com os exemplares de falas alocados nas respectivas categorias foi encaminhado para a avaliação de dois juízes com experiência em entrevistas, o que permitiu proceder à análise de concordância entre juízes.

O cálculo do índice de concordância (IC) foi feito a partir da fórmula:  $IC = \text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$ , considerando as relações pesquisadora (P) e juiz1 (J1) e pesquisadora (P) e juiz 2 (J2).

Os índices de concordância obtidos foram: entre P e J1, de 80,4%; entre P e J2 foi 96,1%, podendo ser classificados como satisfatórios para o fenômeno estudado.

#### **4.5.6.2 Análise dos relatos dos participantes**

A análise dos relatos dos participantes das entrevistas finais foi realizada a partir das categorias de análise previamente definidas – e anteriormente descritas – buscando-se compreender a avaliação dos pais a respeito dos fascículos de orientação.

#### 4.5.6.2.1 Orientações em comunicação

A análise dos relatos dos participantes permitiu-nos depreender que cinco deles (P3, P4, P5, P6 e P7) tinham tido experiência com orientações em comunicação. Destes, dois participantes (P4 e P5) se remeteram ao “Jornalzinho do ALPES” – periódico com informações de atividades escolares e orientações de linguagem. As outras três relataram experiências com orientação fonoaudiológica e psicológica presencial. Os relatos que seguem exemplificam tais considerações:

Da fono que cuida dela lá, né? Assim: pra eu estimular ela a falar. Então por isso que eu estava sempre naquela tecla... batendo, batendo, batendo... sabe? Forçando ela a falar... que às vezes até ela se irritava e saía de perto de mim. (P3).

Só o do ALPES. E quando ele fazia fono... aí a moça me orientava bastante, mas fora isso... (P4).

A respeito da experiência com os fascículos, todos os participantes apresentaram avaliação positiva, conforme exemplificado pelas falas de P1, P5 e P6:

A gente aprende como é que faz... Ah, eu achei interessante porque... ajuda, está ajudando bastante a A. (P1).

Pra mim foi muito bom. Elucidou bastante porque tem umas coisas, por exemplo, é... em um deles eu li que é pra você se abaixar e conversar com a criança na altura dela... (P5).

Eu achei bom. Ajuda a gente bastante a saber lidar mais com os filhos da gente. (P6).

Além disso, a análise dos relatos permitiu acessar a percepção dos participantes a respeito da função das orientações transmitidas. Cinco participantes (P1, P2, P4, P5 e P7) atribuíram significados de ordem prática às orientações dos fascículos, destacando as estratégias de interlocução, como exemplificado nas seguintes transcrições:

A gente aprende como é que faz... (P1).

Pra mim foi muito bom. Elucidou bastante porque tem umas coisas, por exemplo, em um deles eu li que é pra você se abaixar e conversar com a criança na altura dela... (P5).

Ah, eu acho eles excelente, né? O trabalho de vocês, as informações que vocês dão de como a gente tratar a criança, como falar, como... viver com ela dentro de casa, né, porque... realmente é um pouquinho mais difícil... a teimosia do M. é demais... Eu acho excelente. (P7).

#### 4.5.6.2.2 Orientações por escrito

No que se refere às orientações por escrito, sete entrevistados citaram suas experiências com o “Jornalzinho do ALPES”, conforme exemplificado pelas falas de P4 e P5:

Só o do ALPES. (P4).

Recebi algumas comunicações lá do ALPES. (P5).

Os relatos apontaram uma avaliação do programa na sua característica de orientação à distância, de acordo com as manifestações transcritas abaixo:

Eu gostei. É bom, né? A gente aprende como é que faz... Eu mesmo nunca vou até à APAE. Foi bom porque eu fiquei sabendo como ajudar a A. (P1).

Eu acho que é melhor esse tipo aqui porque você não vai lembrar depois... é muita coisa. Eu acho que esse aqui é bom porque você guarda. Eu não ia lembrar daqui a quinze dias se você me chamasse lá. (P2).

Eu achei melhor porque às vezes quando eles chamam a gente lá na APAE, tem que trabalhar, está ocupado com alguma coisa... então desse jeito facilita a vida da gente porque não precisa a gente ir lá, a gente recebe em casa as orientações. (P6).

Ah, eu acho melhor escrito. Sabe por quê? Porque às vezes na hora eu não consigo entender direito. Aí eu leio mais de uma, duas, três vezes. Aí eu consigo entender melhor. (P8).

#### 4.5.6.2.3 Conteúdo dos fascículos

A respeito da avaliação dos dois tipos de informação veiculadas pelos fascículos, os aspectos teóricos na primeira parte, como pergunta e resposta, e os aspectos práticos na segunda parte, como “Dicas de linguagem”, dois entrevistados (P2 e P7) preferiram as dicas, um (P4) preferiu “pergunta e resposta” e os cinco demais (P1, P3, P5, P6 e P8) se mostraram favoráveis às duas partes:

É, tinha as dicas. Mas as perguntas foram boas porque tinha coisa ali que eu queria saber mesmo... tipo... que a alimentação é importante pra fala... [...] eu gostei das duas partes. Cada uma é diferente, né? A outra ensina como a gente tem que fazer, é mais fácil. (P1).

As dicas. Porque as dicas já falam como que você tem fazer, como tratar a criança. As dicas são melhores. (P2).

Eu acho que assim está perfeito porque muita coisa, você põe um texto e não... a gente não consegue entender. Aqui você põe a pergunta e já a resposta e depois vem as dicas... uma coisa ajuda a outra. (P3).

Eu acho assim melhor porque aqui você vê o que foi perguntado e já está vendo a resposta. (P4).

Quanto à aplicação prática das orientações no cotidiano, os relatos dos participantes indicaram ter havido o exercício das recomendações veiculadas pelos fascículos, conforme relatado por Ogama e Tanaka (2003). Nos relatos de três participantes (P1, P3 e P4) também foi possível notar a valorização da comunicação não-verbal, assim como reportado por Givigi (2005):

Ajudaram muito. Muita coisa que foi escrito lá eu não fazia e agora eu faço. [...] É, antes eu não achava que era importante (*o gesto*). Agora, eu tento entender o que ela quer dizer. (P1).

[...] Lendo um dos fascículos eu vi que a fala não era assim tão importante... só a fala... que havia outros meios dela se comunicar com a gente. Daí eu entendi que ela está se comunicando também da maneira dela e eu entendia... [...] Às vezes eu estava na cozinha e ela lá conversando comigo, mas eu atarefada lá não dava muita importância. Aí lendo o folhetinho, falando que a gente tem que passar as coisas para ela do dia-a-dia... foi mais uma dica importante pra mim. (P3).

Às vezes, a criança quer se comunicar com a gente até mesmo através do olhar, então ficava difícil pra mim entender um gesto, um olhar, às vezes as coisas que a criança resmunga, mas sem falar. Então, agora eu já estou entendendo com mais facilidade... que isso também é comunicação. Às vezes, um gesto, um olhar, um grito... então agora eu estou tirando de letra (*risos*), nossa... qualquer coisinha eu já estou entendendo o que quer, se é uma comida, se é uma água... [...] Agora eu observo mais, eu presto mais atenção... quando ele está falando... ou quando ele está me mostrando alguma coisa... entendeu? Então pra mim, foi ótimo. [...] Antes, saía na rua, eu não mostrava nada... então agora se eu estou com ele na rua, eu mostro: “Aquilo ali é tal coisa...”, então, desenvolveu bem a linguagem... (P4).

Assim como recomendado por Valsamede (2004), os participantes P4, P5 e P8 estabeleceram o vínculo entre as estratégias para o desenvolvimento da linguagem com suas atividades cotidianas, conforme o exemplo abaixo:

E eu percebi que mesmo eu lavando louça, eu poderia falar pra ele: “Olha, isso daqui é um garfo, põe na gaveta pra mamãe, na gaveta...” Porque eu observei que o R... muitas coisas ele não sabia o que que era porque eu não falava pra ele. Sabe, “isso aqui é uma gaveta, põe na gaveta”. E depois que eu li os folhetos que eu comecei a fazer isso com ele. [...] Eu aprendi. Eu acho que eu acordei, porque muita coisa você sabe, mas esquece, não põe em prática. (P5).

Todos os entrevistados fizeram referência a atividades recomendadas nas orientações dos fascículos, incluindo leitura, brincadeira, estabelecimento de diálogo, atividades de localização e discriminação auditiva, bem como a respeito de sugestões para o comportamento de interlocução. Os relatos das participantes P3, P4 e P6 exemplificam tal constatação:

Eu penso assim: às vezes, a gente acha que “Pra quê ler? Ela não vai entender. Pra quê ler pra ela? Eu vou perder tempo lendo”. Então, eu aprendi também que não, que é importante, que quanto eu estou lendo ela está aprendendo também, ela vai aprender a se comunicar também. (P3).

Antes, saía na rua, eu não mostrava nada... então agora se eu estou com ele na rua, eu mostro: “Aquilo ali é tal coisa...”, então, desenvolveu bem a linguagem... (P4).

Passei a brincar mais, que nem: ela pega os brinquedos dela e vai lá na sala... quando ela senta eu começo a brincar com ela, de boneca... coisa que eu não fazia. (P6).

No relato da participante P6, apresentado a seguir, foi possível identificar o aprendizado de um fundamento teórico veiculado no Fascículo 2 a respeito de como a criança desenvolve a comunicação:

[...] De como a criança desenvolve a comunicação... que é através da gente que a criança começa a falar, né? Isto daí é importante. (P6).

Ao serem questionados a respeito das dificuldades de aplicação das orientações veiculadas, seis participantes (P1, P2, P6, P7 e P8) se referiram à leitura:

Acho que é mesmo essa da leitura, mas é porque eu chego tarde do trabalho e aí, eu não tenho muito tempo de ficar lendo pra ela... A gente também não tem muitos livrinhos... (P1).

Esse daqui da leitura, pegar ele pra poder ler pra ele. Ele não tem paciência, entendeu? De pegar um livro de historinha e vai ler pra ele assim... ele já não... ele é mais ativo, não tem paciência de ficar escutando. (P2).

Contar historinha a gente conta, mas só que quando a gente começa a contar ele ó... (*senal de ir embora*). Ele é agitado, o negócio dele é ficar pra cá, pra lá, pular, correr, brincar... Pra ele sentar tem que ser uma coisa que ele tem que gostar muito. (P7).

A participante P4 relatou dificuldades em falar corretamente e aguardar a expressão da criança, conforme o relato que segue:

No falar... acabo falando tudo errado... está difícil. [...] Essa parte pra mim também está difícil (*de esperar o tempo da criança*). Porque às vezes quando eu pergunto as coisas, ele fica olhando pra mim, como se estivesse lendo meus lábios... aí depois que demora um pouquinho/porque às vezes eu estou perguntando e ele está olhando o meu rosto, assim, de frente pra mim, como se não estivesse entendendo o que eu estou perguntando. Aí depois que passa alguns minuto que ele... mostra que ele entendeu. (P4).

As participantes P3 e P5 disseram não ter tido dificuldades.

Foi possível identificar nos relatos dos participantes que as informações veiculadas nos fascículos permitiram a eles refletir a respeito de suas condutas como interlocutores. Muitos dos relatos indicaram modificações dos relacionamentos com seus filhos, uma vez que a valorização das atividades comunicativas é importante componente para o convívio social. Conforme referido nos trabalhos de Galvani (2005) e Givigi (2005) foi possível constatar que os pais puderam reconhecer novas formas de comunicação e interação, bem como os potenciais e capacidades de comunicação dos filhos.

#### 4.5.6.2.4 Forma dos fascículos

Quanto às ilustrações todos os participantes fizeram uma avaliação positiva, atribuindo-lhes significados de ordem estética, ilustrativa e explicativa. São apresentados como exemplos os relatos dos participantes P1, P2 e P5:

Eu gostei. Fica bonito e ajuda mais ainda a entender. As fotos ficaram boas, mas sendo colorida... (P1).

É, porque já está saindo nas fotos como você tem que fazer com as crianças. (P2).

Eu achei ótimo o ilustrativo. A imagem sempre tinha a ver com o que estava escrito. (Para os pais) acho que a foto é melhor. (P5).

No tocante às modalidades das ilustrações (foto colorida, figura preto-e-branco e figura colorida), quatro participantes (P1, P4, P6 e P7) manifestaram-se a favor tanto das fotos como das figuras coloridas; três participantes (P2, P5 e P8) disseram preferir a foto colorida; e a participante P3 mostrou-se favorável à figura preto-e-branco, de acordo com os seguintes relatos:

Olha, pra mim, eu gosto assim no preto e no branco. No desenhinho mesmo... pra mim, chamou mais atenção. Porque uma foto é uma foto... é aquilo lá da pessoa.

E o desenhinho não, sempre tem alguma coisa que chama mais atenção, a gente procura observar mais. (P3).

Eu acho que tem que ter. Parece que ajuda a gente a entender melhor. Explica bem... sem figura a gente fica sem noção. Eu achei interessante este último, com as fotos. Na minha opinião, fica mais claro. (...) Eu usaria figura e foto, dos dois jeitos. Mas nesse aqui (*o fascículo 7*) ajuda a mostrar as crianças também, né? (...) Legal porque fica uma coisa divertida de se ler, porque tem coisa que a gente cansa de ler e assim a gente olhando já dá vontade de ler, né? (P6)

Eu achei que o último foi bem melhor. Porque as fotografias são mais verdadeiras. Parece que é mais fácil da gente entender o que está escrito. Mas pode ser foto e figura colorida. (P8).

No que concerne à letra, cinco participantes (P1, P2, P3, P4 e P7) avaliaram as fontes utilizadas de uma forma geral, como adequadas. As participantes P5, P6 e P8 manifestaram preferência pela fonte utilizada no fascículo 5 (Futura LtBT 12). A participante P6 ainda detalhou sua avaliação, definindo como pequeno o tamanho das fontes dos fascículos 6 e 7 (Futura LtBT 10). São exemplos os relatos que seguem:

Eu gostei. Eu acho que as letras grandes e não muito rabiscadas são melhores pra leitura. Assim, você nem precisa pegar os óculos... Esse daqui, por exemplo, eu acho pequeno (*do 6 e 7*). Este é melhor (*do fascículo 5*). (P5).

A letra está excelente, o tamanho... certinho. (P7).

Pra mim está bom. O tamanho também está bom. Eu acho que o nº 5 está melhor. (P8).

Seis participantes (P1, P2, P3, P4, P5 e P7) avaliaram como adequado o volume de informações veiculadas nos fascículos:

Ta bom, senão acho que ia ficar muita coisa... A gente que não está muito acostumado a ler, né? (P1).

Você fez uma coisa certa, como diz... curto e grosso, é o básico. Pra quem quer ler, é só dar uma lida, não precisa ficar virando página. (P2).

A participante P6 recomendou aumentar a quantidade de informações e P8 recomendou diminuir, segundo seus relatos:

Atrás também ficaria bom, aí teria na frente e atrás... [...] Eu leria, eu acho que quanto mais informação, melhor. (P6).

Eu acho que tinha que diminuir um pouco. Porque quanto menos a gente consegue entender melhor. (P8).

Quanto ao aspecto “Cor”, seis participantes (P1, P2, P3, P6, P7 e P8) relataram preferir a variação de cores entre os fascículos:

Eu gostei colorido. Cada vez de uma cor, é melhor. Ta bom, assim. Uma cor só enjoa. (P1).

Diferencia, né? O azul é o primeiro, o segundo é o amarelo... (P2).

Ótimo. Ficou bem bonito, né? Variar a cor... (P8).

A participante P4 disse ter preferido as cores azul e amarelo e P5 relatou preferir a cor branca:

As cores que eu mais gostei foi o azul e o amarelo. Ah, eu acho que são as cores mais bonitas. Eu gosto... são mais fortes, são mais vivas. (P4).

O branco é muito bom. Eu gostei do branco. Do azul eu não gostei... da tonalidade do azul. (P5).

A respeito do selo de identificação externa dos fascículos, cinco participantes (P1, P2, P3, P5 e P7) identificaram a função do selo, avaliando-o positivamente, conforme os seguintes relatos:

É bom porque aí dá pra saber qual é: se é o número 1, 2, 3... pra não confundir. (P1).

Legal porque você já sabe qual é o fascículo que está vindo. E que não é uma festa, nem nada, você já sabe que é o jornalzinho. (P2).

Ajudou. Porque a gente sabia que estava vindo um novo fascículo, mais dicas pra gente. A gente já sabia do que se tratava. (P3).

As participantes P4 e P8 relacionaram o uso do selo à necessidade de cerrar o fascículo e a participante P6 atribuiu juízo de valor ao selo, relacionando seu uso à valorização do conteúdo das informações internas. Os relatos que seguem demonstram tais achados:

Eu achei que foi bom. Porque é melhor ir fechado... (P4).

Acho que só dobrado pra mim está bom... com aquela etiqueta. (P8).

Parecia uma coisa importante... parece que é uma coisa importante que está no papel. (P6).

#### **4.5.6.2.5 Periodicidade**

No que se refere à avaliação da frequência de recebimento dos fascículos, sete participantes (P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P8) se mostraram favoráveis à periodicidade quinzenal, como pode ser notado nos relatos que seguem:

Ah, melhor de quinze em quinze dias. Tudo de uma vez fica difícil, né? Você lê, aí perde, mistura tudo. [...] Toda semana, daria pra ler no sábado, melhor. (P1).

Eu acho que a cada quinze dias, já está bom... porque é um tempo de uma semana, pra poder ler, pra poder por em prática... pra você saber se está dando resultado, ou se não está, se está legal, ou se não está... Então, acho que a cada quinze dias está ótimo. (P4).

De quinze em quinze dias está bom, né? (P8).

O participante P1 indicou que “se fosse semanal seria melhor”. E P5 referiu que se fosse semanal, poderia ler no sábado:

Ah, melhor de quinze em quinze dias. Tudo de uma vez fica difícil, né? Você lê, aí perde, mistura tudo. [...] Toda semana, daria pra ler no sábado, melhor. (P1).

Se fosse semanal, seria melhor. (P5).

#### 4.5.6.2.6 Leitores

A participante P6 referiu ter sido, entre os membros da família, a única leitora dos fascículos. Os demais sete participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8) relataram que outras pessoas da família, além deles próprios tiveram contato ou leram os fascículos. São exemplos os relatos a seguir:

Li. Eu e minha irmã, que fica com a minha filha. (P1).

Eu e a minha esposa só. (P2).

Eu. Mostrei pra minha irmã, achei interessante. (P5).

Estes dados se assemelham aos reportados por Oliveira (2002), que veiculou informações escritas para familiares que não participavam do grupo presencial de orientação em gagueira. Os resultados do trabalho de Motti (2005) também indicaram o envolvimento de outros familiares e parentes além dos diretamente enfocados pelas orientações.

#### 4.5.6.2.7 Legibilidade lingüística

Analisando os relatos verbais dos participantes foi possível identificar suas percepções quanto ao grau de facilidade de compreensão do texto dos fascículos. Dos oito participantes, seis (P1, P2, P3, P4, P7 e P8) avaliaram o texto como sendo de fácil compreensão, como recomendado por Powell (1998). Os relatos abaixo exemplificam tal constatação:

[...] Ele é tão explicadinho porque você entende... que você começa e quer terminar. (P3).

[...] Deu pra eu entender do jeito que foi escrito, não teve aquelas palavras difíceis que a gente não entende, né? (P4).

Ah, eu achei que está fácil, porque eu sou meio assim... que nem... cabeça dura e eu consegui. (P8).

A participante P5 recomendou cuidado no uso de terminologias específicas, como “linguagem”, hipotetizando eventuais dificuldades de compreensão por parte das pessoas “culturalmente mais simples”. A participante P6 destacou a importância do uso das figuras para auxiliar na compreensão. E a participante P7 referiu a necessidade esporádica de necessitar de mais de uma leitura para compreender todas as informações. Tais achados estão exemplificados nos relatos abaixo:

[...] Eu, pra mim, tem termos que eu acho que vocês... poderia ter sido: “Nóis fumo, nós viemo”. Logicamente, que você não vai usar este termo, mas... ser mais clara... assim com palavras simples. [...] Usar coisas mais simples... Porque eu vejo assim: a grande maioria que vai na APAE são pessoas simples... culturalmente, falando. (P5).

Parece que ajuda a gente a entender melhor. Explica bem... sem figura a gente fica sem noção. (P6).

Não, eu consegui entender. Às vezes, não na primeira vez, mas eu vou lendo até eu conseguir. (P7).

#### 4.5.6.2.8 Sugestões

Os participantes P2 e P5 sugeriram alterações de periodicidade: P2 sugeriu a possibilidade de acumular fascículos e enviar um por mês e P5 reafirmou a sugestão da periodicidade semanal:

Vai fazendo, junta e manda um por mês. (P2).

Poderia ir toda semana. (P5).

A participante P4 recomendou que além dos fascículos, fossem feitas reuniões presenciais de orientação, em forma de grupo de mães, como exemplificado no relato seguinte:

Eu achei que foi bom a gente receber só que eu acho que... a gente também teria que ter reuniões porque cada mãe/cada pessoa pensa de um jeito. Eu penso de outro, você pensa de outro... então, reunião também é importante pra você saber o que as outras pessoas acham, o que as outras pessoas estão vivendo, como as pessoas estão lidando... trocar... Porque cada mãe tem seu jeito de agir, de pensar... então, daí a gente vai trocando idéias, que às vezes o que eu sei outra mão não sabe, o ela sabe eu não sei... Então não é bom só receber os fascículos, a gente tem que ter reunião também... (P4).

A participante P6 sugeriu que os fascículos fossem oferecidos para outro grupo de pessoas:

Eu acho que poderia mandar para outras pessoas também, porque a maioria das pessoas não sabe, né? Para as mães mais humildes que não têm entendimento... que não conhecem... (P6).

#### 4.5.6.2.9 Expectativas de continuidade

Todos os participantes relataram que gostariam de continuar recebendo os fascículos, em manifestação ao reconhecimento de benefícios. Os relatos que seguem exemplificam tal manifestação:

Por mim, deveria continuar. (P1).

Pra mim é importante. A continuação pra mim é importante. Eu acho que até se eu tivesse recebido antes... (P5).

Eu gostaria porque a gente tem muito que aprender ainda. (P6).

#### 4.5.6.2.10 Hábitos de leitura

Quanto aos hábitos de leitura, cinco participantes (P1, P2, P4, P5 e P7) referiram atividades frequentes de leitura, incluindo jornais, revistas, bíblia e textos religiosos:

Eu leio jornal lá no lava-rápido, quando é na hora de folga. (P1).

Leio, leio... Mas aqui mesmo me despertou a atenção, eu não leio para o R. (P5).

Tenho. Geralmente a gente que frequenta a igreja lê muito a bíblia, né? Jornalzinho evangélico... essas coisas... (P7).

Três participantes (P3, P6 e P8) referiram não ter hábitos de leitura, como pode ser constatado nos relatos que seguem:

Não tenho. Se eu pego um jornal pra ler, eu olho assim e aquilo que me chama atenção eu leio. Se é alguma coisa que me interessa eu vou até o final, senão eu paro ali mesmo na metade. (P3).

Não, muito difícil. Eu não gosto de ler, mas daí quando chegava eu tinha que ler... pra eu saber o que fazer eu tinha que ler. (P6).

Não, não tenho não. Eu li porque... coisa do meu interesse eu leio. (*risos*). (P8).

## 5 DISCUSSÕES FINAIS

Considerando os objetivos do presente trabalho nos cabe, neste momento, ponderar a respeito do processo de elaboração do programa de educação familiar continuada em linguagem, bem como das relações estabelecidas entre os três estudos empreendidos.

Os procedimentos do Estudo 1, quais sejam: a identificação de temas a respeito de linguagem em guias de orientação para família e a identificação das necessidades de informação dos pais a respeito de comunicação possibilitaram considerar pontos de vista bilaterais de atenção ao desenvolvimento da linguagem da criança com atraso global do desenvolvimento. Os temas de conteúdo dos guias serviram de base para a elaboração do questionário utilizado para identificar as necessidades de informação dos pais.

O ponto de vista dos profissionais, manifesto nos guias publicados, foi somado à voz dos pais que indicaram o conteúdo das orientações. Considerar sugestões de profissionais e necessidades das famílias foi também opção metodológica de Motti (2005), quando, na elaboração de um programa de orientação não-presencial para famílias de crianças deficientes auditivas, considerou as opiniões de profissionais experientes neste atendimento e as necessidades de informação dos pais.

Neste contexto vale ressaltar que a identificação das necessidades de informação das famílias a respeito da comunicação se mostrou como estratégia fundamental para a elaboração do programa de educação familiar, conforme defendido por Powell (1998), Kaiser et al. (1999), Carpenter (2000), Jacobson e Engelbrecht (2000), Omote (2003b) e Motti (2005). Os temas escolhidos e as dúvidas expressas pelos participantes possibilitaram às famílias exercer participação na tomada de decisões a respeito do conteúdo das orientações do programa. Além disso, a análise de estatística descritiva permitiu identificar os temas mais

recorrentes entre os pais, possibilitando definir a ênfase que deveria ser dada no conteúdo das orientações.

Considerando a definição do formato escrito para as orientações e levando-se em conta que à mensagem lingüística principal da comunicação escrita é possível somar mensagens secundárias, relacionadas às formas de sua apresentação gráfica, fez-se necessária análise das características de forma dos guias selecionados, especialmente as relacionadas à legibilidade tipográfica, volume e organização do conteúdo, ilustrações, apresentação visual e legibilidade lingüística. Os resultados oriundos desta análise permitiram definir padrões de apresentação visual para serem avaliados pelas famílias. O que se pretendeu, em última análise, foi propiciar o máximo resultado de apreensão das informações com o mínimo esforço, propiciado por características determinadas de legibilidade visual, tipográfica e lingüística.

Importante fazer constar que não foram identificados trabalhos que apresentassem em seu propósito, como resultados ou sugestões avaliação das características de forma ou apresentação gráfica de orientações escritas.

A adequação processual dos fascículos (Estudo 2) – subsidiada pelo Estudo 1 e pela caracterização dos aspectos de forma e apresentação dos guias publicados – se mostrou como importante estratégia para envolver os pais num exercício reflexivo a respeito da temática de comunicação e para definir os conteúdos e o formato das orientações. Constatações semelhantes foram apresentadas por Vasconcelos, Botelho e Chiari (1995), Galvani et al. (2001) e Givigi (2005).

Os fascículos de orientação do programa podem ser compreendidos a partir do conceito de educação familiar proposto por Kaiser (1999) como sendo “a provisão sistemática

de informações a pais com o objetivo de dar suporte aos esforços de estimular o desenvolvimento de suas crianças”. Pinkus (2005) também estabeleceu, a partir de relatos de pais, uma relação positiva entre informação e empoderamento.

Ao final da elaboração dos sete fascículos, o Estudo 3 buscou identificar junto às famílias que não haviam participado do grupo focal, suas percepções a respeito dos fascículos de orientação. A análise dos relatos verbais obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas permitiu estabelecer uma relação positiva com as percepções dos participantes do grupo focal, que efetivamente operaram na elaboração dos fascículos. Houve, portanto, uma confirmação significativa das recomendações feitas pelas mães do grupo focal.

Traçando o panorama dos estudos empreendidos neste trabalho, tivemos por intenção clarificar a inter-relação existente entre a obtenção de resultados de um para a execução do outro e concretização final do programa de educação familiar continuada. O lançamento de tal proposta demandou investigações de várias ordens, considerando a temática multifatorial de atenção ao desenvolvimento infantil. Foi preciso considerar as palavras dos profissionais. Foi fundamental ouvir, sentir e atender os pais nas suas necessidades. E assim, tornou-se relevante buscar soluções junto às famílias. Isto, para que fossem asseguradas condições para a elaboração compartilhada do programa e o cumprimento de seu propósito.

## 6 CONCLUSÕES

A proposta deste trabalho foi elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, com a veiculação de orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento.

Isto posto, foram realizados três estudos para atender aos seguintes objetivos específicos: identificar temas para orientação familiar em linguagem (Estudo 1); elaborar fascículos de orientação a respeito de aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da linguagem, destinados a famílias de crianças com atrasos globais do desenvolvimento (Estudo 2); e avaliar os fascículos de orientação, por meio dos relatos verbais de famílias participantes do Programa (Estudo 3).

A análise dos resultados nos permitiu traçar as seguintes conclusões:

1. A ênfase a recursos e estratégias de comunicação identificada nos guias e manuais de orientação coincide com as necessidades de orientação das famílias e foi bem avaliada nos fascículos de orientação do programa.
2. A identificação dos temas de orientação dos guias e das necessidades das famílias foram procedimentos fundamentais para a definição de conteúdo dos fascículos de orientação.
3. A elaboração processual dos fascículos na dinâmica do grupo focal permitiu adequar os fascículos às necessidades e expectativas das famílias participantes do programa.
4. O estudo das características de forma, quais sejam as relacionadas à apresentação gráfica e legibilidade tipográfica dos guias forneceu subsídios importantes para a elaboração dos fascículos do programa.

5. Características de apresentação, legibilidade lingüística e tipográfica dos fascículos foram relacionadas à motivação para a leitura e à compreensão das informações pelos participantes do programa.
6. Os participantes do grupo focal e das entrevistas finais avaliaram o programa como adequado em prover informações a respeito de comunicação a famílias de crianças com atraso ou distúrbio de linguagem.
7. A seqüência de procedimentos dos três estudos propiciou a elaboração do programa de educação familiar continuada em linguagem em parceria com as famílias, e lhes oportunizou assumir seus papéis como agentes no desenvolvimento da linguagem de seus filhos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o processo de elaboração do Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem tratado neste trabalho é possível avistar outros caminhos científicos a percorrer. Isto posto, nos cabe tecer considerações reflexivas a respeito do estudo e das questões por ele geradas.

Submeter os fascículos de orientação à avaliação de famílias de crianças com distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem (DEDL) se apresenta como alternativa interessante, uma vez que as orientações veiculadas pelos fascículos são de natureza abrangente no que se relaciona aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Da mesma maneira, poder-se-ia configurar como objetivo interessante estudar a utilização dos fascículos por famílias de crianças deficientes de zero a três anos.

Outro caminho que nos parece importante considerar é a avaliação dos fascículos quanto ao potencial de prevenir ou minimizar atrasos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Relatos de participantes do grupo focal e das entrevistas finais indicaram a importância de disponibilizar este tipo de informação para a população em geral, considerando o notável desconhecimento das pessoas a respeito do desenvolvimento da comunicação. Uma participante relacionou a falta de informação desta natureza por parte da população em geral a manifestações de preconceito contra a criança não-falante.

Outra questão sugerida pelos resultados deste trabalho e que nos parece interessante é a realização de estudo para identificar o tempo de retenção e aplicação prática das informações absorvidas pelas famílias leitoras dos fascículos. Isto possibilitaria maior precisão no planejamento do tipo e da periodicidade das orientações.

Empreender estudo que propicie e analise a criação de estratégias de estimulação de linguagem pelas próprias famílias se apresenta como caminho para o empoderamento familiar quanto ao desenvolvimento da comunicação de seus filhos.

Os resultados ainda nos possibilitam sugerir estudos a respeito das características de forma, legibilidade tipográfica e lingüística de guias e manuais de orientação em linguagem, bem como a incorporação destes cuidados metodológicos na elaboração de orientações escritas.

Os sentimentos de competência e autonomia expressos pelas mães que participaram da elaboração processual dos fascículos indicam a possibilidade de formação de grupo de mães educadoras, que possam, com o apoio de profissionais, utilizar seus conhecimentos para empoderar outras mães no exercício ativo de tomada de decisões e criação de estratégias em comunicação.

Recomendamos, outrossim, que os profissionais considerem estudar e utilizar meios alternativos de orientação e de parceria família-profissional a partir das necessidades das famílias, suas características e estilos de aprendizagem.

Importante, por fim, recomendar que a atenção à criança deficiente seja compreendida e efetivada no contexto familiar. As necessidades das famílias devem ser consideradas, respeitadas e atendidas num exercício pleno de responsabilidade compartilhada entre pais e profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBEDUTO, L. e BENSON, G. O desenvolvimento dos atos de fala em crianças normais e indivíduos com retardo mental. In: CHAPMAN, R. S. **Processos e distúrbios na aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 14, p. 243-261.

APEL, K.; MASTERSON, J. L. **Beyond baby talk**: from sounds and sentences: a parent's complete guide to language development. 1<sup>st</sup>.ed. New York: Three Rivers Press, 2001. 226p.

ARAÚJO, E. A. C. Parceria família-profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.175-178.

ARMBRUSTER, B. B.; LEHR, F.; OSBORN, J. **A child becomes a reader**: birth through preschool. National Institute for Literacy. (Estados Unidos) 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições 70, 2004. (Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. 3<sup>a</sup> ed. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi).

BLUE-BANNING, M. et al. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. **Council for Exceptional Children**, v.70, n. 2, p. 167-184, 2004.

BORGES, L. C. e SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.16, n. 2, p. 327-336, 2003.

BRASIL: Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.

BUNCHAFT, G. e CAVAS, C. S. T. **Sob medida**: um guia sobre a elaboração do comportamento e suas aplicações. São Paulo: Vetor, 2002.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. (Tradução de Raquel Mendes).

CARPENTER, B. Sustaining the family: meeting the needs of families of children with disabilities. **British Journal of Special Education**, v. 27, n. 3, p. 135-144, 2000.

CARVALHO, J. F.; HOMEM, F. C. B. A influência do meio na aquisição da linguagem. **Revista Fono Atual**, Ano 4, n. 17, 2001.

COLNAGO, N. A. S.; BIASOLI-ALVES, Z. Necessidades de famílias de bebês com síndrome de Down – SD: subsídios para uma proposta de intervenção – parte 1. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2005.

DELIBERATO, D. **Linguagem, fala e audição**: como e quando o meu filho começa a falar. Marília: Unesp, 1997. 9 p. (il.) (manual informativo).

DESSEN, M. A. e SILVA, N. L. P. A família e os programas de intervenção: tendências atuais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.179-186.

DIAS; T. R.; OMOTE, S. A entrevista em educação especial: natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S. et al. (Org.). **Temas em educação especial 1**. São Carlos, SP: UFSCAR, 1990. p. 67-80.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

DODGE, D. T. e HEROMAN, C. **Cómo estimular el cérebro infantil**: uma guía para padres de família. Teaching Strategies Inc., 1999. (Tradução de Claudia Caicedo Núñez).

DOERNBERG, N. L. Some negative effects on family integration of health and educational services for young handicapped children. **Rehabilitation Literature**, v.39, n.1-5, p.107-110, 1978.

FERREIRA, G. C. e LAMÔNICA, D. A. ALPES – Programa de aquisição de linguagem na pré-escola especial. In: V Congresso Internacional, XI Congresso Brasileiro e I Encontro Cearense de Fonoaudiologia, 2003, Fortaleza/Ceará. **Anais do V Congresso Internacional, XI Congresso Brasileiro e I Encontro Cearense de Fonoaudiologia**. Ceará, 2003.

FERREIRA, G. C. e LAMÔNICA, D. A. C. Programa de aquisição de linguagem na pré-escola especial – ALPES. In: 7ª Jornada de Educação Especial – Inclusão: intenção e realidade, 2004, Marília. **Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial**. Marília: Fundepe, 2004. p. 65.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, A. C. et al. **Orientações para pais**: crianças de 0 a 18 meses. Bauru, SP, 2001. 16p.

GALLAGHER, P. A.; RHODES, C. A.; DARLING, S. M. Parents as professionals in early intervention: a parent educator model. **Topics in early childhood special education**, v. 24, n. 1, p. 5-13, 2004.

GALVANI, C. et al. Projeto Ação Conjunta: a importância do trabalho com grupo de famílias de portadores de deficiência mental para a inclusão social. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 10, n. 57, p.45-48, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. cap.3, p.64-89. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi).

GERÁRD, F. e ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Portugal: Porto Editora, 1998, 344p. (Tradução de Júlia Ferreira e Helena Peralta).

GIVIGI, R. C. N. **A mediação fonoaudiológica na interlocução entre pais e filhos com dificuldade de linguagem e comunicação**. In: I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa e I Congresso Internacional de Linguagem e Comunicação da pessoa com deficiência, 2005, Rio de Janeiro. Programa e resumos dos trabalhos. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. p.24.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HANEN CENTRE. The history of the Hanen Centre. Disponível em: <<http://www.hanen.org/Hanen2002/pages/AboutHanen/History/History.htm>> Acesso em: 13 de fevereiro de 2006.

HEBALD, B. and McCREADY, V. **A book about talking**: principles of language stimulation for parents, teachers, clinicians. Maine (USA): Rhino Press, 1979. 3<sup>rd</sup>. Edition.

HEYMEYER, U. e GANEM, L. **O bebê, o pequerrucho e a criança maior**: guia para a interação com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Memnon, 2004.

HUTTENLOCHER, J. Language input and language growth. **Preventive Medicine**. vol. 27, p. 195-199, 1998.

INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT (IDEA), Disponível em:

<<http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/F?c108:1:/temp/~c1086EbWkk:e453966>>. Acesso em: 10 out. 2005.

JACOBSON, A. L. e ENGELBRECHT, J. Parenting education needs and preferences of parents of young children. **Early Childhood Education Journal**, v. 28, n. 2, p. 139-147, 2000.

KAISER, A. et al. Rejoinder: toward a contemporary vision of parent education. **Topics in early childhood special education**, v. 19, n. 3, p. 173-6, 1999.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 502p. (Tradução de: Marília Zanella Sanvicente).

KUMIN, L. **Classroom language skills for children with Down syndrome**: a guide for parents and teachers. 1<sup>st</sup>.ed. Bethesda: Woodbine House, 2001. 339p.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, Londrina, Paraná: Eduel, n. 1, p. 11-25, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos 2**: a pesquisa qualitativa em debate. Bauru: SIPEQ. 1CD, 2004.

MANZINI, E. J. **Entrevista**: definição e classificação. Marília: Unesp, 2004. 4 transparências coloridas, 39cmx15cm.

MAYO, L. e LeBLANC, J. **Currículo funcional e o uso da comunicação alternativa em pessoas com autismo**. Curso oferecido no I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa e I Congresso Internacional de Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência. Rio de Janeiro, nov. 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARINO, E. **Manual de avaliação de projetos sociais**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MEYER, S. A habilitação da criança deficiente auditiva pré-escolar: uma descrição dos serviços oferecidos pela John Tracy Clinic. **Pró-fono revista de atualização científica**, v. 2, n. 2, p. 3-7, 1990.

MITTLER, P. **Os pais como participantes na educação de seus filhos deficientes**. Trabalho preparado para a reunião de especialistas em Educação Especial organizada pela UNESCO, Paris, 1979. (Tradução de: Maria Amélia X. Vampré).

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1997.

MOTTI, T. F. G. **Programa de orientação não presencial de pais de crianças deficientes auditivas**. 2005. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NELSON, L. G. L.; SUMMERS, J. A.; TURNBULL, A. P. Boundaries in family-professional relationships: implications for special education. **Remedial and special education**, v. 25, n. 3, p. 153-165, 2004.

NEVES, S. R.; COSTA, I. M. Programa Hanen de estimulação precoce em comunicação e linguagem – introdução. **Temas sobre desenvolvimento**, v.6, n.32, p. 2-10, 1997.

NUNES, L. R. O. P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. S. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 4, p. 71-96.

OGAMA, M. A. G. e TANAKA, E. D. O. Família e instituição para portadores de deficiência mental: da expectativa do primeiro contato à realidade. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003, p. 35-44.

OLIVEIRA, C. M. C. Grupo de orientação aos familiares de crianças com gagueira. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, Curitiba, v. 3, n.12, p.198-203, 2002.

OMOTE, S. Famílias de deficientes: estudos relatados em dissertações e teses. *In*: MARQUEZINE, M. C. et al. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Editora UEL, 1998, p. 125-129.

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos) recentes em educação especial e a revista brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003a.

OMOTE, S. Introdução: a deficiência e a família. *In*: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003b, p. xv-xviii.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346. (Tradução de: Fátima Murad).

PEPPER, J.; WEITSMAN, E. **It takes two to talk**: a practical guide for parents of children with language delays. 3<sup>rd</sup>.ed. Canada: The Hanen Centre, 2004. 171p.

PERETTI, M. R.; TANAKA, E. D. O. Conhecimento dos pais de crianças portadoras de deficiência mental sobre o programa de estimulação precoce. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 431-437.

PINKUS, S. Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. **British Journal of Special Education**, v. 32, n. 4, p. 184-187, 2005.

PINTO, M. C. F. Programa Hanen para pais de crianças portadoras de retardo de linguagem. **Temas sobre desenvolvimento**, v.7, n.37, p.45-9, 1998.

POWELL, D. R. Reweaving parents into early-childhood education programs. **The Education Digest**, v.64, n.3. p. 22-25, 1998.

SCHIEFER, A. M.; CHIARI, B. M.; BARBOSA, L. M. G. Orientação aos pais: uma proposta de atuação preventiva na fala de crianças disfluente. **Pró-fono revista de atualização científica**, v. 4, n.1, p. 3-6, 1992.

SCHWARTZ, S. **The new language of toys**: teaching communication skills to children with special needs. 3<sup>rd</sup>.ed. Bethesda: Woodbine House, 2004. 249p.

SIGOLO, S. R. R. L. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.189-195.

SINGH, N. N. et al. Psychometric analysis of the Family Empowerment Scale. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, n. 3, v. 2, 1995, p. 85-91.

TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre análise do relato verbal. **Psicologia USP**, São Paulo, v.9, n.1, p.303-324, 1998.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (United States, Washington D.C.). **Helping your child succeed in school**: with activities for children ages 5 through 11. 2002. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>>. Acesso em: 20 dez. 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (United States, Washington D.C.). **Helping your preschool child**. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/parents/preschool/part8.html>>. Acesso em: 20 dez. 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (United States, Washington D.C.). **Helping your child become a reader**. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>>. Acesso em: 28 jun. 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (United States, Washington D.C.). **Teaching our youngest**: a guide for preschool teachers and child-care and family providers. 2002.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. Empoderamento de famílias: o que vem a ser e como medir. In: In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.197-202.

VALSAMEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 72-89. (Tradução de: Fátima Murad).

VASCONCELOS, L. G. E; BOTELHO, A. C. M. M.; CHIARI, B. M. Orientações a pais de crianças com distúrbios de comunicação: relato de experiência. **Pró-fono revista de atualização científica**, v.7, n.1, p. 16-20, 1995.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.10, n 2, p. 299-316, 1994.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

von TETZCHNER, S. **O desenvolvimento da comunicação alternativa**. Curso oferecido no I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa e I Congresso Internacional de Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência. Rio de Janeiro, nov. 2005.

YAEGASHI, S. F. R. et al. Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Editora da UEL, 2001, p. 409-414.

ZPELLINI, S. L.; BONNAFÉ, M. C.; PFEIFER, E. Projeto “Orientação à família da pessoa portadora de deficiência auditiva”. **Pró-fono revista de atualização científica**, v. 3, n. 1, p. 13-18, 1991.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da APAE Bauru



## Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Bauru

CNPJ n.º 45.032.745/0001-70 - Fundada em 25/01/1965 - Filhada a Federação Nacional das APAES, sob n.º 016 - Reconhecida de Utilidade Pública: Federal Decreto n.º 88.103 de 10/02/83; Estadual Lei n.º 1426 de 22/10/1977; Municipal Lei n.º 1359 de 24/06/1968.

Escola e Sede: Avenida José Henrique Ferraz N.º 20-20 - Jardim Ouro Verde - CEP 17053-810 - Bauru - SP  
Tels.: (14) 3236-1100/3276-1001 - E-mail: [apaeburu@uol.com.br](mailto:apaeburu@uol.com.br)

Endereço para Correspondências e Laboratório: Rua Rodrigo Romeiro, 2-47 - Centro da Cidade  
CEP 17015-420 - Bauru - SP - Tels. (14) 3223-2834 / 3234-3064 - Fax: 3223-3515 - Caixa Postal n.º 160  
E-mail: [apaie-lac@travernet.com.br](mailto:apaie-lac@travernet.com.br) [apaie-esc@travernet.com.br](mailto:apaie-esc@travernet.com.br) Site: [www.apaebauru.org.br](http://www.apaebauru.org.br)



Ofício n.º 0012/2005-CEP

Bauru, 11 de fevereiro de 2005.

### Prezadas Srta. Grace Cristina Ferreira e Débora Deliberato

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da APAE-Bauru vem pela presente comunicar que, em reunião realizada no dia 11 de fevereiro 2005, o projeto de pesquisa **"PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO"**, de autoria de V.S. S<sup>a</sup>. foi aprovado.

Atenciosamente,



**Silvia Helena Del Nero Fragoso Fernandes da Costa**  
Vice - Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da APAE-Bauru

**Luci Regina Alves de Paula**  
Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa da APAE-Bauru

## ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UNESP – Marília



**Unesp**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Fone: (0xx 14) 3402-1346  
Fax: (0xx14) 3422-4797  
[www.marilia.unesp.br/cep](http://www.marilia.unesp.br/cep)  
e-mail: [cep@marilia.unesp.br](mailto:cep@marilia.unesp.br)

## PARECER DO PROJETO Nº 1071/2005

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: Programa de Educação familiar em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento.
2. Pesquisador Responsável: GRACE CRISTINA FERREIRA / <i>gracecristinaferreira@unesp.br</i>
3. Instituição do Pesquisador: Unesp - Marília
4. Apresentação ao CEP: em 28/03/2005
5. Apresentar relatório em: ao final da pesquisa

PARECER FINAL
Como parecerista do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP tomo ciência da realização da pesquisa de protocolo supracitado, bem como do local de realização da coleta. Como a presente pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Bauru – SP, não é necessária aprovação deste CEP.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
N.D.

DATA DA REUNIAO
Aprovado pelo CEP da FFC UNESP em 22/06/2005

*Simone Aparecida Capellini*  
DRA. SIMONE APARECIDA CAPELLINI  
Presidente do CEP

*Tullo Vigevani*  
PROF. DR. TULLO VIGEVANI  
Diretor da FFC

# APÊNDICES

**APÊNDICE A** – Protocolo para análise dos guias e manuais.**Análise de forma<sup>1</sup> e conteúdo de manuais e guias de orientação em linguagem**

GUIA \_\_\_\_:

País de publicação:

Analisado dia: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**FORMA****1. Acabamento**

- a) encadernado ( )
- b) brochura ( )
- c) colado ( )
- d) outro: \_\_\_\_\_

**2. Volume**

Número de páginas: \_\_\_\_\_.

**3. Papel**

- a) o aspecto do papel utilizado é: ( ) transparente      ( ) semitransparente      ( ) opaco
- b) tipo de papel utilizado: \_\_\_\_\_
- c) cor: \_\_\_\_\_

**4. Organização**

- a) Livre ( )
- b) Partes ( )
- c) Capítulos ( )
- d) Orientações – temas ( )
- e) Outra: \_\_\_\_\_

**5. Ilustrações**

5.1 O manual inclui ilustrações ( ) sim      ( ) não

5.2. Se sim, os tipos de ilustrações são:

- a) desenhos ( )
- b) fotografias ( )
- c) esquemas ( )
- d) gráficos ( )
- e) outro tipo: \_\_\_\_\_

5.3 Localização das ilustrações no guia:

- a) no corpo do texto ( )
- b) no final do capítulo ( )
- c) no final do guia/manual ( )

5.4 As ilustrações são acompanhadas de uma legenda? ( ) sim ( ) não

<sup>1</sup> Ficha de análise adaptada a partir da Grelha de avaliação elaborada no decurso do seminário de formação de formadores para a avaliação de manuais escolares para o ensino primário, na École Internationale de Bordeaux – Outubro de 1992, anexa em GERÁRD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier. Conceber e avaliar manuais escolares. Portugal: Porto Editora, 1998 (Tradução de Júlia Ferreira e Helena Peralta).

5.5 Qual é a percentagem média ocupada pelas ilustrações no guia/manual? \_\_\_\_\_

5.6 Em relação aos objetivos do guia, as ilustrações têm uma função:

- a) indutiva ( )
- b) explicativa ( )
- c) avaliativa ( )
- d) estética ( )
- e) indicativa ( )

## 6. Legibilidade tipográfica

6.1 Que tipo de letra é utilizado no guia/manual? \_\_\_\_\_

6.2 O corpo dos caracteres utilizados no guia/manual é

	8	9	10	11	12	14	18	24
- títulos								
- subtítulos								
- textos								
- resumos/alertas								

6.3 A página é:

( ) pouco arejada      ( ) suficientemente arejada      ( ) demasiado arejada

6.4 O texto nas páginas do guia/manual é disposto:

- a) em colunas ( )
- b) em bloco ( )

6.5 As variações na organização gráfica (justificação, colunas, espaço entre linhas, margens...):

- a) são coerentes
  - intra-unidades: ( ) nada      ( ) parcialmente      ( ) perfeitamente
  - entre-unidades: ( ) nada      ( ) parcialmente      ( ) perfeitamente
- b) favorecem a legibilidade: ( ) nada      ( ) parcialmente      ( ) perfeitamente

## 7. Legibilidade lingüística

7.1 A legibilidade dos textos é facilitada:

	pouco	medianamente	muito
- pelo tamanho das frases			
- pelo tamanho das palavras			
- pelo número de palavras novas			
- pela utilização de palavras do vocabulário fundamental			

## 8. Língua de publicação:

Observações:

## CONTEÚDO

1. O conteúdo do guia/manual:
  - a) Explica conceitos relacionados à linguagem ( )
  - b) Orienta sobre condutas de estimulação ao desenvolvimento da linguagem ( )
  - c) Orienta sobre cond. de estimulação de linguagem utilizando relação de causa e efeito ( )
  - d) Propõe atividades práticas ( )
  
2. O conteúdo é organizado por:
  - a) títulos e subtítulos temáticos ( )
  - b) perguntas ( )
  - c) fases de desenvolvimento infantil ( )
  - d) orientações ( )
  - e) outro: \_\_\_\_\_
  
3. O texto contém informações e/ou sugere atividades:
  - a) somente a respeito do desenvolvimento lingüístico ( )
  - b) faz referência a outros aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento da linguagem (aspectos sensoriais-perceptivos, cognitivos, motores) ( )
  
4. No aspecto geral, as orientações enfatizam:
  - a) o papel da criança na constituição da sua linguagem ( )
  - b) o papel do interlocutor ( ) : \_\_\_\_\_
  - c) o papel do ambiente ( ) : escolar ( ) ; familiar ( ) \_\_\_\_\_
  - d) o papel biológico (da constituição genética) ( )
  
5. Abordagem teórica utilizada na orientação:
  - a) sócio-interacionista ( )
  - b) cognitivista ( )
  - c) comportamentalista ( )
  - d) várias ( ) : \_\_\_\_\_
  - e) sem direcionamento ( )
  - f) outra: \_\_\_\_\_
  
6. O conteúdo das orientações informa sobre o papel do parceiro de comunicação? ( ) sim ( ) não
  
7. Parceiros mencionados:  
( ) pai ( ) mãe ( ) irmãos ( ) colegas da mesma idade ( ) adultos ( ) avós ( ) professor
  
8. Há referência sobre os diversos ambientes de comunicação? ( ) sim ( ) não
  
9. As orientações tratam:
  - a) da linguagem inserida no contexto do desenvolvimento infantil global ( )
  - b) somente da linguagem expressiva (desenvolvimento articulatório – fala) ( )
  - c) somente da linguagem receptiva ( )
  - d) do uso de gestos indicativos e representativos; expressões faciais etc ( )
  - e) da linguagem expressiva, receptiva e da constituição da linguagem ( )
  - f) das várias formas de comunicação, além da fala ( )
  - g) outra: \_\_\_\_\_
  
10. O guia/manual tem informações a respeito do uso de chupetas, mamadeiras e aspectos de alimentação (estimulação sensório-motora para a fala)? ( ) sim ( ) não
  
11. As orientações são dadas:
  - a) informando/sugerindo numa orientação positivista ( )
  - b) informando sobre o que não se deve fazer, numa linha de negativas ( )
  - c) comparando pontos positivos e negativos ( )

## 12. Temas tratados:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

**APÊNDICE B – Questionário.**

*Olá!*

*Para conhecermos melhor as pessoas que estão participando desta pesquisa, gostaríamos que você nos informasse:*

**Seu nome:** \_\_\_\_\_

**Sua data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Seu grau de escolaridade:**

- Primário incompleto
- Primário completo
- 1.º grau incompleto
- 1.º grau completo (até a 8.ª série)
- 2.º grau incompleto (colegial)
- 2.º grau completo (colegial)
- Grau universitário incompleto
- Grau universitário completo
- Especialização
- Mestrado/Doutorado

**Sua profissão:** \_\_\_\_\_.

**Quantos filhos você tem?** \_\_\_\_\_.

**Quais são as idades dos seus filhos?** \_\_\_\_\_

**O(a) seu (sua) filho(a) que estuda na APAE de Bauru é:**

- seu único filho
- o primeiro filho
- o segundo filho
- o terceiro filho
- o quarto filho
- o quinto filho
- o sexto filho
- outro: \_\_\_\_\_.

**Indique, por favor, a data de nascimento do(a) seu (sua) filho(a) que estuda na APAE de Bauru:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Quais são as dificuldades do(a) seu(sua) filho(a) que estuda na APAE de Bauru?**

---

---

---

---

---

**Você sabe por quê ele(a) tem essas dificuldades? Por favor, explique.**

---

---

---

---

Logo abaixo, tem uma lista com assuntos de como seu filho aprende a se comunicar. Gostaríamos de saber sobre quais assuntos você tem interesse de conhecer mais.

Para isso, você deverá marcar com um X o assunto que lhe interessar.

**Quanto ao desenvolvimento da linguagem do seu filho, você gostaria de saber:**

- 1  Por que meu filho não fala?
- 2  Por que ele entende tudo, mas não fala?
- 3  O que fazer quando eu não entendo o que ele quer dizer?
- 4  Como devo falar com meu filho?
- 5  Como ajudá-lo a falar mais?
- 6  Como conseguir entender o que ele quer dizer?
- 7  Como ajudá-lo quando ele tenta se comunicar?
- 8  Como devemos nos comportar quando ele(a) não quer se expressar?
- 9  O que fazer quando ele fala errado?
- 10  O que ajuda a criança a começar a se comunicar?
- 11  Quem pode ajudar na comunicação do(a) meu(minha) filho(a)?
- 12  Por que meu (minha) filho(a) prefere conversar com outras crianças?
- 13  Como lhe dar mais confiança na hora de se comunicar?
- 14  Como ocorre o desenvolvimento da comunicação na criança?
- 15  O que é linguagem?
- 16  Qual é a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança?
- 17  Como a criança pequena começa a se comunicar?
- 18  Quando as crianças começam a falar?
- 19  Como fazer para ele(a) apreender os nomes das coisas?
- 20  Como fazer para ele(a) entender o que eu falo?
- 21  Os gestos que ele(a) faz são importantes para a comunicação?
- 22  É correto usar gestos com meu (minha) filho(a)?
- 23  De que maneira as pessoas da família podem ajudar na sua comunicação?
- 24  Por que as pessoas não entendem meu (minha) filho(a)?
- 25  O que não é bom para a comunicação da criança?



**APÊNDICE C** – Carta-convite à participação na pesquisa.

Prezados Sra. Maria e Sr. João

Meu nome é Grace, sou fonoaudióloga, e estou realizando uma pesquisa pela UNESP de Marília, intitulada “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO” e gostaria que vocês participassem.

O objetivo da pesquisa é elaborar e fornecer orientações aos pais sobre como ajudar no desenvolvimento da comunicação de seus filhos. Mas, para isso, é preciso que vocês digam sobre o quê mais gostariam de saber.

Para participar da pesquisa, você deverá ler a CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA (que também está neste envelope que você recebeu), e caso concorde em participar, deverá preencher e assinar as duas folhas iguais do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que está junto com a carta. A CARTA e uma cópia do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (que estão grampeados) você deverá guardar com você. A outra cópia do TERMO que tem um lembrete de devolução em vermelho no fim da folha, você deverá devolver preenchida e assinada junto com o questionário respondido, dentro deste mesmo envelope, o mais rápido possível. Você pode devolver por meio do(a) seu(sua) filho(a), colocando o envelope na sua mochila.

Esta pesquisa só poderá acontecer com a participação dos pais, que são as pessoas fundamentais no desenvolvimento de seus filhos.

Por isso, conto com a sua colaboração!!

**Um abraço,**

**Grace Cristina Ferreira**

Caso queiram esclarecer alguma dúvida, estarei à disposição no telefone: **3234-5600**

Bauru, 22 de março de 2005.

**APÊNDICE D** - Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – respondentes do questionário

**CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Estamos realizando uma pesquisa pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, intitulada “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO” e gostaríamos que você participasse. O objetivo da pesquisa é elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado que veicule informações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil de crianças com atrasos globais do desenvolvimento e sobre estratégias favoráveis ao desenvolvimento da linguagem.

Para tanto, você deverá assinalar numa lista, os assuntos e temas sobre os quais deseja saber mais a respeito.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer direito ou benefício tanto na UNESP-Marília como na APAE-Bauru.

*Caso aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que:*

- A) Sua participação estará restrita ao fornecimento de informações escritas e escolha de assuntos ou temas sobre a linguagem infantil.
- B) As respostas são confidenciais.
- C) Sua identificação ou dos nomes que vier a referir serão omitidos, sendo de caráter sigiloso.
- D) A participação nesta pesquisa não oferece riscos à sua saúde física ou mental.
- E) Em se tratando de pesquisa científica, temos a intenção de que os dados analisados da mesma sejam publicados em revistas científicas especializadas, omitindo-se o nome do respondente (ou de outras pessoas mencionadas), ou qualquer outra informação que possa identificá-lo.
- F) Você tem a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- G) Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem qualquer prejuízo ou perda de direitos e benefícios na APAE-Bauru ou na UNESP-Marília.

*Queremos que saiba, também, que:*

Caso você queira apresentar reclamações em relação à sua participação nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da APAE-BAURU, pelo endereço Av. José Henrique Ferraz, 20-20 na Escola de Educação Especial ou pelo telefone (14) 3236-1100/3236-2130.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, devidamente explicada pela profissional Grace Cristina Ferreira em seus mínimos detalhes, ciente do procedimento a que serei submetido(a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando em participar da pesquisa: “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”

Fica claro que minha participação é voluntária e eu, participante da pesquisa, poderei retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a qualquer momento e deixar de participar desta pesquisa, sem explicar os motivos e sem comprometer meu vínculo ou de meu(minha) filho(a) com a APAE-BAURU. Estou ciente, ainda, de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional.

Autorizo, também, a publicação das informações que fornecerei, pelo projeto de pesquisa referido, desde que omitidos o meu nome e de outras pessoas que mencionar.

Por estarem de acordo assinam o presente termo em duas vias de igual teor e forma.

Bauru-SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
**Grace Cristina Ferreira**

Nome da Pesquisadora: Grace Cristina Ferreira  
Telefone: (14) 3234-5600/ (14) 3236-1100/ (14) 9795-3121

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores

FERREIRA, G. C. (2005)



Olá!

Pais, mães, avós, tios e cuidadores....

Este fascículo de orientação é para vocês!

A partir de hoje, vocês receberão um fascículo deste a cada quinze dias.

Ele levará até vocês informações sobre o desenvolvimento da linguagem, as causas dos problemas de comunicação das crianças e dicas de como ajudá-las a se comunicar.

Para começar, é preciso esclarecer o que é linguagem.

Linguagem tem a ver com nossa capacidade de combinar sinais, sons, palavras e frases para expressar nossos pensamentos e entender o que as outras pessoas dizem.

Por isso, quando falamos de linguagem e comunicação devemos pensar em duas capacidades importantes: a de conseguir entender uma informação e a de conseguir expressar um pensamento.

Muitas crianças têm dificuldades em se comunicar.

E por isso, elas precisam de nosso apoio e ajuda.

Vocês, pais, são as pessoas mais importantes neste desafio que as crianças devem vencer...

Então... a partir de hoje, somos parceiros!!



Até o próximo fascículo!!

**APÊNDICE F** - Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participantes do grupo focal

**CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA – Grupo Focal**

Como já é de seu conhecimento, estamos realizando uma pesquisa pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, intitulada “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO” e gostaríamos que você participasse. O objetivo da pesquisa é elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado que veicule informações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil de crianças com atrasos globais do desenvolvimento e sobre estratégias favoráveis ao desenvolvimento da linguagem.

Nesta fase da pesquisa, você deverá participar como membro de um grupo formado ao todo por 4 pais e por mim, pesquisadora, em reuniões quinzenais, de aproximadamente 1 hora e meia, ao longo de 4 meses – totalizando 8 encontros –, em dia e horário previamente combinados entre todos os participantes.

Nas reuniões do grupo, deveremos discutir e tomar decisões para a avaliação e constante elaboração dos fascículos de orientação sobre o desenvolvimento da linguagem que todos os pais da Educação Infantil da APAE estarão recebendo.

É importante que saiba que participar da pesquisa como membro deste grupo é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer momento, fica assegurado que não haverá perda de qualquer direito ou benefício tanto na UNESP-Marília como na APAE-Bauru.

*Caso aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que:*

- A) Sua participação estará restrita ao fornecimento de informações faladas e/ou porventura, escritas, sobre a avaliação e elaboração dos fascículos de orientação em linguagem infantil.
- B) Seus relatos são confidenciais.
- C) Sua identificação ou dos nomes que vier a referir serão omitidos, sendo de caráter sigiloso.
- D) A participação no grupo não oferece riscos à sua saúde física ou mental.
- E) Em se tratando de pesquisa científica, temos a intenção de que os dados obtidos sejam publicados em revistas científicas especializadas, omitindo-se o nome do respondente (ou de outras pessoas mencionadas), ou qualquer outra informação que possa identificá-lo.
- F) Você tem a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- G) Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem qualquer prejuízo ou perda de direitos e benefícios na APAE-Bauru ou na UNESP-Marília.

*Queremos que saiba, também, que:*

Caso você queira apresentar reclamações em relação à sua participação nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da APAE-BAURU, pelo endereço Av. José Henrique Ferraz, 20-20 na Escola de Educação Especial ou pelo telefone (14) 3236-1100/3236-2130.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
Participante do grupo focal**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, devidamente explicada pela profissional Grace Cristina Ferreira em seus mínimos detalhes, ciente do procedimento de que participarei, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando em participar como membro do grupo focal da pesquisa: “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”

Fica claro que minha participação é voluntária e eu, participante da pesquisa, poderei retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a qualquer momento e deixar de participar desta pesquisa, sem explicar os motivos e sem comprometer meu vínculo ou de meu(minha) filho(a) com a APAE-BAURU. Estou ciente, ainda, de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional.

Autorizo, também, a publicação das informações que fornecerei, pelo projeto de pesquisa referido, desde que omitidos o meu nome e de outras pessoas que mencionar.

Por estarem de acordo assinam o presente termo em duas vias de igual teor e forma.

Bauru-SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

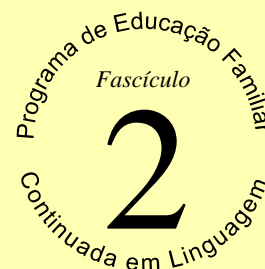
\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
**Grace Cristina Ferreira**

Nome da Pesquisadora: Grace Cristina Ferreira  
Telefone: (14) 3234-5600/ (14) 3236-1100/ (14) 9795-3121

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores

Grupo focal  
FERREIRA, G. C. (2005)



## Como ocorre o desenvolvimento da linguagem na criança?

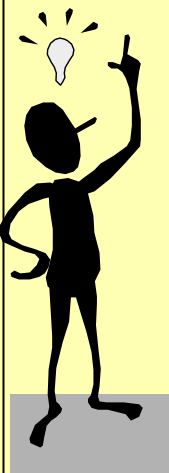
Cada criança nasce com uma capacidade própria para desenvolver a linguagem. Mas, além disso, é preciso que ela esteja junto de outras pessoas desde muito cedo. Por isso, os pais são tão importantes para a comunicação da criança. São eles que respondem quando a criança olha, aponta ou faz algum som tentando dizer alguma coisa. Aos poucos, as crianças vão entendendo o que ouvem e vêem e começam a se comunicar... com o olhar, apontando as coisas... Mais tarde, podem começar a fazer sons, dizer palavras e frases. Mas, cada uma no seu ritmo.



## Por quê muitas crianças têm dificuldades de comunicação?

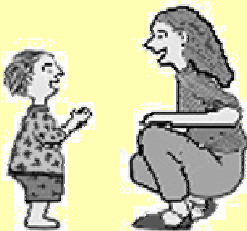


As crianças podem ter dificuldades para se comunicar por vários motivos. É importante que vocês, pais, conversem com o médico, ou a fonoaudióloga do(a) seu (sua) filho(a) para compreenderem melhor o motivo das suas dificuldades.

Aqui vão algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:



### DICAS

- Ao falar com sua criança, procure ficar na altura dela e olhe nos seus olhos. Isso lhe dá segurança e mostra que você está lhe dando atenção.
- Fale com a criança devagar, mas sem falar alto ou errado. Lembre-se que a sua fala é um modelo para ela!
- Respeite o tempo da sua criança. Pode ser que ela demore a responder, quando você falar com ela. É que ela pode precisar de mais tempo para compreender tudo o que você diz e preparar uma resposta.  
Espere: é importante para ela!

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores

FERREIRA, G. C. (2005)



## Por quê a linguagem é importante para o desenvolvimento da criança?

A linguagem nos possibilita utilizar um conjunto de sons, gestos, palavras e frases para mostrar para as outras pessoas o que queremos, o que pensamos e o que sentimos. E é também a linguagem que nos permite compreender o que a outra pessoa está falando.

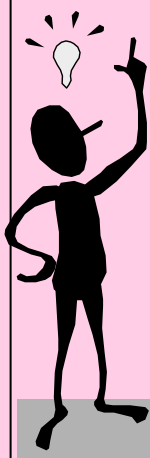
A aprendizagem e as experiências que as crianças têm com o mundo dependem em grande parte do desenvolvimento da linguagem.

E é importante lembrar que da linguagem nasce a comunicação e a comunicação aproxima as pessoas...



Aqui vão algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:

### DICAS de LINGUAGEM



Querer se comunicar pode ser uma grande conquista da criança que tem dificuldades de linguagem. A comunicação começa aí: quando ela demonstra vontade de dizer alguma coisa, mesmo que ela não fale.

Neste momento, a pessoa que está com ela deve dar-lhe toda a atenção e ajuda-la, buscando compreender o que ela quer dizer.

Você pode ajuda-la assim:

- **Mostre-se interessado.** Fique perto da criança e faça-a perceber que o que ela quer dizer é importante pra você.
- **Ouçã... espere.** Muitas vezes, na tentativa de ajudar, falamos muito e esquecemos de que para a criança poder se expressar ela precisa também do nosso silêncio...
- **Converse.** Pergunte a ela sobre o que ela fez na escola. Mas faça perguntas curtas, para que as respostas não sejam difíceis... Ex.: Hoje você brincou?; Ex.: Você foi a Kasateka?



Bom papo pra vocês! No próximo fascículo... mais dicas!!!

Grupo FOCAL

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores

FERREIRA, G. C. (2005)

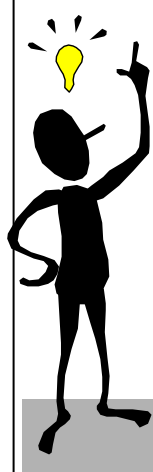


## Qual é a importância da audição na comunicação da criança?

Ouvir é importante para a comunicação porque é ouvindo que aprendemos os sons da fala e os nomes das coisas (o vocabulário). Com o passar do tempo, a audição vai se desenvolvendo cada vez mais, e nós, adultos, devemos ir ajudando a criança a descobrir todos os barulhos, os sons, as músicas... e que cada coisa tem um nome. Isso é muito importante porque permite que a criança comece a compreender o que estamos dizendo para ela.



Aqui vão algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:



### DICAS de LINGUAGEM

Para ter o que dizer, contar ou mostrar, a criança precisa, primeiro, adquirir conhecimento... conhecer as coisas que estão ao seu redor... E para isso, nós precisamos ensiná-la sobre as coisas, os lugares, as nossas ações e as pessoas... Assim ela vai aprendendo os nomes de tudo... aos poucos.

- Mostre-lhe o mundo em que vivemos. Fale os nomes dos objetos, das pessoas, dos lugares... Mesmo as coisas mais simples que fazemos no dia-a-dia, como lavar louça, fazer comida, devem ser aproveitadas como momentos importantes para ensinar sobre o que estamos fazendo e os nomes das coisas que estamos usando.

- Ajude-a a descobrir os sons. Quando ouvirem um barulho, mostre da onde vem e o que o provocou. Por exemplo: o barulho do avião, de uma porta batendo, dos carros, da água na hora do banho...



Bom papo pra vocês! No próximo fascículo... mais dicas!!!

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores

FERREIRA, G. C. (2005)



## Quem pode ajudar a criança a desenvolver a comunicação?

Todas as pessoas podem ajudar. Cada uma à sua maneira...

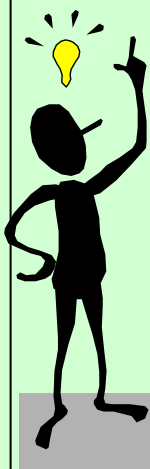
Toda vez que alguém interage com a criança: brincando, ensinando, ouvindo, contando ou mostrando alguma coisa, cantando, alimentando... está também... comunicando-se com a criança!

Por isso que as pessoas que convivem com elas na escola e em casa são tão importantes para o desenvolvimento da linguagem: porque é nesses lugares que ocorrem grande parte das interações.



Aqui vão mais algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:

### DICAS de LINGUAGEM



Compreender a fala de uma outra pessoa pode não ser uma tarefa tão fácil. É importante saber compreender o que a criança quer expressar e também, fazer-nos claros para que ela entenda o que falamos.

- Seja claro e objetivo. Prefira frases curtas, com palavras simples, e deixe claro sobre o que está falando, sem muitos rodeios. Os seus gestos, enquanto fala, também podem ajudar a criança a entender o que está dizendo.

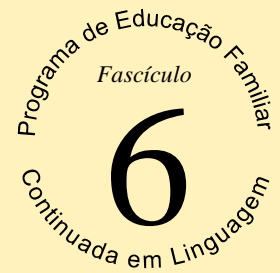
- Ajude a criança a se expressar melhor. Procure estar atento a todos os sinais: seu olhar, um gesto, uma palavra... Eles podem dizer muita coisa! Faça perguntas curtas e diretas e espere com paciência sua resposta. Se possível, lhe dê opções. Exemplo: ① Você quer a bola? ② Você quer água ou suco?



Bom papo pra vocês! Mais dicas no Fascículo 6!!!

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores



## A alimentação é importante no desenvolvimento da comunicação?

Sim. O ato da alimentação envolve um conjunto de movimentos dos mesmos órgãos e músculos que também são importantes para a comunicação: os lábios, a língua, as bochechas, a mandíbula, a maxila, e os dentes. Os movimentos coordenados destas estruturas, por meio da respiração, mastigação e sucção são utilizados pelas crianças desde muito cedo, também para se comunicar.

Além disso, o exercício que a criança faz com estes movimentos lhe ajuda a ter uma musculatura mais adequada para quando for realizar sons e balbucios, e mais tarde, palavras.



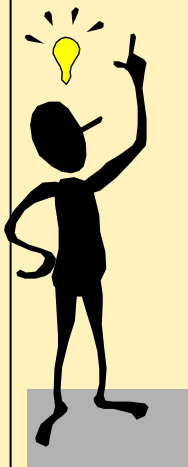
## Aqui vão mais algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:

### DICAS de LINGUAGEM

Como já dissemos, a criança desenvolve suas habilidades de comunicação durante todo o tempo. E algumas atividades, em especial, oferecem muitas oportunidades para que a criança desenvolva sua compreensão e sua expressão. Duas delas são: a brincadeira e a música!

▪ Brinque com sua criança. Quando brinca, a criança está construindo o seu próprio desenvolvimento. As atividades de movimento são ótimas para a criança aprender verbos: abaixa, sobe, desce, procura, joga... Jogos de encaixe, de montar... e brincadeiras de imitação (como brincar de casinha, de escola...) também são muito importantes.

▪ Dêem espaço para a música. Por meio da música, podemos ajudar a criança a aprender ritmo, melodia, entonação e muitas outras coisas, como novas palavras e conceitos. Descubra quais as músicas que sua criança gosta e cante para ela e com ela. Incentive que ela bata palmas, dance...



Que vocês brinquem e cantem bastante! Mais dicas no Fascículo 7!!!

Grupo FOCAL

# COMUNICAÇÃO

Guia para pais e cuidadores



## Como os pais e a família podem ajudar a criança no desenvolvimento da comunicação?

Como já falamos, é importante envolver a criança nas atividades da casa, comentando sobre os acontecimentos do dia-a-dia e sobre as coisas que estão fazendo. Lembre-se que para se expressar, primeiro, a criança precisa ter o que dizer... e para isso precisa conhecer o mundo ao seu redor. Brincadeiras de movimento e de faz-de-conta, música, desenho, pintura, muita conversa... e a leitura são atividades fundamentais para ajudar a criança neste desafio.



Aqui vão mais algumas dicas sobre como ajudar na comunicação da sua criança:



### DICAS de LINGUAGEM

- Proponha atividades em que vocês possam brincar juntos. As brincadeiras de faz-de-conta permitem à criança imitar o mundo real e expressar o que pensa. Na brincadeira, a criança aprende o nome de muitas coisas, a resolver pequenos problemas... e exercita sua criatividade! Vocês podem usar objetos da casa mesmo...



- Leia para a sua criança... desde cedo! Quando lemos para a criança, ela aprende a prestar atenção na nossa fala e, aos poucos descobre que os livros transmitem informações. Por isso, é importante mostrar-lhes as figuras e as palavras escritas... o lugar onde você estiver lendo. Reserve um tempinho do dia, encontre um cantinho sossegado e... boa leitura!

Este é o nosso último fascículo!! Muito obrigada pela parceria!!

**Grupo FOCAL**

RELATOS DA 3ª REUNIÃO DO GRUPO FOCAL – RETOMADA DA 2ª REUNIÃO e ANÁLISE DO FASCÍCULO 2

CONTEÚDO										FORMA			LEITORES	
Impressões/ considerações gerais	Informações teóricas sobre linguagem	Etiologia	Funções e habilidades relacionadas à linguagem	Habilidades comunicativas	Recursos e estratégias de comunicação	Interlocutores	TEXTO			Ilustrações	Cor da folha			
							Letra/ Legibilidade	Quantidade	Disposição/ Orientação					
(268) P1: ...esse ALPES ia fazer muito bem pra ela, desde o primeiro ALPES... (referindo-se à P4) Às vezes eu fico com muita dó, como eu te expliquei por exemplo eu vou num grupo aqui, vou lá.. eu pego										bem...? (264) P3: A primeira parte vai esclarecer a dúvida, né... depois vai dar... (265) P1: Dar umas dicas... (266) P3: Dar uma orientaçãozinha básica... (267) P1: Como no ALPES, né, no final sempre tem as dicas né?				

**RELATOS DA 3ª REUNIÃO DO GRUPO FOCAL – RETOMADA DA 2ª REUNIÃO e ANÁLISE DO FASCÍCULO 2**

Impressões/ considerações gerais	CONTEÚDO						FORMA			LEITORES
	Informações teóricas sobre linguagem	Etiologia	Funções e habilidades relacionadas à linguagem	Habilidades comunicativas	Recursos e estratégias de comunicação	Interlocutores	TEXTO			
							Letra/ Legibilidade	Quantidade	Disposição/ Orientação	
<p>um papel, pego outro. Mas tem mãe, por exemplo, as mães dos alunos externos que são toquinho... elas não vão pegar esses fascículos para ler, sabe?</p> <p>(269) M: É... dos externos...</p> <p>(270) P1: Então...</p> <p>(271) P4: Que estão começando agora...</p> <p>(272) P1: É... os que estão começando...</p> <p>(273) P4: Precisava... estão erus... né</p> <p>(274) P1: Sabe... eu, o P. antes dele começar, dele ser aluno aqui... eu não tinha noção da grandiosidade</p>										

## APÊNDICE N – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – fotografias para o Fascículo 7

### CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA – Fotografia

Você é participante da pesquisa intitulada “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”, que está sendo realizada por GRACE CRISTINA FERREIRA, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. O objetivo da pesquisa é elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado que veicule informações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil de crianças com atrasos globais do desenvolvimento e sobre estratégias favoráveis ao desenvolvimento da linguagem.

Como parte dos procedimentos da pesquisa, estão sendo veiculados fascículos de orientação para as famílias de todas as crianças matriculadas na Educação Infantil da APAE - Bauru.

Optamos por incluir fotografias nos fascículos 6 e 7 desta pesquisa para ilustrar algumas situações importantes para o desenvolvimento da linguagem infantil e gostaríamos que você participasse também deste procedimento, voluntariamente.

Participar deste procedimento é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase do procedimento, fica assegurado que não haverá perda de qualquer direito ou benefício tanto na UNESP-Marília como na APAE-Bauru.

*Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que:*

- A) Sua participação estará restrita à permissão de ser fotografada juntamente ao seu(sua) filho(a), em uma situação que ilustre interação comunicativa, previamente combinada.
- B) Você tem a garantia de que as fotografias que permitir serão tiradas, utilizadas somente nos fascículos da pesquisa e devidamente arquivadas; não serão utilizadas para qualquer outro fim ou forma de divulgação.
- C) As fotografias serão tiradas utilizando-se máquina fotográfica digital e, portanto, você poderá visualizar as fotografias antes que elas sejam utilizadas e divulgadas nos fascículos.
- D) Sua identificação ou do(a) seu(sua) filho(a) serão omitidas, sendo de caráter sigiloso.
- E) A participação neste procedimento não oferece riscos à sua saúde física ou mental, nem à do(a) seu(sua) filho(a).
- F) Em se tratando de pesquisa científica, temos a intenção de que os dados analisados da mesma sejam publicados em revistas científicas especializadas, omitindo-se o nome do respondente (ou de outras pessoas mencionadas), ou qualquer outra informação que possa identificá-lo.
- G) Você tem a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca deste procedimento, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- H) Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem qualquer prejuízo ou perda de direitos e benefícios na APAE-Bauru ou na UNESP-Marília.

*Queremos que saiba, também, que:*

Caso você queira apresentar reclamações em relação à sua participação nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da APAE-BAURU, pelo endereço Av. José Henrique Ferraz, 20-20 na Escola de Educação Especial ou pelo telefone (14) 3236-1100/3236-2130.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA – Procedimento de fotografia, devidamente explicada pela profissional Grace Cristina Ferreira em seus mínimos detalhes, já participante da pesquisa “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”, ciente do procedimento a que serei submetido(a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando em ser fotografada juntamente com meu(minha) filho(a) em uma situação que ilustre interação comunicativa, e autorizo sua utilização nos fascículos de orientação de linguagem desta pesquisa.

Fica claro que minha participação é voluntária e eu, participante da pesquisa, poderei retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a qualquer momento, por mim, e pelo(a) meu(minha) filho(a), e deixarmos de participar desta pesquisa, sem explicar os motivos e sem comprometer meu vínculo ou de meu(minha) filho(a) com a APAE-BAURU. Estou ciente, ainda, de que os nossos nomes não serão divulgados.

Autorizo, também, a utilização das nossas imagens fotográficas, apenas no contexto dos fascículos que ilustrar do projeto de pesquisa referido, em apresentações de eventos científicos, que utilizem meios visuais de divulgação (retroprojeter, projetor de slides e data-show).

Por estarem de acordo assinam o presente termo em duas vias de igual teor e forma.

Bauru-SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
**Grace Cristina Ferreira**

Nome da Pesquisadora: Grace Cristina Ferreira  
Telefone: (14) 3234-5600/ (14) 3236-1100/ (14) 9795-3121

## APÊNDICE O – Roteiro das entrevistas finais

### ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar os fascículos sobre comunicação que vocês receberam durante o primeiro semestre deste ano. Por isso é muito importante que você diga o que achou dos fascículos para que assim, nós possamos melhorar e auxiliar vocês em casa com seus filhos.

1. Você recebeu os nossos fascículos em casa?
2. Você já tinha recebido esse tipo de jornalzinho?
3. Quem leu os fascículos?
4. Alguém da sua casa perguntou alguma coisa a respeito destes fascículos?
5. Você mostrou os nossos fascículos para outras pessoas? Para quem?
6. O que você achou dos fascículos?
7. O que você achou das informações que foram nos fascículos? Por quê?
8. O que você mais gostou?
9. Você acha que os fascículos ajudaram você com seu filho? Como?
10. Você aprendeu alguma coisa nova com os fascículos? O quê?
11. Você conseguiu fazer alguma das orientações dos fascículos? Você lembra o que foi? Como foi?
12. O que você achou do fascículo ir a cada quinze dias?
13. O que você achou das figuras?
14. O que você achou sobre o tipo das letras? E o tamanho?
15. O que você achou das cores dos fascículos? Qual cor você preferiu? Por quê?
16. O que você achou sobre a quantidade de texto dos fascículos?
17. Você achou alguma orientação difícil de ser realizada com seu filho? Qual?
18. O que você achou de receber orientações sobre comunicação desta forma?
19. Você já teve alguma orientação a respeito de como ajudar seu filho na comunicação? Como é/era?
20. Você acha que seria importante continuar recebendo os fascículos?
21. O que você acha que poderia ser mudado?
22. Você tem o hábito de ler jornais, revistas ou livros?
23. Você lê ou conta histórias para seus filhos?

**APÊNDICE P** – Carta de informação ao participante da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – participantes das entrevistas finais

### **CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA - Participante da Entrevista Final**

Como já é de seu conhecimento, estamos realizando uma pesquisa pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, intitulada: “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”.

O objetivo da pesquisa é elaborar um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem, em formato escrito e ilustrado que veicule informações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil de crianças com atrasos globais do desenvolvimento e sobre estratégias favoráveis ao desenvolvimento da linguagem.

Nesta fase da pesquisa, você deverá participar de uma entrevista, com duração aproximada de uma hora, em local e horário previamente combinado.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer momento, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício tanto na UNESP-Marília como na APAE-Bauru.

*Caso aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que:*

- A) Sua participação estará restrita ao fornecimento de informações relacionadas aos fascículos de orientação de linguagem que recebeu ao longo de 4 meses, por meio de uma entrevista, que deverá ser gravada em fita-cassete para posterior análise.
- B) As informações dadas na situação de entrevista são confidenciais.
- C) Sua identificação ou dos nomes que vier a referir serão omitidos, sendo de caráter sigiloso.
- D) A participação na entrevista não oferece riscos à sua saúde física ou mental.
- E) Em se tratando de pesquisa científica, temos a intenção de que os dados obtidos sejam publicados em revistas científicas especializadas, omitindo-se o nome do respondente (ou de outras pessoas mencionadas), ou qualquer outra informação que possa identificá-lo.
- F) Você tem a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- G) Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem qualquer prejuízo ou perda de direitos e benefícios na APAE-Bauru ou na UNESP-Marília.

*Queremos que saiba, também, que:*

Caso você queira apresentar reclamações em relação à sua participação nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da APAE-BAURU, pelo endereço Av. José Henrique Ferraz, 20-20 na Escola de Educação Especial ou pelo telefone (14) 3236-1100/3236-2130.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Participante da entrevista final**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, devidamente explicada pela profissional Grace Cristina Ferreira em seus mínimos detalhes, ciente do procedimento de que participarei, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando em participar de uma entrevista pela pesquisa: “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR CONTINUADA EM LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES A PAIS DE CRIANÇAS COM ATRASOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO”

Fica claro que minha participação é voluntária e eu, participante da pesquisa, poderei retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO a qualquer momento e deixar de participar desta pesquisa, sem explicar os motivos e sem comprometer meu vínculo ou de meu(minha) filho(a) com a APAE-BAURU. Estou ciente, ainda, de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional.

Autorizo, também, a publicação das informações que fornecerei, em situação de entrevista, pelo projeto de pesquisa referido, desde que omitidos o meu nome e de outras pessoas que mencionar.

Por estarem de acordo assinam o presente termo em duas vias de igual teor e forma.

Bauru-SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
**Grace Cristina Ferreira**

Nome da Pesquisadora: Grace Cristina Ferreira  
Telefone: (14) 3234-5600/ (14) 3236-1100/ (14) 9795-3121