



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Danielli Gualda Marins**

**ESTUDO COMPARATIVO SOBRE FAMÍLIAS DE PRÉ-ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIAS, DIFICULDADES ESCOLARES E DESENVOLVIMENTO TÍPICO**

São Carlos, 2018.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Danielli Gualda Marins\***

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Cia**

**ESTUDO COMPARATIVO SOBRE FAMÍLIAS DE PRÉ-ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIAS, DIFICULDADES ESCOLARES E DESENVOLVIMENTO TÍPICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

\*Bolsista CAPES

São Carlos, 2018.

Gualda Marins, Danielli

Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico / Danielli Gualda Marins. -- 2018.

177 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Fabiana Cia

Banca examinadora: Eniceia Gonçalves Mendes, Sabrina Mazo

D'Affonseca, Aline Maira da Silva, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Bibliografia

1. Educação Especial e Desenvolvimento Infantil . 2. Famílias. 3. Indicadores de risco e indicadores de proteção. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Danielli Gualda Marins, realizada em 30/08/2018:

*Fabiana cia*

---

Profa. Dra. Fabiana Cia  
UFSCar

*[Handwritten signature]*

---

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes  
UFSCar

*Sabrina*

---

Profa. Dra. Sabrina Mazo D'Affonseca  
UFSCar

*Aline Maira da Silva*

---

Profa. Dra. Aline Maira da Silva  
UFGD

*Vera Lucia*

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Aline Maira da Silva, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

*Fabiana cia*

---

Profa. Dra. Fabiana Cia

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade da vida que com Seu imenso amor, misericórdia e graça me concedeu a sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, a coragem para acreditar, a força para não desistir e a proteção para me amparar.

Agradeço toda minha família que, de uma forma muito especial, me conduziu até aqui, me fornecendo as bases necessárias para alcançar a felicidade e o sucesso durante a vida. A nossa união permanecerá inabalável por toda vida, amo muito vocês! Ao meu marido, um agradecimento especial por estar sempre ao meu lado, me proporcionando amor irrestrito. Obrigada por ser quem és em minha vida!

Às minhas amigas e companheiras Laura Borges, Viviane Rodrigues e Aline Fantinato, que estiveram sempre à disposição com uma palavra sincera de incentivo e deram um toque especial nestes anos de estudo. Terei vocês para sempre em minha vida!

Às professoras Dr<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes, Dr<sup>a</sup> Sabrina Mazo D´Affonseca, Dr<sup>a</sup> Aline Maira Silva e Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini que participaram da banca de Exame de Qualificação e Defesa, contribuindo de maneira generosa e enriquecedora para a melhoria do meu trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Cia, muito obrigada por seus ensinamentos, orientações, contribuições, além de todo carinho e apoio sempre dedicado. Nesses anos, juntas, você muito me ensinou contribuindo para meu crescimento científico, profissional e pessoal.

À fundação CAPES, pelo incentivo e suporte financeiro concedido de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo.

À todas as unidades escolares que abriram as portas para a realização desta pesquisa.

Às famílias e professoras participantes pelas valiosas contribuições e por todo aprendizado que me proporcionaram.

E a todos aqueles que permitiram de alguma forma que este trabalho se realizasse, acreditando e confiando em meu potencial.

Muito obrigada!

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho *aos meus pais e irmão, Luiz, Fátima e Marcelo*, que dignamente me apresentaram à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência, não medindo esforços para oferecerem sempre o melhor para minha vida pessoal e profissional.

Ao meu *marido e amado companheiro, Leandro*, pelo carinho, dedicação e paciência. Com você pude compartilhar todas as minhas angústias e dúvidas que, prontamente, eram acolhidas com a fé de que tudo daria certo.

Em especial ao *meu avô, Humberto (in memorian)*, por ser o alicerce de nossa família, ter sido sempre presente em nossas vidas e tanto ter se orgulhado de minha formação.

## Lista de Tabelas

Tabela 1.	Caracterização das famílias, considerando o GD, GDA/PC e GDT.....	54
Tabela 2.	Caracterização das crianças, considerando os familiares do GD, GDA/PC e GDT.....	56
Tabela 3.	Frequência e porcentagem das atividades de lazer desenvolvidas pelas crianças: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	66
Tabela 4.	Frequência e porcentagem da existência de acompanhamento das crianças nos afazeres da escola: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	67
Tabela 5.	Média da frequência sobre a hora certa que a criança tinha para realizar atividades de vida diária: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	68
Tabela 6.	Média da frequência de reuniões familiares: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	70
Tabela 7.	Frequência e porcentagem dos passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	71
Tabela 8.	Frequência e porcentagem de atividades desenvolvidas pelos pais/responsáveis com as crianças em casa: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	73
Tabela 9.	Frequência e porcentagem de crianças que recorriam às pessoas quando tinham problemas: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	74
Tabela 10.	Frequência e Porcentagem de atividades programadas realizadas pelas crianças: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	76
Tabela 11.	Frequência e porcentagem dos tipos de brinquedos que as crianças têm ou já tiveram: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	77
Tabela 12.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as atividades/interações desenvolvidas com os filhos em casa: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	79
Tabela 13.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	82
Tabela 14.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD.....	85
Tabela 15.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD.....	87
Tabela 16.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD.....	91
Tabela 17.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola	93

	na dimensão pais-professores-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD.....	
Tabela 18.	Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD.....	94
Tabela 19.	Porcentagem dos atendimentos recebidos pelas crianças, dentro ou fora do contexto escolar: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	95
Tabela 20.	Porcentagem dos principais motivos que levaram os pais/responsáveis a matricularem seus filhos na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT..	97
Tabela 21.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre suas experiências em relação à escolarização do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	100
Tabela 22.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre seus conhecimentos à respeito dos conteúdos que eram ensinados aos filhos na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	103
Tabela 23.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre se o filho aprendia o que era ensinado pela escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	105
Tabela 24.	Tabela 24. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre como era o processo de avaliação do filho na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	107
Tabela 25.	Tabela 25. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre o que eles esperavam que o filho aprendesse na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	110
Tabela 26.	Tabela 26. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre sua participação na vida escolar do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	111
Tabela 27.	Tabela 27. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os momentos que encontravam com as professoras dos filhos e, se os mesmos eram suficientes: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	113
Tabela 28.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as situações em que eram convocados a comparecerem na escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	115
Tabela 29.	Tabela 29. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os tipos de informações recebidas pelas professoras de seus filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	116
Tabela 30.	Tabela 30. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os tipos de informações que os mesmos transmitiam as professoras de seus filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	118
Tabela 31.	Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades de informações das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	120
Tabela 32.	Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades de apoio das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	122

Tabela 33.	Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades das famílias em explicar aos outros: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	124
Tabela 34.	Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades das famílias em relação aos serviços da comunidade : Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	125
Tabela 35	Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades financeiras das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.....	127
Tabela 36.	Medidas de tendência central e dispersão sobre a necessidade no funcionamento da vida familiar: Comparação do GD, GDA/PC e GDT	128
Tabela 37.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as principais necessidades em relação aos serviços oferecidos aos filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	131
Tabela 38.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre a necessidade de receber mais informação sobre o desenvolvimento do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	133
Tabela 39.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre a necessidade de receber algum tipo de auxílio para ajudar a família: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	134
Tabela 40.	Frequência em que as pessoas suportivas foram mencionadas pelas famílias: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	136
Tabela 41.	Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre o apoio recebido nos momentos de tomar decisões em relação aos filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT.....	138
Tabela 42.	Relações significativas encontradas entre as variáveis das famílias do GD, GDA/PC e GDT.....	139

## Lista de Quadros

Quadro 1.	Descrição dos módulos e das questões que compõe o RAF.....	60
Quadro 2.	Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GD↑GDA/PC e GD↑GDT.....	142
Quadro 3.	Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GDA/PC↑GD e GDA/PC↑GDT.....	143
Quadro 4.	Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GDT↑GD e GDT↑GDA/PC.....	144
Quadro 5.	Síntese das variáveis referentes ao RAF que não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.....	145
Quadro 6.	Síntese das subcategorias referentes a relação família-escola, coletadas por meio do roteiro de entrevista.....	146
Quadro 7.	Síntese das subcategorias referentes as demandas e ao suporte social, coletadas por meio do roteiro de entrevista.....	147

## **Listra de Ilustrações**

Ilustração 1.	Diagrama do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner e as variáveis exploradas nesse estudo.....	22
Ilustração 2.	Critérios utilizados para a formação dos grupos.....	53
Ilustração 3.	Instrumentos utilizados de acordo com a população investigada.....	57

## Sumário

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
2.1. Considerações sobre a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner e as variáveis exploradas no estudo .....	18
2.2. A importância da família no desenvolvimento infantil: fatores de risco e de proteção .....	24
2.2.1. Famílias de crianças em risco: problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem.....	28
2.2.2. Famílias de crianças com deficiências.....	35
2.3. A relação família-escola na Educação Infantil .....	43
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>52</b>
3.1. Aspectos éticos .....	52
3.2. Local de coleta dos dados .....	52
3.3. Participantes.....	52
3.4. Medidas avaliativas .....	56
3.5. Procedimento de coleta dos dados.....	61
3.6. Procedimento de análise dos dados .....	63
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1. Comparação entre as famílias de crianças com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico .....</b>	<b>65</b>
4.1.1. Os recursos do ambiente familiar .....	65
4.1.2. Relação família-escola e as percepções dos pais/responsáveis sobre a escolarização do filho .....	81
4.1.3. As necessidades familiares .....	119
4.1.4. Suporte social das famílias.....	135
<b>4.2. Análises das relações entre as variáveis parentais.....</b>	<b>139</b>
4.3. Síntese das variáveis investigadas: recursos do ambiente familiar, relação família-escola, suporte social e demandas.....	141
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
<b>Apêndice 1:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/responsáveis .....	167
<b>Apêndice 2:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores .....	170
<b>Apêndice 3:</b> Roteiro de entrevista semiestruturado destinado aos pais/responsáveis de crianças pré-escolares.....	172
<b>Apêndice 4:</b> Comparação das medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as famílias recebiam, entre o GD, GDA/PC e GDT .....	174
<b>Apêndice 5:</b> Comparação da média da quantidade de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida, entre o GD, GDA/PC e GDT.....	176

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivos: (a) explorar os possíveis fatores de risco e proteção de famílias de crianças com deficiências, indicativos de dificuldades escolares e desenvolvimento típico e (b) examinar as relações entre as variáveis parentais. A participação de 15 professoras da Educação Infantil teve o intuito de dividir as crianças conforme uma avaliação realizada por meio do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) e a parte acadêmica do *Social Skills Rating System* (SSRS). De fato, participaram do estudo 87 familiares (mãe, pai ou responsável), dos quais 27 tinham filhos com deficiência, 30 tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares e 30 tinham filhos com desenvolvimento típico. A coleta de dados ocorreu em sete pré-escolas municipais. Para atender aos objetivos, os familiares responderam, em forma de entrevista, a seis instrumentos: Questionário Critério Brasil, Roteiro de entrevista semiestruturado, *Checklist* de Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-Escola – versão para pais, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF) e Questionário de Suporte Social (QSS). Os dados qualitativos foram analisados por meio da elaboração de subcategorias, com a participação de três juízes. Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos – medidas de tendência central e dispersão. Para comparar os dados quantitativos entre os três grupos, foi utilizado o teste ANOVA, bem como o teste chi-quadrado para realizar a comparação qualitativa entre os grupos. Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os pais/responsáveis do grupo das crianças com desenvolvimento típico (GDT) apresentaram melhor organização e supervisão de rotina, bem como melhores relações com a escola, especificamente, nas díades pais-professores e pais-alunos. Os aspectos sociodemográficos dos pais/responsáveis do grupo das crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico e problema comportamental (GDA/PC), juntamente à atividade remunerada exercida fora de casa pela maioria de seus participantes, possivelmente impactou na dificuldade que eles apresentaram para se reunirem em casa, acompanharem as tarefas escolares dos filhos e se envolverem diretamente com a instituição escolar. No caso do grupo das crianças com deficiência (GD), mesmo sendo averiguada a menor frequência que as crianças desse grupo realizavam atividades em casa, estabeleciam rotinas para as atividades de vida diária e realizavam passeios, constatou-se que ele estabelecia melhores relações com a escola do que o GDA/PC. As discussões e as hipóteses levantadas sugeriram que as instituições escolares nas quais as crianças do GD, GDA/PC e GDT frequentavam se relacionavam de maneira diferenciada com cada uma de suas famílias, supondo que as melhores interações eram com os que tinham filhos com desenvolvimento típico. Diante dos achados, a presente pesquisa confirmou os questionamentos iniciais, de que havia particularidades entre as famílias dos três grupos, considerando que as crianças com desenvolvimento típico possuíam aspectos protetivos desde seu contexto imediato até as relações que, indiretamente, afetavam seu desempenho acadêmico e comportamental. As famílias cujos filhos apresentaram indicativos de dificuldades escolares foi o grupo que evidenciou condições mais desfavoráveis em todos os níveis ambientais averiguados, bem como na identificação de uma relação com a escola mais precária, seja por conta de suas próprias condições culturais e socioeconômicas ou pela postura da instituição. Nas famílias em que as crianças apresentavam deficiência, constatou-se a presença de mecanismos de risco e de proteção agindo simultaneamente, pois várias condições eram favoráveis ao seu desenvolvimento, mas a falta de suporte prático e instrumental pode ter acarretado alguns tipos de demandas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Famílias. Desenvolvimento infantil. Indicadores de proteção. Indicadores de risco.

## ABSTRACT

This study aimed to: (a) explore the possible risk and protection factors of families of children with disabilities, indicative of school difficulties and typical development, and (b) examine the relationships between parental variables. The participation of 15 Childhood Education teachers aimed to divide the children according to an assessment conducted by the Capacities and Difficulties Questionnaire (CDQ) and the academic part of the Social Skills Rating System (SSRS). In fact, 87 family members (mother, father or guardian) participated in the study, of which 27 had children with disabilities, 30 had children with signs of school difficulties and 30 had children with typical development. Data collection took place in seven municipal pre-schools. In order to meet the objectives, the family members answered, in the form of an interview, to six instruments: Brazil Criteria Questionnaire, Semistructured interview script, Shared and Engagement Routine Checklist between Family-School – parents' version, Family Environment Resource Inventory (FERI), Family Needs Questionnaire (FNQ) and Social Support Questionnaire (SSQ). The qualitative data were analyzed through the elaboration of subcategories, with the participation of three experts. Quantitative data were analyzed using descriptive methods - measures of central tendency and dispersion. To compare the quantitative data between the three groups, the ANOVA test was used, as well as the chi-square test to perform the qualitative comparison between the groups. The results showed statistically significant differences between the groups. The parents/guardians of the group with children with typical development (GTD) presented better organization and routine supervision, as well as better relations with the school, specifically in relation to the parent-teacher and parent-student dyads. The sociodemographic aspects of the parents/guardians of the group with children with low academic performance and behavioral problem (GAP/BP), together with the paid activity practiced outside the home by most of the participants, have possibly impacted on the difficulty they had to meet at home, follow up on their children's homework, and engage directly with the school institution. In the case of the group of children with disabilities (GD), even though it was ascertained that the children in this group did not often perform activities at home, established routines for daily life activities and took walks, it was found that they established better relationships with the school than the group of GAP/BP. The discussions and hypotheses raised suggested that the school institutions which GD, GAP/BP and GTD children attended to were related differently to each of their families, assuming that the best interactions were with those with children with typical development. In view of the findings, this research confirmed the initial questions that there were particularities among the families of the three groups, considering that children with typical development had protective aspects from their immediate context to the relations that indirectly affected their academic and behavioral performance. The families whose children showed signs of school difficulties were the group that showed the most unfavorable conditions at all environmental levels ascertained, as well as the identification of a relationship with the most precarious school, either because of their own cultural and socioeconomic conditions or by the posture of the institution. In families where the children had a disability, it was observed the presence of risk and protection mechanisms acting simultaneously, since several conditions were favorable to their development, but the lack of practical and instrumental support may have led to some types of demands.

**Keywords:** Special Education. Families. Child development. Protection indicators. Risk indicators.

## **1. APRESENTAÇÃO**

No ano de 2009 iniciei os estudos no curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Um começo repleto de incertezas e dúvidas, ainda mais, porque seria a primeira turma a se formar nessa área no estado de São Paulo e muitas movimentações políticas voltadas para esse campo estavam acontecendo. Logo em 2011 surgiu o interesse em desenvolver um projeto de iniciação científica, ao ser convidada pela Profa. Dra. Fabiana Cia, minha dedicada orientadora desde então. A temática foi a relação família-escola, os recursos e as necessidades das famílias de crianças com deficiência na Educação Infantil. A pesquisa contou com financiamento do PIBIC/CNPq.

Nesse primeiro momento, pude perceber a necessidade que muitas famílias tinham de serem ouvidas, ainda mais por tocar em um assunto muito recente para elas, já que meu foco eram as crianças pequenas. O estudo me mostrou que esses pais compreendiam a fundamental importância de sua participação na vida escolar do filho, principalmente, no sentido de tornar o processo inclusivo mais efetivo. Contudo, os mesmos não sabiam como ajudar ou como colaborar com atividades que promovessem a maior aproximação deles com a escola. Outro fato constatado nessa minha primeira amostra, foi que as famílias que tinham filhos com deficiência possuíam um ambiente familiar bem estimulador, com uma rotina bem definida e organizada, especialmente, pelo acompanhamento materno. Tais variáveis começavam a mostrar uma realidade um pouco diferente dos estudos mais antigos sobre essa temática, embora ainda houvesse uma dedicação, quase que, exclusiva das mães para os cuidados com o filho com deficiência.

O fato dessas famílias terem demonstrado maior necessidade de apoio prático, instrumental e social, juntamente com as novas diretrizes advindas nessa área, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, me incentivou a continuar nessa caminhada a fim de levantar mais informações sobre as famílias de crianças pequenas com deficiências, o suporte social, as necessidades, os recursos e, ainda, os diferentes tipos de escolarização então disponíveis.

Para tanto, em 2013 aprofundei essas questões ao iniciar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na UFSCar. A pesquisa intitulada “Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada”, me remeteu a conhecer diversos contextos ao coletar dados em 34 pré-escolas municipais, e em duas

instituições especializadas, localizadas em diferentes bairros de duas cidades. Com o objetivo de comparar as variáveis citadas acima, entre os pais/responsáveis que tinham seus filhos com deficiências matriculados nas pré-escolas comuns, nas instituições especializadas e, aqueles cujos filhos frequentavam esses dois tipos de instituições de ensino, algumas hipóteses foram levantadas.

Dentre elas, pude notar que, o fato de uma criança com deficiência receber tipos de escolarizações diferentes simultaneamente, pode demandar à suas famílias necessidade de administrar o relacionamento com as equipes de profissionais e professores do filho e, conseqüentemente, desencadear alterações na disposição das demais variáveis (suporte social, recursos e necessidades). Percebi no decorrer da coleta de dados, que havia muitas crianças sem diagnósticos ou mesmo, aquelas consideradas por seus professores como tendo problemas familiares que refletiam na sala de aula (na aprendizagem e no comportamento), sendo pertencentes ao público alvo da Educação Especial. Esses fatores se tornaram ainda mais óbvios a necessidade de mudanças nas práticas profissionais, assim como na melhor definição das implicações das políticas públicas inclusivas, ou seja, o modo como cada município deveria encarar/organizar os serviços da Educação Inclusiva.

O crescimento pessoal, profissional e o desejo cada vez maior de contribuir com questões relevantes para área da Educação Especial, inclusive, naqueles aspectos pouco explorados pela literatura nacional, me faz buscar e divulgar informações sobre o ambiente familiar, a fim de comprovar a importância que o mesmo exerce sob o processo de desenvolvimento de uma criança. Por isso, a pesquisa desenvolvida durante o doutorado me instigou no sentido de considerar os ambientes familiares e seus tipos de relações, sejam eles com crianças com deficiências, problemas comportamentais e de aprendizagens e até aquelas que são consideradas por seus professores como excelentes alunos.

Acredito que, a partir das muitas mudanças que ocorreram desde o início do meu trabalho como pesquisadora, cada vez mais o papel da família deva ser reconhecido/melhorado dentro do contexto escolar, ao considerar suas especificidades e habilidades que podem ser trabalhadas a favor do desenvolvimento infantil saudável.

## 2. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como finalidade ampliar conhecimentos específicos sobre as famílias de crianças com deficiências, indicativos de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e, ainda, aquelas que apresentassem desenvolvimento típico<sup>1</sup>. A Educação Infantil foi a etapa analisada, pois quanto mais precoce a identificação de possíveis fatores/eventos de risco no desenvolvimento das crianças, melhores serão as chances de intervenções que minimizem os prejuízos causados dentro ou fora do contexto escolar, ou até mesmo a elaboração de ações preventivas.

Ao fortalecer a relevância desse nível de ensino, discute-se sobre as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global de uma criança, por isso Mendes (2010) salienta que,

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p.47-48).

Por isso, acredita-se que seja comprovada a importância da influência familiar no desenvolvimento de uma criança pequena. No entanto, torna-se complexo estudar essa relação, já que a mesma se encontra em constante transformação, abrangendo muitas variáveis específicas que envolvem todos os contextos ambientais. Isso mostra o quanto é essencial conhecer a natureza do ambiente imediato onde a criança vive, para então, compreender o desenrolar dos processos proximais.

Como ocorrem intensos processos desenvolvimentais na infância, questiona-se a existência de características singulares que diferem as famílias que possuem filhos com deficiências, daquelas que têm filho com indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e, ainda das que possuem filhos com desenvolvimento típico. Além do mais, se

---

<sup>1</sup> Serão consideradas crianças com desenvolvimento típico, as que não apresentarem indicativos de problemas de comportamento e indicativo de baixo desempenho acadêmico (avaliação dos professores), bem como as que não forem consideradas pessoas com deficiência ou que não estiverem fazendo uso de serviços da Educação Especial. De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

há particularidades entre essas famílias, as mesmas podem estar atreladas às especificidades dessas crianças? Ou seja, o fato de a criança ter deficiência, indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e desenvolvimento típico relaciona-se com os fatores de risco e proteção disponibilizados no micro, meso, exo e macrossistema?

Para responder essas perguntas, os objetivos propostos foram explorar possíveis fatores de risco e proteção de famílias de crianças com deficiências, indicativos de dificuldades escolares<sup>2</sup> e desenvolvimento típico, e examinar as relações entre as variáveis parentais. De tal modo, considerando as medidas que avaliam o suporte social, as necessidades, os recursos do ambiente familiar e a relação família-escola, esse trabalho foi fundamentado nos seguintes referenciais: (2.1) Considerações sobre a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner e as variáveis exploradas no estudo; (2.2) A importância da família no desenvolvimento infantil: fatores de risco e de proteção; (2.2.1) Famílias de crianças em risco: problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem; (2.2.2) Famílias de crianças com deficiências e (2.3) A relação família-escola na Educação Infantil.

## **2.1. Considerações sobre a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner e as variáveis exploradas no estudo**

No decorrer das obras publicadas por Urie Bronfenbrenner é possível notar duas fases distintas sobre o estudo do desenvolvimento humano. A primeira, em 1979 originou o Modelo Ecológico publicado no Livro *The Ecology of Human Development* com 14 definições, oito proposições e 50 hipóteses orientando o entendimento teórico da abordagem, que no ano de 1996 teve sua versão traduzida para o português – “A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados”. Sua ideia central fundamentou-se no meio ambiente ecológico organizado a partir do encaixe de estruturas concêntricas, ou seja,

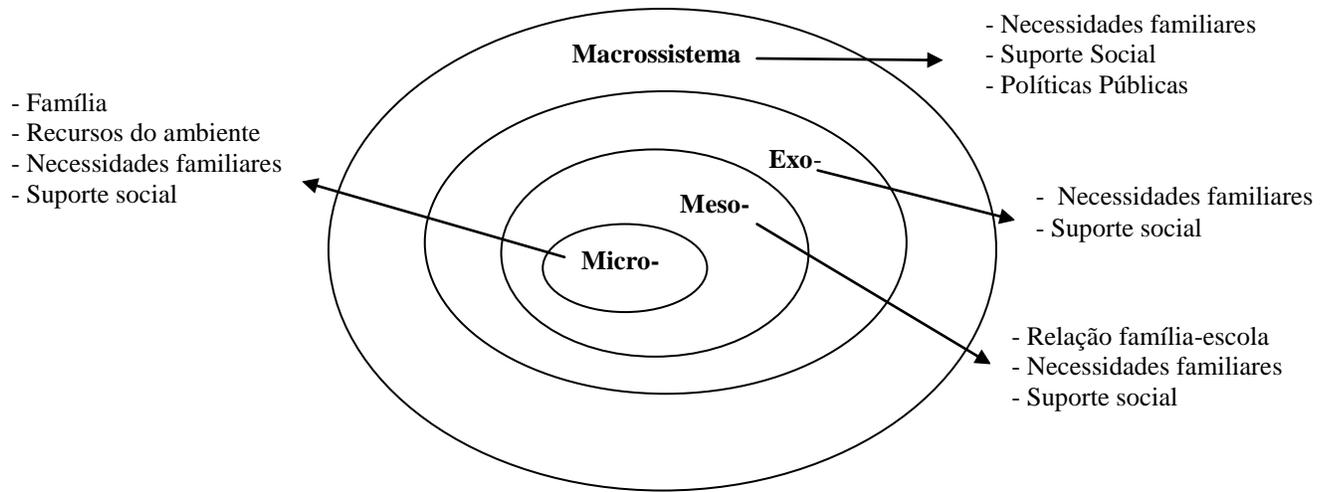
A pessoa como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. [...] uma vez que o meio ambiente também exerce sua influência, exigindo um processo de acomodação mútua, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional [...]. O meio ambiente definido como relevante para os processos desenvolvimentais não se limita a um ambiente único, imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

---

<sup>2</sup> O termo dificuldades escolares será utilizado ao longo desse trabalho para se referir as crianças que apresentaram indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental (GDA/PC).

É possível perceber que essa abordagem particulariza os aspectos saudáveis do desenvolvimento, ao analisar a participação da pessoa no maior número possível de ambientes naturais, além de seu contato com demais indivíduos dentro do micro-, meso-, exo- e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996). A Ilustração 1 representa um diagrama com círculos concêntricos característico desse modelo e estabelece relação com as variáveis exploradas no presente estudo.

Ilustração 1. Diagrama do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner e as variáveis exploradas nesse estudo



Fonte: Elaboração baseada na ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).

O microsistema é o nível mais interno em que a pessoa em desenvolvimento se encontra. Nele são estabelecidos padrões de atividades, papéis e relações interpessoais, sem deixar de ponderar as características físicas e materiais específicas, tanto da pessoa quanto do ambiente (BRONFENBRENNER, 1996). Portanto, pode-se considerar as interações face a face entre a criança e os membros da família, bem como esse nível agindo de forma favorável (proteção) ou desfavorável (risco) em seu desenvolvimento diante de uma combinação de circunstâncias, por exemplo, o meio ambiente oferecendo muitas/poucas possibilidades de interação entre pai/mãe-criança de acordo com a variedade de afazeres cotidianos e, o ambiente físico ampliando/restringindo as oportunidades de locomoção, com poucos objetos (recursos) que a criança possa utilizar em situações espontâneas.

O mesossistema, por sua vez, passa a incluir as inter-relações entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de forma ativa (por exemplo, casa-escola), ou seja, é um conjunto de microsistemas que é formado ou ampliado sempre que a mesma entra em um novo ambiente, considerando um determinado período de sua vida

(BRONFENBRENNER, 1996). A partir dessa definição, Bronfenbrenner (1996, p.88) afirma que, [...] diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papel, atividade e relação para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes. Tal informação implica que a criança ou seus pais possam se comportar/agir de maneira um pouco diferente nos níveis que frequentam, o que ressalta a necessidade de investigá-los, pois as atitudes existentes num dos ambientes em relação ao outro, pode desencadear o surgimento de indicativos de fatores de risco ou de proteção.

Somado a esses sistemas, o exossistema se refere ao nível que engloba um ou mais ambientes dos quais a pessoa não participa ativamente, porém os eventos ocorridos desempenham influência indireta sobre seu comportamento e desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Um exemplo claro pode ser percebido quando o pai/mãe ou responsável pela criança proporciona, ou não, momentos de qualidade a ela em virtude de fatores experienciados em outros contextos, como, informações recebidas por meio de uma rede de apoio formal (médico, psicólogo ou um assistente social) sobre a maneira de lidar com o(a) filho(a), assim como o local de trabalho dos mesmos visto como um espaço prazeroso ou estressante.

O último nível, o macrosistema, influencia a natureza das interações de todos os outros (micro, meso e exo) da ecologia do desenvolvimento de uma pessoa, envolvendo conceitos abstratos, como, ideologias, valores e crenças, religião, culturas e subculturas. Diante dessa definição, Bronfenbrenner observou que as condições socioeconômicas das famílias podem ser consideradas como padrões consistentes de diferenciação (BRONFENBRENNER, 1996). Um exemplo a ser destacado seria de um lado as políticas públicas interferindo no oferecimento de recursos na comunidade (inclusão escolar, disponibilização de serviços especializados e redes de apoios formais) e, do outro, os elementos sociais, culturais e econômicos implícitos na maneira como as famílias interpretam e buscam tais serviços.

Após a análise das contribuições que ofereceram ferramentas conceituais para a compreensão e aprofundamento dos diferentes níveis integrados ao contexto de desenvolvimento humano, Bronfenbrenner demonstrou-se insatisfeito com a teoria, a pesquisa e suas aplicações políticas ao enfatizar que,

Estudos da ciência do desenvolvimento humano que contribuíram para um modelo ecológico forneceram mais conhecimentos sobre a natureza dos ambientes relevantes para o desenvolvimento, próximos e distantes, do que sobre as características do desenvolvimento individual do aqui e agora [...] (BRONFENBRENNER, 1996, p. 188).

A partir dessas considerações e de revisões mais ampliadas sobre as diferenças entre as características ambientais que poderiam favorecer ou afetar o desenvolvimento do processo proximal, originou-se a segunda fase de sua perspectiva teórica, denominada Bioecológica. Sendo assim, dentro do modelo de desenvolvimento humano já formulado por ele, foram incluídos os níveis estrutural e funcional do sujeito, isto é, os aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais conectados de maneira dinâmica aos sistemas ecológicos (micro, meso, exo e macrosistema).

Por isso, a escolha pelo embasamento dessa perspectiva no decorrer do presente estudo, sustenta-se no fato de mesma promover aplicações teóricas e práticas pertinentes sobre o papel das crianças, de suas famílias e da comunidade na qual frequentam, no sentido de promover um desenvolvimento humano saudável. Assim, com a redefinição do microsistema no modelo Bioecológico e a inclusão de quatro componentes interligados (Pessoa ↔ Processo ↔ Contexto ↔ Tempo), pode-se analisar de maneira mais clara essas questões,

Especialmente em suas fases iniciais, mas também durante todo o ciclo da vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados como processo proximal. Exemplos de padrões duradouros de processo proximal são encontrados na amamentação ou no conforto do bebê, nas brincadeiras com a criança pequena, nas atividades entre crianças, no grupo ou na ação solidária, na leitura, na aprendizagem de novas habilidades, nas atividades físicas, na solução de problemas, no cuidado de pessoas doentes, na elaboração de planos, na execução de tarefas complexas e na aquisição de um conhecimento ou experiência (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 996).

As experiências vividas, juntamente como as interpretações e as significações são fundamentais dentro do Processo, mas outro aspecto bastante enfatizado por ele foi a Pessoa, sendo distinguida em três tipos que moldam a percepção do desenvolvimento futuro, no sentido de sua capacidade intervir na direção e na força do processo proximal no decorrer do ciclo vital,

O primeiro deles é denominado como *disposições* que podem ativar os processos proximais em um domínio particular do desenvolvimento, continuando a sustentar sua operação. O seguinte são *recursos* biológicos de capacidade, experiência, conhecimento e habilidades necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um determinado estágio do desenvolvimento humano. Finalmente, existem características de *demanda* que convidam ou desencorajam reações do contexto social que podem

fomentar ou interromper a operação dos processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p.995).

As *disposições* passam a ser percebidas por meio de comportamentos explícitos (características ou comportamentos ativos) que podem tanto sustentar o desenvolvimento quanto criar obstáculos, ou até mesmo impedir que os processos ocorram. Assim, podem ser definidas como características geradoras que envolvem orientações ativas e as características desorganizadoras relacionadas com as dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e suas emoções (BRONFENBRENNER, 2011).

O segundo destaca que os *recursos* são as características de caráter subjetivo, construídas no decorrer do processo de socialização, intimamente relacionados à efetividade da interação entre pessoa-ambiente. Um exemplo que pode ser salientado, consiste no fato de que as deficiências (condições que podem inibir a integridade funcional do organismo, como a deficiência física ou intelectual) e as competências psicológicas (habilidades, conhecimentos e experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento) influenciam na capacidade da pessoa se envolver de maneira efetiva nos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

Ao passo que a *demanda*, terceira característica, se refere à dotação genética, com as características presentes na pessoa desde sua concepção. Manifestam-se durante o processo evolutivo e estimulam respostas do ambiente, porém, não se associam a comportamentos explícitos. Como exemplos podem ser citados a aparência física, o temperamento, os distúrbios genéticos, que podem inibir ou favorecer o desenvolvimento dos processos proximais no crescimento psicológico, de acordo com as reações do ambiente social (BRONFENBRENNER, 2011).

Esses três tipos de características da Pessoa passam a ser incorporados ao novo conceito de microsistema, pois são consideradas as características dos pais, familiares, amigos, professores ou de outras pessoas que participam da vida do sujeito em desenvolvimento. Além do mais, sua última definição vai além do contexto, ao se basear na dimensão do Tempo (BRONFENBRENNER, 2011).

O Tempo permite identificar a estabilidade e instabilidade nos ambientes no decorrer das diferentes fases, pelas quais os seres humanos perpassam. Com isso, as experiências e as contínuas transições apresentam a visão do desenvolvimento de forma contextualizada e coerente, sendo analisado por meio de três níveis: o *microtempo* que relaciona a continuidade e

descontinuidade observadas dentro dos processos proximais; o *mesotempo* destacado pelos intervalos maiores de tempo entre os episódios do processo proximal; e por fim, o *macrotempo* abrangendo as expectativas e os eventos geradores de mudanças dentro da sociedade e gerações que, conseqüentemente, afetam os processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo vital (BRONFENBRENNER, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2004). De forma suscinta, pode-se compreendê-lo como um organizador emocional e social, abrangendo grandes acontecimentos históricos relevantes, momentos evolutivos de cada pessoa e as características de constância e mudança no decorrer da vida.

Uma das finalidades explícitas do modelo Bioecológico desde sua origem é propor bases científicas que resultem no planejamento de políticas públicas e programas eficazes que amenizem a influência dos fatores de risco no desenvolvimento de um sujeito. Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer um paralelo com as variáveis estudadas nesta pesquisa, a fim de contextualizar o problema proposto inicialmente e propor futuras estratégias.

Ao ser considerado o nível mais imediato é no microsistema que a criança estabelece relações face a face de maneira estável e significativa, ou seja, é no contexto familiar em que as interações e vivências são fundamentadas por meio dos processos proximais. Logo, o mesossistema se constitui conforme a criança passa a inserir-se em outros ambientes, por exemplo, a escola. Tais contextos contribuem para o desencadeamento de diferentes tipos de relações que, conseqüentemente, acabam influenciando nos papéis específicos dentro de cada sistema. Como possível consequência, destaca-se que a transição ecológica da criança pode se estabelecer de maneira mais efetiva e saudável na medida em que a mesma se sentir apoiada, por meio da participação de suas relações significativas (família e escola).

Devido ao fato dos recursos fazerem parte do ambiente familiar, os mesmos se encontram localizados no microsistema e podem permitir ou inibir a relação da criança em atividades, progressivamente, mais complexas nas interações com o meio. Assim, a reciprocidade, diz respeito a tudo que é desenvolvido dentro do contexto de relações que influencia o outro e vice-versa. O equilíbrio de poder e o afeto são fatores exercidos pelos membros deste sistema, que permitem a internalização de um conjunto de vivências. Desse modo, questionamentos a serem feitos perante estas informações são: “como está sendo a interação e a possível qualidade das relações interpessoais no microsistema e, ainda, como são utilizados os recursos (objetos e

símbolos) a favor dos processos desenvolvimentais?” As respostas relacionam-se com a presença dos fatores de risco e proteção que serão aprofundadas adiante.

Por outro lado, assim como o suporte social, as necessidades familiares transcorrem todos os níveis ambientais, como: (a) no microsistema – necessidades em relação a como se estabelecer um bom funcionamento familiar; (b) no mesossistema – necessidades de apoio da sociedade; (c) exossistema – o apoio social recebido pela comunidade que influencia, indiretamente, no desenvolvimento dos filhos; e (d) macrosistema – as políticas públicas que interferem no oferecimento de recursos/serviços na comunidade. Apesar delas dependerem das características dos familiares, assim como da deficiência ou de alguma outra especificidade da criança em um determinado tempo, Bronfenbrenner (2011) propõe que quando há reciprocidade e constância nas interações com seus membros, pessoas e serviços da comunidade, a interação no dia a dia irá influenciar o desenvolvimento saudável e a aprendizagem de todos.

Acredita-se que tais variáveis exerçam influência significativa no desenvolvimento dos padrões de aprendizagem e comportamento dos indivíduos, considerando, principalmente, aqueles com desenvolvimento atípico. Nesse sentido, este estudo buscou comparar se a presença destas, proporcionaram convergências ou divergências no contexto familiar de crianças pequenas com deficiências, dificuldades escolares e, ainda aquelas com desenvolvimento típico.

Partindo desses argumentos, a família compartilha de diferentes funções na educação e socialização de uma criança, por isso a importância de compreendê-la diante dos efeitos individuais/interativos e favoráveis/desfavoráveis, oriundos dos ambientes frequentados. Assim, o referencial a seguir explora melhor essas questões.

## **2.2. A importância da família no desenvolvimento infantil: fatores de risco e de proteção**

Para compreender o papel exercido pela família, tanto em relação ao indivíduo e a sociedade, quanto a influência no desenvolvimento de seus membros, torna-se fundamental analisar as alterações ocorridas no modo em que a mesma foi organizada, considerando as condições econômicas, sociais, culturais e demográficas.

A partir de uma análise dos censos populacionais publicados nos últimos 150 anos, Samara (2002) apontou que a família brasileira não era sinônimo, apenas, de família extensa patriarcal, já que não apresentava grandes transformações quando comparadas com as do cenário atual. Segundo essa autora, nos séculos XVI e XVII, a economia de Colônia com plantações de

cana na região Nordeste indicaram variações nos modelos familiares. No entanto, com a descoberta das minas de ouro na década de 1690 o eixo econômico do Nordeste deslocou-se para o Sul do país e os padrões antes impostos pela colonização, passaram a não ser seguidos pela maior parte da população.

Observou-se nesse período um elevado número de celibatários, a proliferação das uniões estáveis, as atividades econômicas exercidas pelas mulheres fora do âmbito doméstico, a migração masculina para áreas economicamente mais atrativas e muitas mulheres solteiras com prole natural chefiando famílias. Sendo assim, ao longo do século XIX, tais mudanças se acentuaram na região Sul do país, especialmente por conta da cafeicultura e devido a importantes modificações políticas como, a Independência em 1822, a Abolição da Escravatura em 1888, a República em 1889 e a entrada de inúmeros imigrantes (SAMARA, 2002).

Pode-se constatar, inclusive, que o gênero foi fator determinante para alguns ramos de ocupações desempenhadas na sociedade, apontando a presença marcante da figura feminina no mercado de trabalho, na divisão dos deveres e no sustento da família, principalmente, a partir da metade do século XIX (SAMARA, 2002). Isso mostra que houve mudança em relação a sua tradicional função de dona de casa e cuidadora dos filhos, para um novo papel, o de provedora.

No momento atual, há muitas discussões em relação ao impacto da qualidade e da experiência profissional dos pais, sobretudo das mães, no funcionamento da vida familiar. Para isso, Bee e Boyd (2011) refletem sobre como,

A situação de emprego dos pais pode afetar as crianças diretamente por aumentar ou diminuir os recursos econômicos da família, mas também pode afetá-las indiretamente através de sua influência sobre os próprios pais. Por exemplo, o emprego muda autoimagem da mãe, aumentando seu poder econômico e alterando a distribuição do trabalho. A perda de emprego por um pai desintegra o sistema familiar, aumentando a paternagem autoritária e reduzindo a satisfação conjugal (BEE; BOYD, 2011, p. 384).

Nesse sentido, os efeitos do emprego dependem da forma como as mães associam a disponibilidade de tempo com as demandas ao longo do processo desenvolvimental do filho,

Aquelas que compensam o tempo que passam no trabalho reduzindo a quantidade de tempo que dedicam as outras atividades que não envolvem os filhos aumentam as chances de que sua condição de trabalho tenha efeitos positivos ou neutros sobre o desenvolvimento de seus filhos (BEE; BOYD, 2011, p.382).

Por meio dessas considerações, nota-se que as definições e os modelos familiares se configuram como uma construção de ordem histórica, política e social. A composição de casais

com filhos, sendo chamada de família tradicional nuclear, ainda representa a maioria das famílias brasileiras, apesar da significativa queda que vem dando espaço a novos arranjos, por exemplo, as famílias por adoção, as monoparentais, as homoafetivas, as divorciadas, as reconstruídas, as de uniões estáveis, entre outras (PANIAGUA; PALACIOS, 2008; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008). Os novos padrões de comportamento familiar, independente da forma da união ou de sua estabilidade, devem valorizar todos os papéis de seus membros não delegando as responsabilidades apenas a um gênero.

Dando continuidade a esses argumentos e pensando na definição do termo família, destaca-se que a existência de diferentes enfoques disciplinares (psicológicos, sociológicos, entre outros) dificulta tal ação, mas pode-se considerá-la como um grupo promotor dos cuidados físicos e da sobrevivência, que por meio de suas práticas educativas e laços afetivos promovem a educação primária das crianças (DESSEN; BRAZ, 2005; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008).

A família encontra-se em constante desenvolvimento, sendo inserida em um contexto também em evolução (DESSEN; BRAZ, 2005). Bossardi e Vieira (2015) enfatizam o impacto que ela acarreta no desenvolvimento de uma criança, já que é o primeiro ambiente social que a mesma frequenta. Há inúmeras particularidades que envolvem o comportamento desempenhado pelos pais, no qual cada um possui aspectos diferenciados, mas que são indispensáveis e complementares.

Pode-se dizer, ainda, que a família é um sistema dinâmico ao possuir sistemas menores de relacionamentos, ou seja, as díades mãe-criança, pai-criança, criança-criança que recebem influências de fatores externos a esse contexto. Sendo assim, o comportamento dos membros familiares, bem como seus papéis e práticas, podem modificar-se e influenciar a aquisição dos valores, regras e cultura por parte das crianças (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008; WEBER, 2008). Por sua vez, tais membros moldam as características psicológicas dos indivíduos, por meio do ensino de aprendizagens básicas e necessárias para a inserção na sociedade, o que faz com que esse contexto seja considerado fundamental para o desenvolvimento infantil (DESSEN; COSTA, 2005).

Independente dos diferentes tipos de modelos familiares e contextos sócio-culturais, ressalta-se que novas exigências e necessidades surgem nos períodos de mudanças em decorrência do desenvolvimento dos indivíduos. O nascimento de uma criança, as decisões que envolvem cuidados e divisões de tarefas domésticas, o ingresso na escola, a adolescência e suas

especificidades, o encaminhamento do filho para fase adulta, são algumas das variáveis que acabam se integrando ao estilo e conjunto de regras familiares que transformam todo esse contexto (DESSEN; BRAZ, 2005).

Nesse sentido, durante esse processo de transformação, o apoio emocional e a presença do envolvimento parental de qualidade, ao mesmo tempo que ocasionam benefícios ao desenvolvimento e ao relacionamento com os filhos, podem estar relacionados à ausência/presença de problemas comportamentais na criança (WEBER, 2008) e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Apesar de ter sido enfatizado até aqui o importante papel protetor que a família desencadeia na vida de uma criança, há outras variáveis inerentes ao contexto familiar que podem agir como indicadores de risco ao desenvolvimento infantil. Desse modo, torna-se essencial contextualizar os conceitos de risco e de proteção<sup>3</sup>, com a finalidade de identificar as ações que têm influenciado, tanto o ambiente da criança quanto de sua família.

Os fatores de risco podem ser definidos por meio dos aspectos biológicos (da própria criança) e dos ambientais (história parental, dinâmica familiar, nível socioeconômico, suporte social, nível de escolaridade, contexto cultural), que aumentam a probabilidade da ocorrência de efeitos indesejáveis ao desenvolvimento (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007). Contudo, os riscos fazem parte de um processo complexo, pois dependem da intensidade, gravidade e frequência com que agem nos estágios de desenvolvimento infantil, bem como a interação entre eles (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Diversos fatores podem prejudicar o desenvolvimento de uma criança e dentre os principais se destacam: a prematuridade, a má formação congênita ou doenças crônicas, a ausência ou a pouca demonstração de afeto entre os membros familiares, o sofrimento com situações de crise familiar (morte, desemprego e separação do casal), a exposição à diferentes tipos de abuso (psicológico, físico e sexual), a exposição à violência conjugal, e a exposição à condições de pobreza (RUTTER, 1993; MAIA; WILLIAMS, 2005; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; VELEDA; SOARES; CÉZAR-VAZ, 2011; PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013).

---

<sup>3</sup> A literatura apresenta terminologias distintas para nortear e definir riscos e proteções, tais como fatores, processores, indicadores e mecanismos. Esses termos irão aparecer no decorrer do texto de acordo com a nomenclatura da referência original.

De tal forma, a literatura vem apontando que a exposição de crianças aos fatores de riscos pode trazer problemas, principalmente, nos aspectos comportamentais e de aprendizagem (GOMIDE, 2003; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRINATO, 2005; SANTOS; GRAMINHA, 2005; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007; D'ABREU; MARTURANO, 2010; VELEDA; SOARES; CÉZAR-VAZ, 2011; PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013; STASSIAK; WEBER; TUCUNDUVA, 2014; TONI; HECAVEÍ, 2014; FANTINATO; CIA, 2015; MATOS; et al. 2015; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016). Como estes também são foco do presente estudo, as pesquisas a seguir levantaram informações e evidências nessa direção e, na sequência, mostraram alguns mecanismos protetivos.

### **2.2.1. Famílias de crianças em risco: problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem**

As dificuldades escolares em alunos de diferentes etapas de ensino, têm sido amplamente discutidas, tanto pelos profissionais da educação dentro do contexto escolar, quanto por pesquisadores na área acadêmica, pois grande parte deles acabam sendo erroneamente rotulados e classificados como público alvo da Educação Especial (PAEE). As pesquisas aqui apresentadas permitem analisar como o ambiente familiar, bem como seus fatores de risco, influenciam o desenvolvimento cognitivo e os problemas comportamentais (internalizantes e externalizantes<sup>4</sup>) desses sujeitos.

Bolsoni-Silva, Marturano e Manfrinato (2005), a partir do *Questionário de Comportamentos Socialmente Desejados e a Escala Comportamental de Rutter*, avaliaram 24 mães de crianças pré-escolares indicadas pelo professor como tendo problemas de comportamento e outras 24 indicadas como tendo comportamentos socialmente desejados. Nos resultados, não foi confirmada a presença de um déficit de habilidades sociais associado aos comportamentos indesejados, apesar do grupo com indicação de problemas comportamentais ter sido avaliado pelas mães como tendo mais problemas relacionados à conduta externalizante. Assim, os autores levantaram a hipótese de que as crianças participantes dispunham de um repertório adequado, mas acabavam não tendo a oportunidade de mostrá-los no ambiente escolar.

---

<sup>4</sup> Bolsoni-Silva; Loureiro e Marturano (2016), consideraram comportamentos internalizantes os que se caracterizam como distúrbios pessoais (ansiedade, depressão, retraimento e sentimento de inferioridade), enquanto os problemas externalizantes envolvem conflitos com o contexto ambiental.

Isso pode ter ocorrido pelo fato de que, provavelmente, comportar-se segundo as normas era ignorado, e agir de modo impulsivo e intrusivo era fortalecido pelos professores e colegas da sala, ou seja, a escola poderia estar atribuindo maior importância aos problemas “indesejados” que os “desejados”.

No caso do estudo de Santos e Graminha (2005) foram comparados dois grupos de crianças de seis a 10 anos de idade, nos quais um foi composto por indivíduos com baixo rendimento acadêmico e no outro com alto rendimento acadêmico. A formação dos mesmos se deu, a partir de uma avaliação/indicação dos professores e os resultados apontaram que, apesar das práticas educativas entre os familiares dos dois grupos serem muito semelhantes, o que os diferenciou foram as condições de vida (mais precária e com menos recursos para as crianças com baixo rendimento acadêmico), assim como o grau de instrução dos pais, as condições durante a gestação e o nascimento, a participação da família na escola e em suas atividades e, suas expectativas quanto ao futuro escolar do filho.

Segundo essas autoras, o baixo rendimento acadêmico pode ser fruto de diferentes adversidades ambientais que antecedem o período escolar, sendo possível constatar que apenas um fator de risco, agindo de maneira isolada, pode não ser responsável pelos resultados ruins notados no decorrer do desenvolvimento infantil, mas sim a combinação deles. Como prova, as autoras observaram que o grupo de crianças com alto rendimento acadêmico apresentou condições adversas ao seu desenvolvimento, porém com menor incidência e maior envolvimento dos pais.

Um outro fator de risco que pode complementar essas informações, foi constado no estudo desenvolvido por Gomide (2009) ao avaliar a percepção de 160 sujeitos entre 12 e 24 anos sobre suas mães. O *Inventário de Estilos Parentais* (IEP) foi aplicado nesses jovens que eram filhos de engenheiras, médicas, advogadas e psicólogas. Os resultados mostraram que as mães, independentemente da profissão, utilizavam pobremente as práticas educativas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e recorriam, com muita frequência, às práticas negativas (abuso físico e supervisão estressante), no sentido de obter certo controle sobre a vida dos filhos. Apesar desse estudo não abordar as crianças pequenas, nem mesmo os aspectos comportamentais e de aprendizagem, seus dados frisam a importância de se analisar cada contexto familiar de forma singular, pois, nesse caso, as boas condições socioeconômicas não foram essenciais para o oferecimento de práticas educativas positivas das mães em relação aos

filhos, além de suas ocupações profissionais demonstrarem influência desfavorável na vida dos mesmos.

A revisão de literatura realizada por D'Abreu e Marturano (2010) englobou pesquisas prospectivas e longitudinais que investigavam a associação entre problemas de comportamento externalizantes e o baixo desempenho escolar no ensino fundamental, considerando as publicações do período de 1990 a 2006. Os resultados assinalaram a influência de variáveis antecedentes à esses problemas como, as condições adversas na família e o baixo nível socioeconômico das mesmas. Variáveis essas, igualmente constatadas no estudo de Veleda, Soares e César-Vaz (2011).

Por meio de uma observação direta de crianças e de seus ambientes familiares, bem como o levantamento de suas histórias de vida, Maria-Mengel e Linhares (2007) analisaram 120 crianças de seis a 44 meses, de ambos os sexos. Os resultados assinalaram que em grande parte dessa amostra, os ambientes familiares demonstraram indícios de grave risco psicossocial. A renda familiar insuficiente para o provimento de recursos materiais básicos para o sustento de todos, somados aos problemas de relacionamento conjugais e emocionais de seus membros fez com que houvesse um aumento de problemas nas relações interpessoais, que causaram impacto no desenvolvimento comportamental e emocional das crianças. As autoras destacaram ainda, que o surgimento de problemas na linguagem expressiva de várias crianças, foram relacionados com a falta de estímulos verbais necessários para a formação do vocabulário nessa faixa etária.

Em outro estudo, Toni e Hecaveí (2014) procuraram saber se as práticas educativas parentais exerciam influências diretas sobre o rendimento escolar de 203 alunos de oito a 11 anos de idade de duas escolas públicas de ensino fundamental. Para tanto, foram consideradas as notas escolares dos mesmos nas disciplinas de matemática e português, o que permitiu dividi-los em grupos em razão de seus rendimentos. Posteriormente, esses alunos responderam ao IEP, no qual foi possível constatar que os pais daqueles com alto rendimento acadêmico apresentaram mais práticas positivas e menos negativas quando comparados com os que tinham baixo rendimento. Essas autoras enfatizaram a hipótese de que a influência direta de três práticas educativas maternas (monitoria negativa, disciplina relaxada e abuso físico) e uma paterna (disciplina relaxada) na educação dos filhos, possam ter interferido para o baixo rendimento acadêmico de várias crianças.

Segundo Gomide (2003), a monitoria negativa, a disciplina relaxada e o abuso físico de crianças são consideradas práticas educativas negativas. A monitoria negativa diz respeito às ações de controle e fiscalização exageradas sobre o comportamento dos filhos, além do uso de instruções repetitivas. No caso da disciplina relaxada, se observa o estabelecimento de inúmeras regras aos filhos, sem nenhum tipo de cumprimento e, o abuso físico que engloba diferentes tipos de punições que ferem as crianças.

Tais definições foram observadas em um estudo recente desenvolvido por Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016), que objetivaram comparar e correlacionar indicadores de práticas educativas, recursos do ambiente familiar, repertório comportamental infantil e depressão materna de crianças com e sem problemas internalizantes, diferenciadas por sexo e escolaridade. Participaram 32 mães de crianças com problemas internalizantes e 32 sem esse tipo de problema. Os resultados destacaram que: (a) as práticas educativas negativas foram mais frequentes no grupo com problemas de comportamento internalizante, ao contrário das habilidades sociais das crianças que foram mais frequentes no grupo sem problemas; (b) as práticas negativas correlacionaram-se a queixa de problemas, ao passo que as práticas positivas correlacionaram com as habilidades sociais da criança e os recursos do ambiente; (c) quanto maior o escore de depressão materna, menos frequentes eram as habilidades sociais infantis e; (d) as crianças escolares tenderam a apresentar mais problemas de ansiedade do que as crianças em idade pré-escolar. Vale destacar que as autoras perceberam que meninas e meninos apresentaram igualmente a internalização.

Outras pesquisas apresentam, inclusive, essa relação entre problemas de comportamento e as práticas parentais, especialmente, aquelas que envolvem a comunicação, a expressividade, a consistência, a monitoria e a afetividade que os membros familiares estabelecem com seus filhos (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; BOLSONI-SILVA, 2017).

Para Patias, Siqueira e Dias (2013), os pais que possuem um repertório de habilidades sociais pobre, tendem a apresentar para seus filhos habilidades sociais empobrecidas. Além do mais, esses pais, conseqüentemente, enfrentarão dificuldades interpessoais e emitirão comportamentos inapropriados. O estudo de Fantinato e Cia (2015) complementam tais embasamentos ao apresentarem dados concretos da relação paterna entre o baixo repertório de habilidades sociais educativas com as variáveis negativas do relacionamento conjugal e os problemas de comportamento das crianças, ao passo que, quanto melhor as habilidades sociais

educativas paternas, melhor foi a avaliação conjugal, bem como o repertório comportamental infantil.

O estudo de Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) procurou analisar a qualidade na interação familiar e o estresse parental de pais e mães de crianças que estavam na fase de transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como suas relações com autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento das mesmas. Ao todo, 39 crianças, suas mães e seus pais responderam as *Escala de Qualidade na Interação Familiar*, o *Inventário de Estresse Parental*, a *Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares* e a *Escala de Percepção do Autoconceito Infantil*. Os resultados indicaram correlações significativas e estabeleceram três modelos de regressão linear múltipla, no qual a variável habilidades sociais das crianças se destacou. As autoras enfatizaram que a qualidade na interação familiar pode ser tanto uma fonte decisiva de segurança e bem estar, quanto um ambiente que propicia comportamentos externalizantes, o que de fato dificultava as construções do autoconceito positivo e o repertório de habilidades sociais das crianças.

Um outro estudo desenvolvido por Matos et al. (2015), com 1075 estudantes de escolas públicas do ensino fundamental, utilizou o questionário de capacidades e dificuldades – *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) e a *Escala de Avaliação de Reajustamento Social de Holmes e Rahe*, que também foi aplicada em seus pais. Os resultados mostraram que os quatro tipos de problemas investigados pelo SDQ (emocional, conduta, hiperatividade e relacionamento com os pares) nas crianças estavam relacionados aos relatos de eventos estressores de seus pais no último ano. Contudo, essas autoras não descartaram a influência dos fatores ambientais e sociais que, indiretamente, ocasionam riscos para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Como apresentado, os diferentes estudos descritos mostraram que os fatores de risco encontrados no ambiente familiar, muitas vezes, se relacionaram com as práticas educativas, o repertório de habilidades sociais e o envolvimento dos pais. Para Rutter (2005) o relacionamento entre pais e filhos pode ser compreendido como um risco proximal, pois o mesmo ocorre a partir de uma relação direta entre a variável de risco e o sujeito.

No entanto, ao pensar nos fatores que podem reduzir os efeitos negativos dos diversos tipos de riscos que se encontram no contexto de desenvolvimento do indivíduo, Rutter (1987) aponta diferentes funções para os fatores de proteção, como: (a) a alteração da exposição da pessoa à situação atribulada, reduzindo o impacto dos riscos; (b) a redução das reações negativas

em decorrência da exposição do sujeito às diferentes situações de risco; (c) o estabelecimento e manutenção da autoestima/autoeficácia e (d) a criação de oportunidades que revertem os efeitos do estresse.

Sapienza e Pedromômico (2005) alertam que a identificação de como e em que fase do desenvolvimento atuam os mecanismos protetores é o primeiro passo para a organização de intervenções efetivas que reduzam os problemas de comportamento e, possivelmente, alguns casos de dificuldades escolares. Sendo assim, nota-se que um mesmo contexto (por exemplo, a família) pode tanto agir ou contribuir com os fatores de risco quanto de proteção. De tal forma, alguns autores destacam que a qualidade dos vínculos afetuosos entre os familiares e as práticas educativas efetivas, são ressaltadas como aspectos favoráveis para situações facilitadoras nas diferentes fases de desenvolvimento de um sujeito (MAIA; WILLIAMS; 2005; GARCIA; BRINO; WILLIAMS, 2009).

Pensando nisso, o estudo de Amparo et al. (2008) investigou os fatores sociais e pessoais de proteção de 852 jovens do Distrito Federal. Os participantes responderam um questionário para o levantamento de fatores de risco e de proteção, que contou com 109 questões de múltipla escolha. Os resultados trouxeram dados muito relevantes, sendo necessário listá-los: (a) no ambiente familiar, a maioria apontou um envolvimento positivo com seus pais, bem como o apoio que os mesmos davam a seus estudos, a segurança fornecida, a privacidade e o respeito que tinham em casa e a atenção recebida; (b) a rede de apoio social por parte dos amigos da escola que forneciam apoio emocional e material; (c) no ambiente escolar tinham um bom envolvimento com a escola e seus professores, considerando os laços afetivos criados com a equipe, além do fato de se sentirem bem nesse contexto; (d) os fatores pessoais, em que a religião e a busca da espiritualidade apareceu entre esses sujeitos como um foco de investimento pessoal, frente a exposição aos indicadores de risco. Além do mais, a maioria dos participantes declarou possuir boa autoestima e um alto juízo de valor sobre si mesmos.

Esses mesmos autores, enfatizaram que o principal fator de risco para estes jovens era o baixo nível socioeconômico e, em alguns casos, a exposição ao tráfico de drogas e vivências de violência. Entretanto, a combinação dos fatores protetivos (espiritualidade, autoestima, presença positiva da família, amigos e professores, como forma de apoio social e emocional), contribuiu para resolução de seus problemas e a manutenção do desenvolvimento saudável.

Constatou-se pouca bibliografia que tratasse, especificamente, dos indicadores de proteção de pré-escolares atrelados às características familiares, comportamentais e de aprendizagem. Refletindo sobre isso, a importância de analisá-los pode ser justificada por Rutter (1987) ao questionar o impacto de fatores negativos ou positivos no desenvolvimento de crianças pequenas. Segundo ele, a manifestação de ambos pode ser a médio ou longo prazo (adolescência ou fase adulta), contribuindo com a formação de cadeias de reações, sejam elas positivas ou negativas.

Considerando a primeira infância, Slack et al. (2011) desenvolveu um estudo longitudinal para identificar os fatores de risco e proteção associados a negligência. Os dados desses autores indicaram mecanismos de proteção ao mostrar que quanto maior era o senso de autoeficácia dos pais, a qualidade da relação pai-criança e o seu bem estar, menor era a probabilidade das crianças serem negligenciadas. Por outro lado, um lar harmonioso e sem conflitos foi considerado como fator positivo ao comportamento de crianças em idade pré-escolar. Essa questão pode ser observada no estudo de Fantinato e Cia (2015), que mostrou os pais (homens) reconhecendo em suas esposas aspectos positivos, isto é, a boa relação do casal desencadeava habilidades sociais educativas na interação com seus filhos.

Os anos pré-escolares se destacam como um período no qual as habilidades sociais e de personalidade são instauradas. Nessa fase, as crianças passam por intensos processos de desenvolvimento, por exemplo, entre os três e cinco anos elas aperfeiçoam a capacidade de compartilhar e de ler os sinais dos outros (BEE; BOYD, 2011). Por mais importantes que sejam as mudanças físicas e cognitivas, essas não são únicas ao desenvolvimento,

Naturalmente, também são as interações sociais, especialmente aquelas com os pais, que modificam ou reforçam o padrão de comportamento social da criança. O estilo de disciplina dos pais se torna crítico nessa fase (BEE; BOYD, 2011, p. 457).

A capacidade da família de apoiar o desenvolvimento da criança nos anos pré-escolares é afetada não apenas pelas habilidades e pelo conhecimento que os pais trazem ao processo, mas também pela quantidade de estresse que eles experimentam de forças externas e pela quantidade de apoio que eles têm em suas próprias vidas (BEE; BOYD, 2011, p. 457).

Nota-se a valorização que deve ser dedicada à essa fase, pois a presença dos contextos familiares protetivos atrelados ao acesso das crianças à Educação Infantil, desencadeia melhor desempenho escolar dos mesmos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, esses

sujeitos irão alcançar uma competência interpessoal mais desenvolvida, com menos suscetibilidade aos estressores escolares que poderão surgir (PEREIRA et al., 2011).

Ressalta-se ao final das informações aqui expostas, que o fato de uma criança nascer com algum tipo de deficiência pode, igualmente, torná-la mais vulnerável à exposição de fatores de risco ou proteção dentro do ambiente familiar como qualquer outra. Por isso, o tópico a seguir procurou fornecer embasamento teórico sobre os aspectos que circundam o outro foco de investigação do presente estudo, as famílias de crianças com deficiência.

### **2.2.2. Famílias de crianças com deficiências**

É comum a qualquer ambiente familiar a ocorrência de transformações, no que diz respeito aos cuidados, ao envolvimento e as práticas, pois em cada etapa do desenvolvimento de um indivíduo novas demandas surgem. De tal modo, ao pensar nas famílias que possuem filhos com algum tipo de deficiência, essas alterações muitas vezes, não são desiguais.

Silva e Dessen (2014) enfatizam que são escassos os estudos que abordam as relações de famílias brasileiras que têm filhos com deficiência, além dos resultados indicarem divergências quanto aos sentimentos negativos da chegada de uma criança diferente da esperada – choque, negação, revolta, raiva, tristeza e culpa (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003; PANIAGUA, 2004); aos impactos positivos (GRISANTE; AIELLO, 2012), e a presença de fatores positivos e negativos agindo simultaneamente.

A percepção das relações familiares variam em função do tipo de deficiência que a criança apresenta, dos valores/crenças presentes na educação primária oferecida aos filhos, nos conflitos conjugais e entre irmãos, no suporte social e, conseqüentemente, nas práticas educativas parentais (SILVA; DESSEN, 2014). Martins e Pires (2008) acrescentam ainda, que essas variações podem ser mais frequentes e intensas nessas famílias, pois é exigido maior envolvimento de seus membros na rotina dos filhos que possuem deficiência.

O estudo desenvolvido por Meimes, Saldanha e Bosa (2015) trouxe dados relevantes sobre os sentimentos de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), relacionados aos fatores psicossociais. Verificou-se a presença de fatores protetivos para a saúde mental materna, ao observarem que o impacto do diagnóstico foi neutralizado por meio do apoio social e conjugal, da vida profissional ativa de algumas mães e, ainda, da capacidade em valorizar as habilidades infantis. No entanto, outras mães apontaram alguns fatores psicossociais que

influenciaram de maneira negativa na adaptação do filho, como a falta de suporte social e conjugal, o pouco acesso aos serviços da saúde, a sobrecarga materna devido às características infantis (algumas até abdicaram de suas vidas profissionais), os desafios específicos impostos pela deficiência e as dificuldades em observar aspectos positivos nas habilidades infantis. As autoras notaram que, para a maioria das mães entrevistadas, a grande dificuldade estava em lidar com o comprometimento na comunicação dos filhos, pois a falta de compreensão da criança gerava intensa frustração e sofrimento materno.

O estudo realizado por Martins e Bonito (2015) abordou as implicações de crianças autistas no ambiente familiar, mas seu diferencial foi analisar a qualidade de vida dos irmãos e a correlação entre esta e as variáveis do contexto sociodemográfico, familiar e psicossocial. Os dados apontaram que a maioria tinha uma qualidade de vida satisfatória, ao passo que eles não se sentiam rejeitados pelos seus pares, tinham recursos financeiros que contribuía e raramente tinham sentimentos e emoções depressivas (solidão e tristeza). Tais participantes demonstraram ainda, assumir responsabilidades especiais pelo fato de ter um irmão com autismo.

Em busca de uma análise das relações familiares quando há uma criança com deficiência, seja ela auditiva, física, intelectual, visual ou múltipla, Silva e Dessen (2014) trouxeram os relatos das mães, dos pais, dos irmãos e da própria criança com deficiência sobre essas questões. Os dados mostraram que a presença destas no contexto familiar, por si só, não representava um evento adverso para o desenvolvimento de todos os membros, mas apenas um possível fator de risco. As autoras apontaram que as relações parentais foram fortemente caracterizadas pelas práticas coercitivas, sendo mais evidenciadas nas famílias de crianças com deficiência auditiva, apesar de entre elas terem predominado os valores e crenças de “respeito aos pais”, “independência dos filhos” e “educação igual para todos”. O relato sobre a relação entre irmãos se acentuou nos familiares de crianças com deficiência múltipla, talvez pelas diferentes necessidades e cuidados que era exigidos dos pais, podendo ser uma fonte adicional de estresse para o irmão e para própria criança com deficiência (surgimento de conflitos e dificuldades de comunicação entre eles).

As autoras enfatizaram ainda, que a presença da deficiência não foi associada ao rompimento das relações entre os cônjuges, pois a maior parte dos casais eram casados ou viviam juntos com seu primeiro e único companheiro, considerando a média de 13 anos de convivência dos mesmos. Sendo assim, as relações conjugais, em sua maioria, foi considerada pelos

participantes como satisfatórias, apesar das brigas/discussões, falta de diálogo, conflito e pouca participação do marido nos cuidados domésticos e com os filhos.

Em relação ao último aspecto, cabe ressaltar, que apesar de estar havendo maior envolvimento paterno nos cuidados e na educação dos filhos, quando comparado com as gerações anteriores (FANTINATO, 2016), as mães ainda são as responsáveis pelas tarefas domésticas e os cuidados diários, principalmente, com aqueles que possuem deficiência (PANIAGUA, 2004; MARTINS; PIRES, 2008; POLIDORI et al., 2011; GUALDA, 2015; PEREIRA-SILVA; OLIVEIRA; ROOKE, 2015). Nesse aspecto, deve-se considerar a importância de ambos para o desenvolvimento infantil, em que os fatores biológicos, culturais e socioeconômicos são determinantes no desempenho das funções de responsabilidades no lar e com os filhos, ou seja, cada um possui comportamentos específicos quanto aos cuidados e educação da prole (BOSSARDI; VIERIA, 2015).

Conforme apontado, o modo como os pais lidam com a deficiência do filho está relacionado com os seguintes aspectos: a rede de apoio social, a percepção e identificação da importância dos recursos intra e extrafamiliar, a qualidade oferecida pelo sistema de saúde, a qualidade do envolvimento dos pais, as estratégias efetivas de enfrentamento e os recursos financeiros. De tal modo, a literatura (TURNBULL; TURNBULL; 1990; DYSSON, 1997; LAMB; BILLINGS; 1997; TURNBULL et al., 2006; BUSCAGLIA, 2006) assinala que as concepções e as características das famílias de crianças com deficiência não podem ser generalizadas, já que diferentes variáveis afetam seus padrões, experiências e nível de estresse.

Por esses motivos, ao refletir sobre as várias ações e ambientes que influenciam as relações familiares, bem como o desenvolvimento infantil, uma revisão de pesquisas foi realizada com a finalidade de investigar as características das famílias de crianças pequenas com desenvolvimento atípico, em função de suas necessidades, suporte social e recursos presentes em seus contextos.

Reforçando a ideia de que as demandas dos contextos familiares são diferentes conforme o tipo de deficiência que a criança apresenta, Spinazola et al. (2018) objetivou identificar, comparar e relacionar as necessidades, o suporte social e os recursos de famílias que tinham filhos entre zero e seis anos com deficiência física (G1, n=20), síndrome de Down (G2, n=20) e autismo (G3, n=20), segundo relato das mães. Para tanto, as participantes responderam ao *Critério Brasil*, ao *Questionário sobre as necessidades familiares (QNF)*, ao *Questionário de*

*suporte social* (QSS) e ao *Inventário de recursos do ambiente familiar* (RAF). Os resultados mostraram que as mães do G1 apresentaram mais necessidades nos fatores financeiros (pagamento de despesas com material e equipamentos de ajudas técnicas), quando comparadas com as do G2 e G3. Em relação ao suporte social, observou-se o maior número de pessoas suportivas no G2, apesar desse grupo demonstrar menor satisfação com a qualidade do suporte recebido. Entretanto, o G1 apresentou menor número de pessoas suportivas, mas esses participantes demonstraram estar mais satisfeitos com a qualidade do suporte recebido. No caso dos recursos do ambiente familiar, o G3 apresentou maior frequência quanto a supervisão e organização da rotina.

Além disso, tais autoras encontraram correlações significativas entre essas variáveis, como: (a) as mães mais novas, com menor nível socioeconômico, baixa escolaridade e que tinham os filhos menores, eram as que apresentavam mais necessidades totais; (b) as mães que tinham melhores condições socioeconômicas e de escolaridade, eram as que possuíam maior número de pessoas suportivas; e (c) as mães mais velhas que tinham melhores condições socioeconômicas e de escolaridade, cujos filhos eram mais velhos, tinham mais facilidade em estabelecer rotinas e horários definidos para realização de atividades com eles em casa. De tal modo, apesar das mães terem filhos com diferentes deficiências, não houve grande gama de diferenças estatisticamente significativas, apenas às características de cada grupo.

Em outro estudo, Correa (2017) procurou investigar os recursos do ambiente familiar, porém focou as famílias que tinham filhos com atraso no desenvolvimento, considerando a faixa etária de um a cinco anos de idade. Os instrumentos utilizados com as 36 mães foram um *Questionário com dados sociodemográficos*, o *Inventário HOME para Observação e Medida do Ambiente* e o *RAF*. Os resultados evidenciaram que a maior parte da amostra apresentou um ambiente familiar de qualidade e com baixo risco ambiental para o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, a figura materna foi destacada como a principal responsável em acompanhar a criança nas atividades escolares, bem como nas práticas parentais voltadas à promoção e ligação entre família-escola.

Esse estudo traz dados que se pode comprovar novamente, o fato da criança com desenvolvimento atípico não ser considerada apenas como fator de risco, pois a mesma traz vários aspectos positivos aos membros do contexto familiar.

Pavão (2016) objetivou identificar e relacionar as necessidades, os recursos e as variáveis socioeconômicas de famílias que tinham filhos com deficiência de zero a dois anos de idade. Os resultados indicaram que a importância do funcionamento familiar e da rotina contribuiu para a resolução de conflitos desses participantes, apesar das mesmas não terem boa condição financeira. Além disso, a autora percebeu que quanto mais os pais necessitavam de algo, mais as necessidades totais eram correlacionadas, por exemplo, quanto maior eram as necessidades de serviços da comunidade, maiores eram as necessidades de apoio, de explicar aos outros e financeira, correlacionando-se com as necessidades totais. Esse fato, pode ter tido relação com a faixa etária investigada, ou seja, a recente descoberta da deficiência do filho, fez com que esses familiares buscassem mais serviços que os encorajassem diante da sociedade. Assim, quanto mais serviços e apoios eram conquistados, maior era a necessidade de obter novas informações que contribuíssem para o desenvolvimento do filho.

Felizardo e Ribeiro (2015) analisaram a influência do suporte social no funcionamento parental em 152 famílias, dentre as quais 82 eram pais de crianças com deficiência intelectual, 37 eram pais de crianças com deficiência física e 33 eram pais de crianças autistas. As pesquisadoras constaram que os pais das crianças autistas apresentaram valores elevados no suporte social e bem-estar, quando comparados aos outros dois grupos. Segundo as autoras, esse dado pode ter sido relacionado com o fato dessas famílias fazerem parte de uma associação de pais, ao passo que as outras não.

Para avaliar a adaptação parental, em termos de sobrecarga e estresse, Albuquerque et al. (2015) entrevistaram 45 casais que tinham filhos com deficiência. Os resultados mostraram que as mães apresentavam índices mais elevados de estresse parental, ao passo que os pais demonstraram ter valores mais elevados na dimensão interação disfuncional pais-criança. Apesar disso, quando analisados juntos foi possível identificar níveis maiores de recursos (intra e extrafamiliar), fazendo com que houvesse melhor adaptação frente às necessidades dos filhos, menor estresse e, ainda, menor percepção do impacto familiar/sobrecarga associada ao diagnóstico do filho.

Em relação ao impacto das variáveis familiares no ciclo de desenvolvimento da criança com deficiência ao longo dos anos, Santos (2014) entrevistou 45 pais, considerando os filhos com idades entre zero a três anos (G1), três a seis anos (G2) e os de seis a 10 anos (G3). Os instrumentos utilizados foram: o *Questionário de recursos e estresse na forma resumida*, o *QNF*,

o *Inventário EC-Home*, a *Escala de empoderamento familiar*, o *RAF*, o *QSS*, além de um roteiro de entrevista semiestruturado. Os resultados demonstraram que os pais das crianças menores (G1) apresentaram maiores níveis de estresse ao serem comparados com os pais das crianças mais velhas (G2 e G3), embora esses dois grupos tenham se apresentado mais empoderados que os participantes do G1. A autora evidenciou, inclusive, que quanto maior o nível de estresse nas famílias dos três grupos, maiores eram as necessidades nos diferentes níveis, o que prejudicava a qualidade e quantidade da estimulação fornecida. As pessoas mais mencionadas como provedoras de suporte social foram os pais (avós) e os cônjuges, com destaque para o G3 que apresentou maior média de pessoas que ofereciam suporte nas diferentes situações. Foram observadas diferentes tipos de necessidades de acordo com a idade das crianças e a possibilidade de adaptação às diversas situações encontradas no decorrer do desenvolvimento do filho.

O estudo desenvolvido por Oliveira e Matsukura (2013) procurou descrever o estresse e o apoio social percebido em 50 cuidadores<sup>5</sup> de crianças (entre três e sete anos) com paralisia cerebral. O número baixo de pessoas suportivas foi percebido entre eles, isso por conta das restrições em seus papéis ocupacionais e contatos sociais, devido a dedicação integral com as atividades diárias dos filhos. No entanto, as principais fontes de apoio citadas foram os pais, irmãos, filhos, cônjuges e os profissionais da saúde, em relação aos quais os participantes apresentaram uma adequada satisfação. A presença de estresse foi constatada na maioria dos cuidadores, mesmo que em diferentes níveis.

As necessidades e os recursos das famílias de crianças em idade pré-escolar com deficiência foram investigadas por Gualda, Borges e Cia (2013). Os 12 pais responderam sob forma de entrevista ao *RAF* e *QNF*, e os resultados mostraram que, a maioria destas crianças possuía um ambiente familiar bem estimulador, com a presença da figura materna nos afazeres da escola e, ainda, na manutenção da rotina diária. Apesar disso, esses pais demonstraram ter a necessidade de maior apoio prático, instrumental, informacional e social devido as seguintes questões: (a) obtenção de maiores informações sobre serviços e apoios de que o filho poderá se beneficiar no futuro, (b) o encontro regular com pessoas qualificadas, como profissionais da saúde, para conversar sobre a deficiência do filho, (c) a maneira de explicar a situação do filho a

---

<sup>5</sup> Esse termo foi utilizado na bibliografia original das autoras, como forma de se referir a pessoa que apresenta maior proximidade com a criança, permanece mais tempo com ela e que realiza a maior parte dos cuidados.

outras crianças, amigos e vizinhos, (d) o encontro de serviços de apoio social e educativo para o filho, (e) o pagamento de despesas, e (f) a maneira de discutir problemas e encontrar soluções.

Outros estudos mais antigos, porém não menos relevantes, abordaram essas variáveis, entre eles o estudo de Serrano (2003) que identificou os recursos formais e informais utilizados pelas famílias que possuíam crianças com deficiência, entre zero e três anos de idade. A realidade investigada foi o distrito de Braga em Portugal, no qual todas as famílias tinham acesso aos serviços médicos gratuitos, tanto nos centros de saúde periféricos, quanto nos hospitais centrais. O tipo de apoio providenciado pelas redes informais diferia do apoio fornecido pelas redes formais, em que as informações e os apoios materiais eram mais frequentes entre as redes de apoio formal, enquanto que os apoios emocionais, instrumentais e de companheirismo, apareciam mais entre as redes de apoio informal. Nesse sentido, para a maioria dessas famílias, a frequência dos contatos que existia com as redes informais era maior do que a que existia com as redes formais. Esses dados demonstraram a importância dos membros das redes de apoio informal, identificados no estudo pelos familiares e amigos (bisavó materna, avó paterna, irmão da mãe, amiga da mãe, patrão do pai e patroa da mãe), assim como os numerosos recursos formais acessíveis (os centros de saúde, hospitais, serviços sociais e organizações religiosas).

Por outro lado, Pamplin (2005) identificou os recursos e as necessidades presentes no ambiente familiar de pré-escolares. Participaram 61 responsáveis, sendo que 33 tinham filhos com deficiência e 28 com dificuldade de aprendizagem. Considerando esses dois grupos, a autora constatou diferenças entre eles na quantidade de recursos ofertados pela escola e, no caso das famílias que tinham filhos com deficiências, as necessidades estavam atreladas com as especificidades da criança, bem como aos apoios e serviços da comunidade. A necessidade de apoio (instrucional e social) foi mais evidenciada entre as famílias que tinham filhos com dificuldade escolar.

Matsukura et al. (2007) relacionaram o suporte social ao estresse parental de mães de crianças com e sem deficiências, de baixa renda. Os resultados consideraram que a satisfação com o suporte social recebido estava associada ao nível de estresse e ao ajustamento positivo das mães de crianças com deficiência. Essas mães, quando comparadas com as do outro grupo, estavam mais estressadas, possuíam menor número de pessoas suportivas e tinham uma rede social restrita ao marido, filhos e familiares. Por sua vez, o estudo de Carpenter (1998) apontou as famílias extensas funcionando como recursos e rede de apoio social, diante do nascimento de

uma criança com deficiência, isto é, o apoio mútuo constituiu em um forte recurso que acarretou altos níveis de coesão.

Os papéis que as redes de apoio e os suportes sociais exercem ao proteger uma pessoa dos efeitos negativos ocasionados ao longo da vida, são observados como mecanismos fundamentais para aprofundar os conhecimentos sobre ela, sua família e a comunidade a qual pertence (SERRANO, 2007). De acordo com Dunst (2000), essas variáveis exercem ainda, influência na saúde e bem-estar do receptor do apoio que, de forma independente ou combinada, influenciará no funcionamento familiar, nos estilos interativos de cuidados prestados às suas crianças e, no comportamento/desenvolvimento dos membros presentes nesse contexto.

Para além desses fatores, um último estudo identificado investigou os diferentes tipos de escolarização que os pré-escolares com deficiência frequentavam, no sentido de introduzir o aspectos relacionados ao outro ambiente em que a criança passa a ser inserida. Para tanto, Gualda (2015) comparou e relacionou as necessidades, os recursos e o suporte social dos pais daqueles que frequentavam apenas escolas comuns (n=20), os que estavam matriculados apenas nas instituições de ensino especializado (n=15) e, os que frequentavam ambos os tipos de ensino (n=20). Os resultados mostraram que a maioria das crianças dos três grupos possuía um ambiente familiar bem estimulador, bem como os recursos presentes neste contexto, as interações desenvolvidas com os membros familiares e a variedade de atividades desenvolvidas pelos pais com estas crianças. Entretanto, as famílias cujos filhos frequentavam apenas o ensino comum apresentaram maior satisfação com o suporte social recebido, quando comparadas com as famílias que levavam os filhos em ambos os tipos de instituição de ensino.

As famílias que tinham os filhos matriculados apenas no ensino comum quase não possuíam necessidade de informação sobre a deficiência e aos aspectos específicos do filho, provavelmente por terem recebido orientações e apoios de maneiras mais frequentes do que as demais famílias. Além disso, aqueles que levavam os filhos aos dois tipos de escola (comum e especializado), mesmo apresentando uma rotina mais organizada do que os outros grupos, demonstrou que os familiares necessitavam de mais apoio (social) e tempo para si próprios, talvez pelo fato de possuírem muitos compromissos em relação à rotina de compromissos do filho, obtendo pouca disponibilidade de tempo para se engajar e participar de atividades sociais e de lazer. Ao relacionar todas essas variáveis, a autora percebeu que, quanto maior era a idade

dessas crianças, bem como a presença de uma rotina organizada e estimulação oferecida durante as reuniões familiares, maior era a relação família-escola.

Esses dados sugerem que os outros ambientes nos quais as crianças com deficiências frequentam podem, igualmente, influenciar as necessidades, os estilos de funcionamento, os apoios e os recursos oferecidos por parte dos familiares. Assim, se torna essencial reconhecer os aspectos abrangentes e individuais que relacionam as práticas familiares aos bons rendimentos escolares das mesmas. Ferreira e Barrera (2010) assinalam o quanto é essencial a valorização e preocupação da família na aprendizagem, na estimulação das atividades escolares e na participação diante das diferentes demandas que possam surgir.

O próximo tópico traz informações relevantes sobre a relação família-escola de pré-escolares, sendo importante discutir as questões que envolvem tanto as crianças com desenvolvimento atípico quanto típico.

### **2.3. A relação família-escola na Educação Infantil**

A atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9394/96 (BRASIL, 2006), resultou na Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que, ao dispor sobre a Educação Infantil, tornou-a obrigatória e gratuita para crianças de quatro a cinco anos de idade. A partir dessa etapa de ensino, a escola deve garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, considerando seu espaço, tempo, profissionais e recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 2013a).

No caso dos alunos que apresentam deficiência, algumas ações devem ser voltadas diretamente para atender suas especificidades, por isso a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) enfatiza que,

O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades. Assim, os programas de atendimento e de educação das crianças até aos 6 anos devem ser desenvolvidos e/ou reorientados, a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola. Estes programas constituem um investimento considerável para o indivíduo, a família e a sociedade, no sentido em que impedem o agravamento das condições incapacitantes. Os programas a este nível devem reconhecer o princípio da inclusão e desenvolver-se de forma global, combinando as atividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde (BRASIL, 1994, p.33).

A reorganização escolar precisa iniciar na Educação Infantil, pois além de ser a primeira etapa da Educação Básica, a mesma deve oferecer suporte diante das necessidades das crianças pertencentes ao PAEE, possibilitando total desenvolvimento (MENDES, 2010). Além do artigo

58, do capítulo V da LDBD/96 (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma o princípio da inclusão escolar a partir da Educação Infantil.

Independente do tipo de deficiência, bem como as limitações que possam existir, o sistema inclusivo deve ser benéfico e eficiente dentro da Educação Especial (STAINBACK; STAINBACK, 1999). A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções, passou a ser valorizado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, em razão do surto de Microcefalia decorrente da Síndrome Congênita do Vírus Zika, o Governo Federal lançou as Diretrizes de estimulação precoce (BRASIL, 2016a). Apesar do documento ser voltado para crianças que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e seus efeitos relacionais e sociais, a diretriz oferece orientações e definições básicas sobre a estimulação precoce,

Qualquer programa de estimulação do desenvolvimento da criança deve ter seu início no período que engloba desde a concepção até os três anos de idade. Esta é a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e produtividade no futuro (BRASIL, 2016a, p.14).

A estimulação precoce pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016a, p. 7).

Maria-Mengel e Linhares (2007) frisam que para conquistar o maior ganho funcional possível nos primeiros anos de vida, a atenção oferecida as famílias juntamente com as medidas de reabilitação disponibilizadas às crianças, são primordiais. Ao refletir sobre o ingresso dessas crianças na escola, a Declaração de Salamanca (1994) admite que a proposta inclusiva dentro da Educação Infantil é uma tarefa a ser partilhada entre pais e profissionais.

O Artigo 12 da LDB, no Inciso VI, define como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Por sua vez, o Inciso VII, mostra que a instituição de ensino tem a obrigatoriedade de enviar informações aos pais ou responsáveis a respeito da frequência e rendimento dos alunos, além da execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). De

acordo com tais documentos, os docentes devem colaborar com a articulação da escola, família e comunidade.

Outro documento que apresenta maior detalhamento referente às formas de articulações entre escolas e famílias foi a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009a), determinando que a organização pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar de acordo com o Artigo 8 “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. No entanto, Resende e Silva (2016) ressaltam que no contexto brasileiro a relação família-escola encontra-se fracamente regulada, ao compreenderem que as ações baseadas nos textos legais se estabelecem, até o momento, muito dispersas, isoladas e descontínuas, ou seja, há falhas em relação ao detalhamento das formas de realizar tal aproximação.

Diante da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para um processo de escolarização inclusiva mais favorável, a importância da participação familiar merece atenção, ao ponderar os seguintes documentos legais: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); duas leis - LDBEN/9394/96 (BRASIL, 1996) e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); uma Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009b) e seis decretos - Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007b), Decreto legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b) e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Os assuntos mencionados nestas publicações envolvem a conscientização sobre as condições das pessoas com deficiência (direitos e deveres), a orientação sobre os serviços de reabilitação e assistência necessária, as ações preventivas, ao estabelecimento de um padrão de vida adequado, a participação e a promoção de familiares em conselhos escolares e a atuação na colaboração com a escola. Sendo assim, é possível perceber que, embora de maneira escassa ou vaga, a família está presente nos documentos que englobam a Educação Especial. No entanto, as especificações que interligam a família com o Estado, a escola e os professores aparecem de maneira generalista, não compondo orientações mais específicas sobre como atuar em conjunto neste contexto. Sabe-se que para ter a família como parceira da escola é necessário conhecer as suas especificidades e compreender seu papel dentro do processo de escolarização, especialmente, nos aspectos concretos relacionados à gestão democrática da escola.

A escola dispõe de uma educação formal e específica, por meio de conhecimentos elaborados nas diferentes áreas da ciência. Por sua vez, esse contexto acaba sendo considerado multicultural e diversificado no que tange o desenvolvimento e a aprendizagem (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010). Dessen e Polonia (2007), ressaltaram a fundamental contribuição da mesma ao proporcionar recursos para a evolução intelectual, social e cultural do desenvolvimento humano, ou seja, a transmissão de conhecimento socialmente elaborado pela instituição escolar, também prepara o indivíduo para a inserção na sociedade.

Nesse sentido, vale a pena distinguir os diferentes papéis que ambas instituições (escola e família) ocasionam no percurso da aquisição das aprendizagens da criança. Romanelli (2002) caracteriza as especificidades de cada uma dessas instâncias, ao distingui-las quanto ao âmbito da esfera privada (família) e a esfera pública (escola). De um lado, a escola é definida como uma delimitação histórica, cujas relações constituídas em seu interior são reguladas por regras impessoais e formais, onde os direitos e deveres são iguais para todos. Logo, a convivência intensa do espaço familiar é que determina as emoções e os sentimentos expressados por meio do grau de liberdade entre os sujeitos.

No Brasil, os anos de 1930 e 1940 foram marcantes devido aos princípios da autoregulação, observados por meio das mudanças ocorridas na sociedade de classes que geraram consequências para as famílias divergentes do padrão ideal. O Estado procurou meios para auxiliar essas famílias e requisitar, em troca, seu apoio na educação dos filhos. Durante esse período, a família foi limitada como um grupo social que mantinha traços e vícios considerados inadequados. Por este motivo, as propostas que envolviam a relação família-escola pautavam-se em ações normalizadoras: os profissionais esperavam que com a educação dos pais pudessem desenvolver modelos apropriados de educação para os alunos, porém com limitações e imposições de regras sobre os comportamentos socialmente observáveis dos membros familiares (CUNHA, 1997).

Sigolo (2012) destaca que apesar das mudanças desencadeadas nessas esferas, percebe-se ainda a presença do modelo de envolvimento parental tradicional, em que a escola identifica a partir de suas necessidades as ações que aceitam a colaboração e participação da família. Essa autora discute inclusive, as duas proposições que envolvem a relação família-escola, como a da continuidade embasada no prosseguimento da formação da criança e, a da descontinuidade percebida nessas duas instâncias no que diz respeito aos objetivos e procedimentos relacionados

às suas próprias finalidades, isto é, a educação do indivíduo. Essa descontinuidade se mostra extremamente necessária para que realmente a escola desempenhe o papel a ela definido, a transmissão do conhecimento culturalmente produzido, de modo que a família não apresenta a tarefa específica de ensinar o conhecimento formal, apesar dos inúmeros propósitos de educar seus filhos.

Seguindo tal linha de raciocínio, Bouchard (1997) enfatiza que, na maioria das vezes, os conhecimentos que a família detém não possui ligação imediata com a ação da escola, pois muitos pais não apresentam condições de acompanhar as atividades escolares dos filhos por conta da cultura previamente estabelecida. Nesse sentido, as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento, tendem a influenciar nos relacionamentos com os alunos e seus familiares.

Por esses motivos que Carvalho (1996; 2000) apresenta críticas em relação ao modelo de parcerias, já que nem todos os contextos familiares dispõe de habilidades, disponibilidade de tempo, interesses e vários outros fatores que se relacionam ao envolvimento nas atividades escolares dos filhos. Para a autora, as suposições de igualdade nessas relações ameaçam a diversidade cultural do ambiente familiar, ao propor maneiras de como seus membros podem desenvolver habilidades específicas nas áreas curriculares.

A revisão sistemática realizada por Saraiva-Junges e Wagner (2016) procurou conhecer o estado da arte do tema “Relação família-escola”, considerando a literatura presente no contexto brasileiro. O levantamento de 31 artigos refletiu sobre diagnóstico das dificuldades dessa relação, com foco nos aspectos que não estavam funcionando ou que não favoreciam uma parceria satisfatória (a comunicação entre esses dois sistemas, os tipos de envolvimento que podem ser estimulados, as formas de participação das famílias que apresentam diferentes configurações, etc.). As autoras não perceberam avanços quanto às proposições práticas que possam fomentar uma parceria efetiva entre elas.

Para além dessas questões, a investigação realizada por Resende e Silva (2016) discutiu a abordagem da relação família-escola em documentos legislativos educacionais que focalizaram o período de 1988-2014. Os resultados apontaram quatro níveis dessa relação nas legislações brasileiras previstas: (a) o nível I – corresponde formalmente e superficialmente a responsabilidade legal dos pais em matricular seus filhos na escola e assegurar sua frequência; (b) nível II – cabe a escola o dever de disponibilizar as informações a respeito da vida escolar e do

processo pedagógico do filho; (c) nível III – as diferentes formas de articulação e interação entre ambas são previstas na Lei das Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) como responsabilidade da escola e dos professores promover e, por fim, (e) nível IV – a participação dos pais, como membros da comunidade educativa e na gestão democrática da escola. No entanto, as autoras destacam que esses critérios e procedimentos se mostram dispersos e descontínuos, pois fica a disposição de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação e gestão democrática, sendo genérica a atual realidade.

A construção da relação família-escola deve então ser compreendida a partir da inexistência de uma única forma de envolvimento. As escolas devem considerar a oferta de propostas que se adaptem às mais variadas características e demandas presentes nas famílias contemporâneas, no sentido de construir interações de qualidade (MARQUES, 2001). Além disso, salienta-se que essa relação possa apresentar particularidades conforme os níveis de ensino, pois as expectativas de ambas as instituições modificam-se no decorrer do desenvolvimento da criança.

Considerando, especificamente, a relação família-escola no desenvolvimento de pré-escolares, Paniagua e Palacios (2007) acrescentaram que a frequência e a intensidade do contato entre pais e professores faz com que as crianças sintam-se protegidas por suas referências e comprovem suas relações de afetividade. Além do mais, os professores possuem a necessidade de obter informações sobre o outro contexto no qual a criança frequenta, para compreender as atitudes infantis e estimulá-las corretamente. Como forma de contextualizar o que foi exposto, a seguir são apresentados alguns estudos que discutem essas temáticas, principalmente, nas relações que envolvem uma criança com desenvolvimento atípico.

No estudo de Silva e Mendes (2008) foram identificados e descritos os comportamentos da parceria colaborativa entre profissionais e as famílias de pré-escolares com deficiências. A realização de dois grupos focais formados por eles, resultou em 12 categorias que são esperadas dos pais para o estabelecimento de uma boa parceria colaborativa: (I) comunicar-se com os professores; (II) ser responsável pela educação do filho; (III) manter expectativas adequadas; (IV) aceitar as dificuldades dos filhos; (V) respeitar os profissionais; (VI) reconhecer o trabalho do profissional; (VII) confiar no trabalho desenvolvido; (VIII) acreditar no trabalho desenvolvido; (IX) questionar os profissionais de modo adequado; (X) garantir a frequência do aluno; (XI) visitar a escola; e (XII) participar das atividades. Entretanto, as autoras enfatizam que a igualdade

entre papéis não é colocada em prática na realidade brasileira, além da família não participar do projeto educacional, sugerindo barreiras na implementação da parceria colaborativa entre família-escola.

Ferreira e Barrera (2010) analisaram as relações entre o ambiente familiar e o desempenho escolar na Educação Infantil, a partir da opinião de 30 familiares de crianças com idade entre cinco e seis anos. Os resultados sugeriram que desde essa etapa de ensino já era possível perceber tal associação, pois a disponibilidade de brinquedos, objetos culturais, bem como à quantidade de atividades e reuniões compartilhadas com os pais, indicaram aspectos positivos no desempenho desses alunos. Além disso, notou-se que as organizações familiares não convencionais (aquelas que fugiam do modelo nuclear), não se encontraram associadas ao baixo desempenho escolar, ajudando a romper com a ideia de que as famílias “desestruturadas” eram as causas fundamentais para esse fracasso. Desse modo, os melhores índices de escolarização e a presença de recursos no ambiente familiar, relacionou-se com melhores mediações e, conseqüentemente, melhores desempenhos escolares dos filhos desses participantes.

O estudo de Christovam e Cia (2016) descreveu como 60 pais e 54 professores de alunos com deficiência, matriculados nas pré-escolas, estabeleciam a relação família-escola, considerando as estratégias, a frequência, as atividades e as situações adotadas como promotoras da relação. A maioria dos pais destacou desconhecer a existência de conselhos e comissões na escola; não ia a escola para conversar sem ser convocado pelo professor; relatava mais informações sobre as atitudes do filho em casa, bem como as informações transmitidas por outros profissionais e as ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do filho. Segundo a visão da maioria dos professores foi constatado que: os pais não eram participativos nos conselhos e associações da escola; o interesse dos pais de crianças com deficiência eram os mesmos que os outros pais; relatavam atitudes da criança em relação a turma e aos aspectos relacionados à aprendizagem escolar (sucessos e insucessos).

Além disso, essas autoras verificaram que pais e professores demonstraram concordância sobre as estratégias mais adotadas para comunicação (bilhetes, reunião de pais, momentos informais na escola, reuniões individuais e contatos telefônicos). Ainda assim, os professores dialogavam mais com os pais fatos sobre o comportamento da criança, em situações no início do ano, quando algum técnico solicitava ou quando os próprios pais solicitavam. Embora tenha observado uma comunicação entre ambos contextos, acredita-se que a falta de clareza nas ações e

informações por parte das famílias, fez com que existisse um baixo aproveitamento de situações que de fato estabeleceriam uma relação produtiva.

As pesquisas desenvolvidas por Carlos (2013) e Borges (2012) também deram voz aos professores de pré-escolares com deficiências, no sentido de investigar e avaliar a relação família-escola. Os resultados de Carlos (2013) mostraram que os professores reconheciam a importância do contato e da abertura entre escola e família, mas para eles essa relação encontrava-se atrelada na necessidade dos pais conhecerem mais seus filhos (saber mais sobre a deficiência dos mesmos), para contribuir com a escola. Por sua vez, Borges (2012) percebeu que os professores tinham concepções de que sua ajuda era importante aos pais, pois grande parte avaliou bem a relação que mantinha com eles. Contudo, seus dados indicaram que apesar de haver uma relação entre ambos os contextos, diversas falhas foram observadas na interação entre eles, ao considerar a precariedade de estratégias de comunicação dinâmicas e efetivas, o desconhecimento da importância da participação da família na vida escolar da criança, bem como as transferências de responsabilidades.

Christovam e Cia (2013) trazem dados relevantes nessa mesma vertente ao apresentarem os relatos de pais e professores de alunos com deficiência na Educação Infantil. Seus dados indicaram que os fatores importantes ao sucesso do aluno, segundo professores, eram o apoio do profissional especializado e o auxílio aos pais em tudo que envolvesse o desenvolvimento da criança; enquanto que os pais indicaram a importância de auxiliar os alunos na tarefa de casa. Além disso, no que diz respeito à promoção da relação, os professores afirmaram a necessidade da escola ser mais atrativa, e os pais viam a necessidade desta em oferecer orientações sobre como participar. Embora os participantes compreendessem a importância de uma relação parental próxima, as autoras consideraram a existência de lacunas sobre a melhor forma de realizar esse envolvimento, assim como as pesquisas descritas anteriormente, necessitando o desenvolvimento de ações concretas.

Ao final de um programa de intervenção oferecido para sete profissionais pré-escolares municipais que atuavam com alunos PAEE, Borges (2015) verificou modificações conceituais, identificando que as concepções dos mesmos mostraram-se mais aperfeiçoadas e relacionadas a aspectos positivos da relação família-escola. Tais profissionais passaram a citar questões direcionadas ao envolvimento com a família e os benefícios ao desenvolvimento do aluno, em detrimento das cobranças, estigmatização, culpabilização e atribuições negativas. Em relação as

práticas entre os participantes e os familiares desses alunos, não foram constatadas mudanças significativas na quantidade, frequência e duração dos encontros, apesar de que em alguns casos a diminuição das barreiras e fatores prejudiciais à relação, evidenciou o progresso do aluno em âmbitos desenvolvimentais, comportamentais e/ou de desempenho.

Outros estudos apesar de não focarem exclusivamente o contexto pré-escolar, relacionam o impacto que o desenvolvimento parental acarreta no desempenho comportamental e acadêmico das crianças (FERREIRA; MARTURANO, 2002; CIA; D´AFFONSECA; BARHAM, 2004; SANTOS; GRAMINHA, 2005; CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008). De uma maneira geral, recomendam a urgência de intervenções junto as famílias para ajudá-las a estruturar, organizar e enriquecer o ambiente de desenvolvimento do indivíduo, considerando que Parreira e Marturano (1999) já haviam especificado que, o incentivo que a criança tem no processo educacional, encontra-se atrelado a participação e estímulo da família, juntamente com suas expectativas futuras.

Por fim, ao constatar que as mudanças ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento infantil são frutos da interação sujeito-ambiente, a escola passa a ser vista como um contexto relevante para a prevenção, especialmente, em crianças que precocemente manifestam comportamentos socialmente indesejados (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRINATO, 2005), ou se destacam pelas aparentes dificuldades na aprendizagem.

Retomando os objetivos apresentados inicialmente, o presente estudo procurou explorar possíveis fatores de risco e proteção de famílias de crianças com deficiências, indicativos de dificuldades escolares e desenvolvimento típico, e examinou as relações entre as variáveis parentais.

### **3. MÉTODO**

Esse estudo apresenta delineamento misto, do tipo ex-post-facto e correlacional. O primeiro se refere a uma pesquisa a partir de um fato passado, em que o pesquisador não dispõe de controle sobre a variável independente, pois o fenômeno já ocorreu. Além de comparar grupos, o estudo é considerado ainda correlacional, já que investiga as relações entre as variáveis (GIL, 2002).

Dentre os aspectos relevantes do estudo correlacional deve ser destacado: (a) a investigação de variáveis pouco exploradas, como os diversos fatores que afetam as relações das famílias de crianças com deficiências; (b) a compreensão de um fenômeno complexo, como as possíveis condições que comprometem a aprendizagem e o comportamento de uma criança e (c) a construção de uma teoria acerca de um fenômeno comportamental (COZBY, 2006).

#### **3.1. Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 45108415.9.0000.5504). Tanto os pais/responsáveis, quanto às professoras receberam e assinaram os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* - TCLE (APÊNDICES 1 e 2, respectivamente), nos quais continham informações sobre o desenvolvimento do estudo e a garantia sobre o sigilo de suas identidades.

#### **3.2. Local de coleta dos dados**

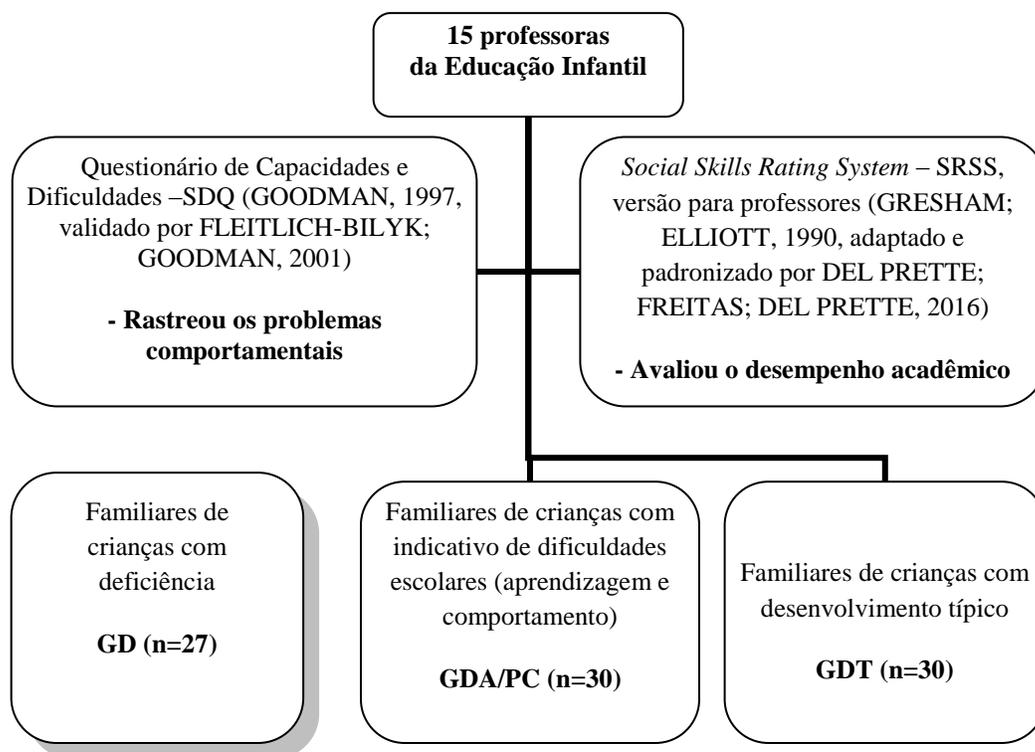
A seleção do município fundamentou-se no critério de amostragem não probabilística, do tipo conveniência, na qual a coleta de dados junto aos participantes (pais/responsáveis e professoras) ocorreu em sete pré-escolas municipais, localizadas em diferentes bairros de um município do Estado de São Paulo. Para realização da coleta de dados com as professoras, foram consideradas as dependências das unidades escolares em que as mesmas atuavam. Contudo, a coleta de dados com os familiares ocorreu em seus locais de preferência.

#### **3.3. Participantes**

Participaram da pesquisa 87 familiares (mãe, pai ou responsável) de crianças pré-escolares e 15 professoras da Educação Infantil. A seleção desses participantes fundamentou-se no critério de amostragem não probabilística por cotas, levando em consideração os pais (mãe,

pai ou responsável) que aceitassem participar do estudo; terem um(a) filho(a) matriculado(a) em uma pré-escola, com diagnóstico de algum tipo de deficiência ou estarem fazendo uso dos serviços da Educação Especial; ou um(a) filho(a) com indicativo de baixo desempenho acadêmico e indicativo de problemas comportamentais; ou um(a) filho(a) com desenvolvimento típico. As professoras participantes foram as que se disponibilizaram em dar informações sobre os aspectos relacionados à aprendizagem e comportamento dessas crianças. A Ilustração 2 demonstra como os familiares foram selecionados para os três grupos investigados na presente pesquisa.

Ilustração 2. Critérios utilizados para a formação dos grupos



Fonte: Elaboração própria

A ilustração 2 mostra que as 15 professoras da Educação Infantil responderam ao SDQ e ao SRSS (apenas os itens que envolviam o desempenho acadêmico), resultando a divisão dos familiares em grupos distintos<sup>6</sup>. A criança que tivesse seu comportamento classificado como “límitrofe” ou “clínico” com base nos escores do SDQ e, ainda, apresentasse um rendimento acadêmico abaixo do esperado para sua faixa etária por meio do SSRS, fazia parte do GDA/PC.

<sup>6</sup> O contato com os pais, bem como o convite para a sua participação no estudo, foi feito somente após o consentimento e avaliação da professora da criança. Além disso, o menor número de professoras participantes se deu devido ao GD não necessitar de suas indicações, já que foram considerados os diagnósticos ou os atendimentos especializados recebidos e, ainda, porque uma mesma professora indicou mais de uma criança.

Contudo, as crianças que não apresentaram problemas de comportamento (por meio da avaliação das professoras pelo SDQ) e baixo desempenho acadêmico (por meio da avaliação das professoras pelo SSRS), se encaixaram no GDT.

Ressalta-se que, as crianças que tiveram seu comportamento avaliado como “limítrofe” ou “clínico” e apresentaram um desempenho acadêmico mediano ou acima média, foram descartadas da amostra, bem como aquelas que foram avaliadas com bom comportamento, porém baixo rendimento acadêmico. Para compreender o ambiente imediato em que as mesmas estavam inseridas, a Tabela 1 apresenta a caracterização dos familiares do GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 1. Caracterização das famílias, considerando o GD, GDA/PC e GDT

<b>Caracterização dos familiares</b>	<b>GD (n=27)</b>	<b>GDA/PC (n=30)</b>	<b>GDT (n=30)</b>
<b>Grau de parentesco com a criança</b>	96,3% Mães 3,7% pais	86,6% Mães 3,3% Pais 3,3% Avós 3,3% Tias 3,3% Madrasta	93,3% Mães 3,3% Pais 3,3% Avós
<b>Média de idade</b>	30,37 anos	29,97 anos	32,43
<b>Estado Civil</b>	51,8% - Casados 22,2% - Divorciados 18,5% - Uniões estáveis 7,4% - Solteiros	46,6% - Casados 23,3% - Uniões estáveis 16,6% - Divorciados 10% - Solteiros 3,3% - Viúvos	73,3% - Casados 13,3% - Uniões estáveis 6,6% - Divorciados 6,6% - Solteiros
<b>Trabalham fora de casa?</b>	74% - Não* 25,09% - Sim	60% Sim* 40% Não	63,3% Não* 36,6% Sim
<b>Dados socioeconômicos (Critério Brasil)</b>	40,5% C1 25,9% B2 22,2% C2 11,1% D-E	36,6% C2 30% C1 20% B2 13,3% D-E	43,3% C1 10% D-E 23,3% C2 16,6% B2 6,6% B1
<b>Média de pessoas no domicílio</b>	4,2	3,7	4,4
<b>Média de filhos</b>	2,3	1,9	2,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa.

Os dados mostram que nos três grupos a maior participação foi a materna, apesar da formação do GDA/PC ter contado com a adesão de outros membros familiares. A média de idade entre eles foi bem próxima, sendo um pouco elevada nos familiares do GDT. Outro fator analisado foi o estado civil, no qual constatou que a maior parte do GDT estava casada (73,3%) ou tinha uma união estável (13,3%), bem como o GD (51,8% casados e 18,5% de uniões estáveis) e o GDA/PC que, ao ser comparado com os outros dois, apresentou menor número de matrimônios (46,6%) e maior de uniões estáveis (23,3%).

Apesar do GD ter apontado que 74% de seus participantes não exerciam um trabalho remunerado fora do contexto familiar, o mesmo pode ser constatado no GDT, em que a maioria (63,3%) também não trabalhava. Por outro lado, mais da metade dos participantes do GDA/PC trabalhavam fora. Ao comparar tais dados entre os três grupos verificou-se que tinham estatisticamente menos participantes do GDT, quando comparados com os participantes do GDA/PC exercendo atividade remunerada ( $\chi^2 (1) = 3,27+$ ,  $p < 0,1$ ). Assim como havia um menor número de participantes do GD que exerciam atividade remunerada, quando comparados com os do GDA/PC ( $\chi^2 (1) = 6,70^{**}$ ,  $p < 0,01$ ).

Os dados sociodemográficos baseados nos itens do Critério Brasil (2015), mostraram que 40,7% dos participantes do GD foram classificados como pertencentes da classe C1 e 25,9% à classe B2. Por outro lado, notou-se que 22,2% se ajustaram na classe C2 e 11,1% na D-E, ambas consideradas com renda média domiciliar mais baixas. No caso do GDA/PC, destacaram que 36,6% dos entrevistados foram classificados como pertencentes da classe C2, 30% à classe C1, 20% à classe B2 e 13,3% à classe D-E, ou seja, nesse grupo metade dos participantes tinham melhores condições financeiras e a outra metade apresentaram condições mais baixas. Logo, no GDT 43,3% dos participantes pertenciam a classe C1, seguidos de 23,3% da classe C2, 16,6% da classe B2, 10% da classe D-E e 6,6% da classe B1.

Os últimos aspectos averiguados foram as médias de pessoas por domicílio e as de filhos, observando que o GDT contou maiores médias em ambos e o GDA/PC as menores.

A Tabela 2 traz a caracterização das crianças correspondentes aos participantes dos três grupos mencionados, considerando o gênero, a idade, a etapa da escolarização e o diagnóstico, para aquelas que pertenciam as famílias do GD.

Tabela 2. Caracterização das crianças, considerando os familiares do GD, GDA/PC e GDT

Caracterização das crianças	GD (n=27)	GDA/PC (n=30)	GDT (n=30)
<b>Gênero</b>	62,9% Masculino* 37,1% Feminino	60% Masculino 40% Feminino	63,3% Feminino 36,6% Masculino*
<b>Média de idade</b>	4,07	4,10	4,57
<b>Escolarização</b>	37% - Jardim I 37% - Jardim II 25,9% - Maternal II	43,3% - Jardim II 33,3% - Maternal II 23,3% - Jardim I	53,3% - Jardim II 46,6% - Jardim I
<b>Diagnóstico das crianças do GD (n=27)</b>			
Transtorno do Espectro do Autismo- TEA (n=5)			
Deficiência física/ afasia/atraso (n=5)			
Atraso no desenvolvimento/afasia/surdez (n=3)			
Hidrocefalia/baixa visão (n=2)			
Síndrome de Asperger (n=1)			
Baixa visão (n=1)			
Baixa visão/deficiência física (n=1)			
Baixa visão/deficiência auditiva/atresia de esôfago (n=1)			
Deficiência auditiva (n=1)			
Paralisia cerebral (n=1)			
Síndrome de Down/TEA (n=1)			
Síndrome de Down (n=1)			
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH/Atraso no desenvolvimento (n=1)			

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa.

Os dados apontam a prevalência de crianças do gênero masculino entre os familiares do GD e GDA/PC, ao passo que no GDT a maioria era meninas. Ao comparar esse dado entre os três grupos de crianças, verificou-se uma porcentagem estatisticamente maior de meninos no GD, quando comparado ao GDT ( $\chi^2 (1) = 3,93^*$ ,  $p < 0,05$ ). A média de idade foi semelhante entre os três grupos, apesar de a do GDT ser a maior, com 4,57. Em relação à escolarização, observou-se que a grande parte das crianças do GDT e GDA/PC estavam no último ano da Educação Infantil e as do GD, por serem mais novas, se concentraram igualmente, no Jardim I e II.

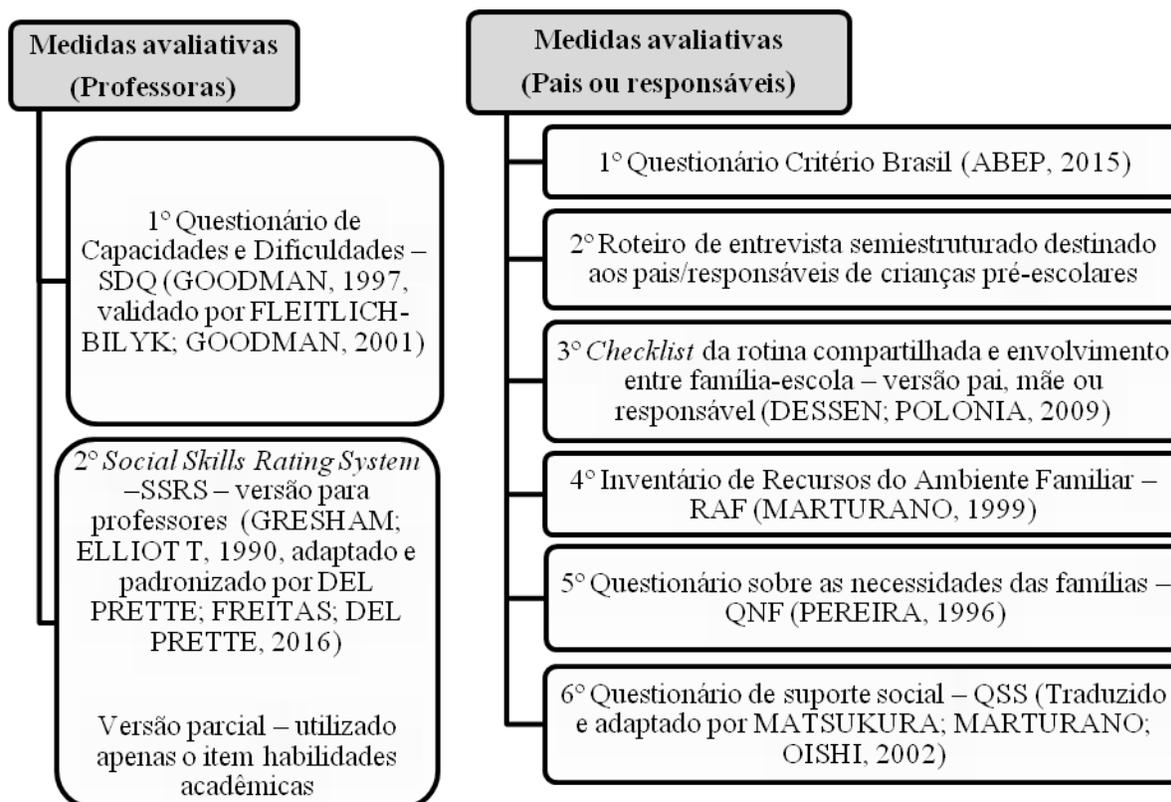
No caso das crianças cujos familiares integraram o GD, constatou-se diferentes tipos de diagnósticos, além de alguns associarem mais de um tipo de deficiência ou estarem em avaliação. Todas as crianças desse grupo usufruíam dos serviços da Educação Especial, alguns na própria instituição de ensino por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, outros, em centros especializados.

### 3.4. Medidas avaliativas

Todos os instrumentos (relacionados aos pais/responsáveis) passaram por teste piloto realizados com três participantes, nos quais dois possuíam filhos com desenvolvimento típico e

um tinha uma filha com deficiência. A finalidade desse teste foi feita no sentido de adequar os questionários as populações alvo, proporcionar uma familiarização com os mesmos, observar o tempo de aplicação e, ainda, organizar uma ordem de raciocínio sobre os temas abordados. Salienta-se que todos os instrumentos foram autorizados pelos autores para a utilização no presente estudo. A Ilustração 3 permite observá-los de acordo a população e a ordem na qual foram aplicados. Em seguida, os mesmos são descritos conforme os respectivos objetivos.

Ilustração 3. Instrumentos utilizados de acordo com a população investigada



Fonte: Elaboração própria

**Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ (GOODMAN, 1997, validado por FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2001).** Trata-se de um instrumento utilizado para rastrear os problemas comportamentais de crianças e jovens. O questionário apresenta três versões indicadas para serem respondidas por crianças, pais/responsáveis e professores, porém no presente estudo foi utilizada somente a versão para professores. Inicialmente, o mesmo oferece instruções para o preenchimento de dados de identificação, na sequência há 25 itens contidos em cinco escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade, Problemas de

Relacionamento com Colegas e Comportamento Pró-social. Em cada questão são colocadas as alternativas para as respostas que apresentam como opções: falso, mais ou menos falso e verdadeiro. Para cada uma das escalas, a pontuação pode variar de zero a 10, se todos os cinco itens forem completados. A pontuação total das dificuldades é fornecida pela soma dos resultados das quatro primeiras escalas, e o resultado de cada uma delas pode ser avaliado se ao menos três itens foram completados.

***Social Skills Rating System - SSRS, versão para professores (GRESHAM; ELLIOTT, 1990, adaptado e padronizado por DEL PRETTE; FREITAS; DEL PRETTE, 2016).*** Esta versão do instrumento avalia as habilidades sociais, os comportamentos problemáticos e o desempenho acadêmico das crianças. No entanto, no presente estudo foi utilizada a escala que analisa a competência acadêmica, baseada em indicadores do desempenho da criança no resultado de leitura, matemática, motivação, apoio parental e funcionamento cognitivo geral. Trata-se de uma escala do tipo *Likert* composta por nove itens em que o professor deve avaliar o aluno sob diferentes aspectos, além de classificar seu desempenho em relação aos demais colegas da classe, entre os 10% piores e 10% melhores.

**Questionário Critério Brasil (ABEP, 2015).** Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe da família, ou seja, aquela pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio. A partir da pontuação, os dados oferecem uma ideia de características dos estratos socioeconômicos, que são divididos em quatro classes (A, B, C e D-E). As classes B e C são subdivididas em B1, B2, C1 e C2. Vale ressaltar que foram feitas estimativas para todo Brasil, baseadas em dados de estudos probabilísticos da GFK, IPSOS e IBOPE Media (LSE). No caso da região Centro-Oeste, a qual envolveu a cidade onde os dados foram coletados, os resultados probabilísticos foram: C2 (25,9%); C1 (22,6%); D-E (21,8%); B2 (20,3%); B1 (5,7%) e A (3,7%).

**Roteiro de entrevista semiestruturado destinado aos pais/responsáveis de crianças pré-escolares (APÊNDICE 3).** Esse roteiro foi elaborado pelas autoras e passou pela avaliação de três juízes antes de sua aplicação. Ele contém informações sobre os dados pessoais do participante e da criança alvo, além de 17 questões abertas que envolvem os seguintes temas: (a)

*Situação Escolar* (os atendimentos que recebe, as experiências em relação à escolarização, a participação na vida escolar do filho, entre outras); (b) *Percepções dos pais sobre a escolarização do filho* (os motivos por ter matriculado a criança na escola, as situações que contribuíram para o desenvolvimento do filho, as expectativas sobre o futuro escolar, entre outras); (c) *Relação família-escola* (os momentos que é chamado na escola, as informações que transmite e as que recebe, os momentos que encontra a professora da criança, se tem conhecimento sobre o que é ensinado para filho e como ele é avaliado pela escola, entre outras); (d) *Suporte social* (os apoios recebidos nos momentos de tomar decisões em relação ao filho); (e) *Necessidades familiares* (se tem necessidade em relação aos serviços que são oferecidos para o filho, necessidade de receber informação sobre o desenvolvimento da criança, entre outras).

**Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão pai, mãe ou responsável (DESSEN; POLONIA, 2009).** A versão para pais (ou responsáveis) visa coletar informações considerando as dimensões acadêmicas, caracterizadas pelas atividades diretamente relacionadas ao desempenho e aprendizagem formal do aluno (diádicas: pais-professores, pais-direção, pais-filhos e pais-pais; triádicas: pais-professores-direção; poliádicas: pais-professores-direção-alunos) e as não acadêmicas, que englobam atividades relacionadas às práticas educativas e aos eventos socioculturais que, direta ou indiretamente, influenciam o comportamento e o desempenho do aluno. Considerando as peculiaridades das atividades presentes no contexto familiar e escolar, a lista direcionada as famílias foi composta por um total de 54 itens com respostas objetivas (sim e não) referentes à: (a) orientação, por exemplo, a família recebe instruções da equipe da direção e do apoio pedagógico para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos (dimensão acadêmica); (b) participação, por exemplo, realização de atividades voluntárias na escola com a participação dos professores, equipe da direção e alunos (dimensão não acadêmica); (c) informação, por exemplo, escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares e (d) avaliação, por exemplo, os pais apontam as dificuldades e qualidades do professor, no desempenho da sua função no ensino, sugerindo mudanças na sua maneira de lidar com os alunos.

**Inventário de Recursos do Ambiente familiar – RAF (MARTURANO, 1999).** Trata-se de um inventário que possibilita ter uma visão ampliada da família, abrangendo aspectos característicos, de comportamentos e os recursos que são importantes para o desempenho acadêmico das crianças. Ele é composto por três módulos: Supervisão e organização das rotinas, Oportunidades de interação com os pais e Presença de recursos do ambiente físico. Como neste estudo o inventário foi aplicado em famílias de crianças pré-escolares, o mesmo foi adaptado considerando somente os itens que se relacionaram com esta faixa etária. No primeiro módulo foram retiradas as seguintes questões: ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas e arranjo espaço-temporal para lição de casa, e no terceiro módulo foram retirados os itens: disponibilidade de livros e presença de eletrodomésticos e outras comodidades. Tais itens foram retirados, pois eram mais específicos para crianças mais velhas ou por se tratar de itens já explorados no Critério Brasil. Assim, o total do inventário foi formado por nove questões fechadas. O Quadro 1 apresenta esses três módulos com os respectivos itens investigados nesse estudo.

Quadro 1. Descrição dos módulos e das questões que compõe o RAF

<b>Módulo 1</b> Supervisão e organização das rotinas	- O que a criança faz quando não está na escola, supervisão para a escola; - Acompanhamento dos afazeres da escola com a criança; - Atividades diárias com horários definidos: a) momentos em família e b) momentos da criança;
<b>Módulos 2</b> Oportunidades de interação com os pais	- Passeios proporcionados/compartilhados; - Atividades compartilhadas pela criança e os pais no lar; - Pessoa a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho;
<b>Módulo 3</b> Presença de recursos no ambiente físico	- Atividades/programas que a criança realiza regularmente; - Ofertas de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

O RAF foi construído por meio de três pilares: (a) concepção ecológica do desenvolvimento, abrangendo os conceitos de processos proximais, estabilidade ambiental, microsistema e mesossistema; (b) o levantamento de evidências em pesquisas relacionadas ao desempenho acadêmico com os recursos disponíveis no contexto familiar e (c) a ampla sondagem junto à família de crianças com queixa escolar (MARTURANO, 2006).

**Questionário sobre as necessidades das famílias – QNF (PEREIRA, 1996).** É constituído por 28 itens, distribuídos em seis tópicos: (a) necessidades de informação (07 questões); (b) necessidade de apoio (07 questões); (c) explicar a outros (04 questões); (d) serviços da comunidade (03 questões); (e) necessidades financeiras (04 questões) e (f) funcionamento da vida

familiar (03 questões). As respostas do questionário podem ser dadas entre uma escala de 1 a 3, sendo 1 (não necessito deste tipo de ajuda); 2 (não tenho certeza se necessito deste tipo de ajuda) e 3 (necessito deste tipo de ajuda).

**Questionário de suporte social – QSS (traduzido e adaptado por MATSUKURA; MARTURANO; OISHI, 2002).** Tal instrumento foi construído para avaliar o contexto social no qual a família está inserida. É composto por 27 questões relativas ao suporte emocional ou ao suporte instrumental. Cada questão solicita duas partes de respostas e fornece dois escores. Na primeira parte, relaciona-se o número de pessoas que o respondente percebe como fontes de suporte social, podendo listar até nove possibilidades (ou a opção “nenhum”) e seu escore é denominado SSQ-N. Na segunda parte, o indivíduo informa sobre sua satisfação com esse suporte, em escala de seis pontos, fornecendo o escore SSQ-S. O instrumento pode fornecer dados relativos aos membros que compõem a rede social do indivíduo quando se solicita ao respondente que, caracteriza sua relação com a pessoa que fornece o apoio.

### **3.5. Procedimento de coleta dos dados**

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação do município para explicar os objetivos do estudo e como seria o procedimento de coleta dos dados. Neste mesmo dia, a coordenadora da Educação Especial forneceu uma autorização de acesso às pré-escolas, juntamente com uma lista de todas as unidades que possuíam alunos com deficiência e, inclusive, aqueles que estavam passando pelo processo de obtenção do diagnóstico, mas que já estavam recebendo o AEE nas SRM.

Logo após a autorização do Comitê de Ética da UFSCar, houve o primeiro contato via telefone com todas as gestoras, para agendamento de uma visita explicativa sobre a pesquisa, além de ter sido entregue em cada pré-escola uma cópia do projeto e a autorização da Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da mesma. Com o consentimento das gestoras, foi realizado o contato com as professoras para saber quais se interessavam em participar da pesquisa.

As professoras responderam aos instrumentos – Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) e o SSRS – versão para professores – sob forma de entrevista, nos horários

de Horários de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar (HTPUE) de cada uma, de forma individualizada e em um único dia.

Posteriormente ao levantamento das crianças que apresentavam indicativo de dificuldades escolares (GDA/PC), bem como as crianças com desenvolvimento típico (GDT)<sup>7</sup>, foi realizado o contato (telefônico e por bilhetes) com seus pais/responsáveis para explicar os objetivos da pesquisa. Para os que aceitaram participar foram agendados os dias, os horários e o local para realização da mesma. A aplicação dos instrumentos em forma de entrevista com esses participantes foi feita nas dependências das escolas (em salas disponibilizadas pelas gestoras) e, em alguns casos, em suas residências, sendo que todas foram realizadas de forma individual em um único dia. Vale destacar que a duração média dessas entrevistas foi de 90 minutos por participante, sendo utilizado gravador de áudio e anotações para registrá-las.

Com o grupo de pais/responsáveis de crianças com deficiências (GD), o contato foi feito logo após as gestoras fornecerem os dados telefônicos ou entregarem pessoalmente os bilhetes feitos pela pesquisadora a eles no momento da entrada ou saída de seus filhos. Ao passo que o procedimento de coleta de dados utilizado nesse grupo foi igual ao do GDA/PC e GDT.

Diante da dificuldade de encontrar os pais/responsáveis, além daqueles que agendavam a entrevista, mas não compareciam certas estratégias foram adotadas: (a) algumas gestoras falavam pessoalmente com os mesmos, reforçando a importância de sua participação e já agendavam as entrevistas, avisando a pesquisadora posteriormente; (b) a pesquisadora aguardava os pais/responsáveis na hora da entrada dos filhos na sala de aula ou nos horários de AEE no período contrário e (c) com a finalidade de lembrá-los, a pesquisadora enviava mensagens de texto por meio de um aplicativo de celular horas antes da entrevista.

Os instrumentos foram aplicados igualmente nos três grupos de participantes (GD, GDA/PC e GDT), com exceção do Questionário sobre as Necessidades das Famílias – QNF (PEREIRA, 1996), pois algumas questões focavam suas necessidades em relação ao filho com deficiência. De tal modo, foi modificada a forma de realizar as perguntas para os participantes do GDA/PC e GDT.

---

<sup>7</sup> Salienta-se que as professoras selecionaram os alunos que elas acreditavam terem dificuldades escolares e bom rendimento acadêmico. Deste modo, nem todos os alunos das salas de aulas eram avaliados pelos instrumentos SDQ e SSRS.

### 3.6. Procedimento de análise dos dados

Para dividir os dois grupos (GDA/PC e GDT), o SSRS – versão para Professores, no que se refere às questões de cunho acadêmico, englobou a resposta das professoras em uma escala de 1 a 5 sobre o desempenho acadêmico da criança, sendo 1 se o desempenho da criança se encontrava entre os 10% piores da turma, 2 para os que se encontraram entre os 20% piores, 3 para os que estavam entre os 40% médios, 4 para os 20% bons e 5 para os que apresentaram desempenho acadêmico entre os 10% ótimos em relação a turma. O instrumento permitiu avaliar o desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, motivação geral, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral, ao relacionar a soma da frequência das colunas com a posição percentil, considerando as diferentes interpretações para o gênero feminino e masculino. Deste modo, para aquelas crianças cuja soma das frequências das colunas se encaixou entre as posições percentis (0-25)<sup>8</sup> e (26-35)<sup>9</sup>, as mesmas fizeram parte do GDA/PC. Logo, o GDT formou-se a partir da posição percentil (36-65)<sup>10</sup>, ressaltando que a posição percentil máxima é 100.

Em seguida, para analisar a pontuação total das dificuldades no SDQ foram somados os resultados das quatro primeiras escalas (Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com Colega), sendo que a pontuação pode variar de 0 a 40. Além disso, foram gerados escores de cada uma das cinco escalas, pela soma dos itens que as compõem, podendo variar a pontuação de 0 a 10 para cada. Com base no escore total das dificuldades e das cinco escalas, os comportamentos das crianças foram classificados em: normal (pontuação entre 0-11), limítrofe (pontuação entre 12-15) ou clínico (pontuação entre 16-40).

Os dados obtidos por meio do roteiro de entrevista semiestruturado destinado aos pais/responsáveis de crianças pré-escolares foram transcritos na íntegra e analisados qualitativamente a partir de análise de conteúdo (COZBY, 2006). As categorias foram organizadas com base nos temas abordados pelos participantes durante a entrevista, nos quais participaram três juízes da área da Educação Especial para verificar a confiabilidade da sua elaboração ao definir as subcategorias.

---

<sup>8</sup> Competência acadêmica abaixo da média inferior. Indicativo de necessidade de intervenção sobre o desempenho acadêmico e sobre as condições que o favoreçam.

<sup>9</sup> Competência acadêmica média inferior, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de necessidade de intervenção sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico.

<sup>10</sup> Competência acadêmica mediana, com resultados dentro da média para maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens em que aparecem. Indicativo de necessidade de manutenção preventiva sobre as condições que favorecem o desempenho acadêmico.

Com o *Checklist* de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão para pais ou responsáveis (DESSEN; POLONIA, 2009), o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (MARTURANO, 1999), o Questionário das Necessidades das Famílias – QNF (PEREIRA, 1996) e o Questionário de Suporte Social – QSS (traduzido e validado por MATSUKURA; MARTURANO; OISHI, 2002), foram obtidos dados quantitativos que foram analisados usando métodos descritivos – medidas de tendência central e dispersão (COZBY, 2006).

Para comparar os dados quantitativos entre o GD, GDA/PC e GDT, foi utilizado o teste ANOVA. Para comparar os dados qualitativos entre os três grupos foi utilizado o chi-quadrado. Contudo, para relacionar as variáveis parentais, considerando cada grupo separadamente, foi utilizado o teste de correlação de Pearson.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados são apresentados em três partes, considerando quatro subitens na primeira, de modo que os objetivos propostos inicialmente sejam respondidos. Para tanto, os mesmos se estruturam da seguinte forma: (4.1) Comparação entre as famílias de crianças com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico: os recursos do ambiente familiar; percepções dos pais/responsáveis sobre a escolarização do filho e a relação família-escola; as necessidades familiares e o suporte social; (4.2) Análises das relações entre as variáveis parentais e, por fim, (4.3) Síntese das variáveis investigadas.

### **4.1. Comparação entre as famílias de crianças com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico**

Os dados são disponibilizados conforme os níveis que apresentaram relações diretas e indiretas ao desenvolvimento das crianças investigadas, por isso, as análises partiram do ambiente mais imediato (microsistema) ao mais amplo (macrossistema).

#### **4.1.1. Os recursos do ambiente familiar**

O instrumento RAF traz dados relativos aos recursos, as características e aos comportamentos que envolveram o ambiente familiar, por esse motivo se relacionam ao microsistema, no qual a presença de aspectos físicos (objetos), sociais e simbólicos são considerados fundamentais para o estabelecimento dos processos proximais, a partir da análise dos três módulos: Módulo 1: supervisão e organização de rotinas, Módulo 2: oportunidade de interação com os pais e Módulo 3: presença de recursos no ambiente físico.

Como forma de complementar essas questões, os dados da entrevista também são apresentados nesse subitem, no sentido de mostrar o envolvimento dos pais/responsáveis com as crianças em casa e analisar a interação das relações interpessoais nesse contexto.

#### **Módulo 1: supervisão e organização de rotinas**

A Tabela 3 compara as atividades de lazer desenvolvidas pelas crianças, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 3. Frequência e porcentagem das atividades de lazer desenvolvidas pelas crianças: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Atividades desenvolvidas pela criança em casa	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Brinca dentro de casa	27	100,0	30	100,0	30	100,00
Assiste à TV	25	92,59	30	100,0	27	90,00
Lê livros, revistas e gibis	24	88,88	29	96,66	27	90,00
Ouve rádio	20	74,07	27	90,00	27	90,00
Joga videogame	05	18,51	09	30,00	11	36,66
Brinca na rua	04	14,81	07	23,33	07	23,33
Somatória das atividades	105		132		129	
<b>Média</b>	<b>3,8</b>		<b>4,4</b>		<b>4,3</b>	

Os dados mostram os tipos de atividades que as crianças realizavam quando não estavam na escola, sendo assim observou-se que nos três grupos todas elas brincavam dentro de casa e, com menor frequência, na rua. Ressalta-se inclusive, que como as crianças dos três grupos estavam na pré-escola, os pais/responsáveis consideraram a leitura de livros, revistas e gibis, no sentido de que elas tinham acesso a esses recursos em casa e, que costumavam reproduzir as histórias de acordo com as ilustrações.

No entanto, ao comparar as médias das frequências de atividades entre os três grupos, percebeu-se que crianças do GD desenvolviam menos atividades do que as do GDA/PC e GDT. Essa diferença, provavelmente, pode ser explicada devido aos tipos de deficiências das crianças desse grupo, como as que tinham surdez não ouviam música no rádio, a baixa visão possivelmente dificultava o interesse por materiais escritos, ou ainda, as particularidades do autismo e suas preferências por determinadas atividades em detrimento de outras. Para além desses aspectos, algumas delas podem ser dificultadas pela falta de tempo que muitas crianças com deficiência têm por desenvolverem várias atividades diárias (PANIAGUA, 2004) ou mesmo pelo fato dos pais não permitirem que façam, por exemplo, a deficiência visual pode dificultar que a criança nessa faixa etária brinque com segurança na rua.

Mesmo diante dessas suposições, o ambiente físico em que a criança se encontra, seja ela com desenvolvimento típico ou atípico, deve ser pensado em um espaço de constantes experiências, nas quais as atividades espontâneas permitem de forma significativa a internalização de conceitos, a construção de papéis sociais e a aquisição de diversas habilidades (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; KITSON, 2008). Além disso, as atividades aqui apresentadas contribuem para o desencadeamento dos mecanismos primários do desenvolvimento humano: os

processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011), o que torna mais importante que sejam desenvolvidas em casa.

Em relação ao acompanhamento das crianças nos afazeres da escola e, ainda, quem desempenhava tais funções, a Tabela 4 aborda essas ações entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 4. Frequência e porcentagem da existência de acompanhamento das crianças nos afazeres da escola: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.

Acompanhamento nos afazeres da escola	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Verifica se o material está em ordem	27	100	30	100	30	100
Avisa quando é hora da escola	27	100	30	100	30	100
Comparece às reuniões	27	100	30	100	30	100
Acompanha as avaliações e frequência as aulas	27	100	30	100	30	100
Somatória	108		120		120	
<b>Média</b>	<b>4,0</b>		<b>4,0</b>		<b>4,0</b>	
Quem acompanhava?	GD (N=27) Frequência		GDA/PC (N=30) Frequência		GDT (N=30) Frequência	
Mãe	95		80		89	
Mãe e Pai	11		12		21	
Pai	01		07		03	
Avó	01		13		06	
Tia	00		04		00	
Madrasta	00		04		00	

Nota: os participantes deveriam responder se havia ou não alguém para acompanhar a criança nesses afazeres e, em caso afirmativo, os mesmos citavam quem eram essas pessoas para cada item.

Percebe-se que todas as crianças dos três grupos eram acompanhadas nos diferentes afazeres relacionados à escolarização. Além do mais, quando foram questionados sobre quem os acompanhavam, observou-se que, a maioria dos participantes dos três grupos destacou a figura materna, considerando sua maior frequência no GD (F=95).

A execução dessas atividades em conjunto, ou seja, em que a mãe e o pai participavam juntos foi mais bem evidenciada no GDT (F=21). Esse dado, mesmo não apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação aos outros dois grupos, pode ser um indicativo importante para que ocorra o desenvolvimento típico, conforme as formulações de Bronfenbrenner (2011), pois ambos apresentam comportamentos tipicamente diferenciados em relação ao filho, sendo considerados indispensáveis e complementares para seu crescimento saudável, de acordo com os contextos que passam a frequentar.

Bee e Boyd (2011) indicam que nas primeiras semanas, as mães e os pais interagem de forma bastante semelhante. Contudo, ao passar os meses, os pais brincam mais tempo com os

filhos, utilizando as brincadeiras físicas, enquanto as mães se dedicam mais em atividades de cuidados físicos e da rotina da casa. Mesmo apontando que esses aspectos se relacionam com os padrões culturais e socioeconômicos, torna-se evidente que os comportamentos desempenhados por eles ocasionam a aquisição de diferentes habilidades nas crianças, bem como maior segurança para se envolverem em atividades cada vez mais complexas.

De acordo com Marturano (2006), o envolvimento direto dos pais com os compromissos escolares dos filhos tendem a conduzir positivamente seu aprendizado, bem como sua motivação, e, conseqüentemente, seu bom comportamento na escola. No entanto, Bronfenbrenner (2011) alerta para o fato de que essas atividades sejam realizadas de forma conjunta ou interativa com a criança, pois muitos pais devido às demandas externas (trabalho/disponibilidade de tempo) as praticam de forma mecanizada, não favorecendo o desenvolvimento de competências interpessoais e o processo de maturação da mesma.

A Tabela 5 compara a rotina de horários que a criança tinha para realizar atividades de vida diária (AVD), entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 5. Média da frequência sobre a hora certa que a criança tinha para realizar atividades de vida diária: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Atividades de vida diária (AVD)	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Se o filho tem hora certa para levantar-se de manhã	1,63	0,74	1,73	0,58	1,43	0,89
Se o filho tem hora certa para almoçar	1,52	0,80	1,60	0,77	1,63	0,76
Se o filho tem hora certa para tomar banho	1,37	0,88	1,63	0,66	1,70	0,70
Se o filho tem hora certa para dormir	1,33	0,92	1,47	0,77	1,50	0,86
Se o filho tem hora certa para jantar	1,30	0,91	1,50	0,73	1,60	0,72
Se o filho tem hora certa para fazer lição	1,11	0,99	1,47	0,83	1,89	0,41
Se o filho tem hora certa para assistir TV	0,63	0,88	0,70	0,87	0,90	0,86
Se o filho tem hora certa para brincar	0,59	0,84	0,53	0,86	1,13	0,97
<b>Média Total</b>	<b>1,18</b>	<b>0,87</b>	<b>1,32</b>	<b>0,75</b>	<b>1,47</b>	<b>0,77</b>

Nota = a frequência variou entre 1 (nunca), 2 (às vezes) e 3 (sempre).

Com relação às rotinas das AVD, as crianças do GDA/PC (M=1,73) e GD (M=1,63) apresentaram maiores médias da hora certa para levantar-se de manhã, o que pode estar relacionado ao horário de entrada na escola ou a outro compromisso. As famílias do GDT apontaram que seus filhos tinham horários mais definidos para o banho (M=1,70). Contudo, os

itens “assistir TV” e “brincar” (exceto o GDT –  $M=1,13$ ) apresentaram as menores médias nos três grupos, sugerindo uma possível ausência de disciplina para as atividades que envolviam o lazer dos mesmos.

Cabe mencionar que os pais devem organizar, desde cedo, um ambiente estável com regularidade e constância nos hábitos diários desempenhados por seus filhos, pois a aquisição de uma rotina contribui para independência e autonomia infantil (BROFENBRENNER, 1996; 2011). Alguns estudos que também utilizaram o RAF constataram que a desorganização da vida cotidiana pode afetar, indiretamente, o rendimento da criança ao longo do processo de escolarização (MARTURANO, 1999; FERREIRA; MARTURANO, 2002; BOLSONI-SILVA; et al., 2016; CORREA, 2017).

Essas informações sustentam os achados do presente estudo, pois além da média total do GDT ter sido maior do que as dos outros dois grupos, ao compará-los verificou-se que suas crianças apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparadas com as do GD e GDA/PC sobre a hora certa para brincar ( $F(2) = 4,03$ ,  $p < 0,05$ ). Em relação a hora certa de fazer lição, o GDT ( $F(2) = 6,55$ ,  $p < 0,01$ ) apresentou média estatisticamente maior, quando comparado ao GD. Isso indica que as atividades previstas podem ter sinalizado algum grau de estabilidade na vida familiar do GDT e contribuído, indiretamente, com o bom desempenho escolar das crianças.

No caso das famílias do GD, esperava-se que seus filhos tivessem maior disciplina para cumprirem as AVD apontadas na tabela acima, pois todos eles realizavam, pelo menos, um tipo de atendimento (dados apresentados na Tabela 19) no período oposto a escola. Contudo, ao comparar as médias totais dos três grupos, notou-se que a menor ( $M=1,18$ ) era a do GD, ou seja, provavelmente esses atendimentos não estavam sendo conciliados com o estabelecimento de uma rotina para a realização dessas atividades, talvez porque, os mesmos podem ter gerado nos pais dificuldades para organizarem seu cotidiano, uma vez que demanda tempo para levá-las, além de muitos ficarem esperando durante todo o atendimento ou voltarem para buscá-las depois e, ainda, realizarem reuniões com os profissionais.

Ainda analisando a estabilidade ambiental, a Tabela 6 compara as reuniões familiares, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 6. Média da frequência de reuniões familiares: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Reuniões familiares	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Se a família costuma se reunir em passeios	2,00	00	1,70	0,59	1,87	0,43
Se a família costuma se reunir nos finais de semana	1,93	0,26	1,77	0,50	1,90	0,30
Se a família costuma se reunir em casa	1,89	0,42	1,87	0,43	1,97	0,18
Se a família costuma se reunir a noite para jantar	1,70	0,60	1,70	0,65	1,70	0,70
Se a família costuma se reunir a noite para assistir TV	1,59	0,79	1,67	0,71	1,83	0,53
Se a família costuma se reunir no almoço	1,33	0,92	1,00	0,94	1,20	0,92
Se a família costuma se reunir no café da manhã	1,00	1,00	0,60	0,85	0,73	0,90
<b>Média Total</b>	<b>1,63</b>	<b>0,57</b>	<b>1,47</b>	<b>0,66</b>	<b>1,60</b>	<b>0,56</b>

Nota = a frequência variou entre 1 (nunca), 2 (às vezes) e 3 (sempre).

Os dados indicam que apesar dos participantes do GDT possuírem maiores costumes de se reunirem em casa (M=1,97) e a noite para assistirem TV (1,83), foram os familiares do GD que apresentaram a maior média total na frequência de reuniões familiares (M=1,63), ao passo que os do GDA/PC se destacaram pela menor média total (M=1,47). Ainda comparando os dados dos três grupos, o GD apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDA/PC sobre o costume de se reunir em passeios ( $F(2) = 3,43$ ,  $p < 0,05$ ). Percebe-se que as deficiências das crianças do GD não demonstraram impedimento para reuniões de seus membros, dentro ou fora do contexto familiar.

O momento em que as famílias dos três grupos tinham menor costume de se reunir era no café da manhã, especialmente, as do GDA/PC que apresentaram M=0,60. Em um paralelo com a Tabela 5 notou-se, inclusive, que as crianças desse grupo possuíam horários mais definidos para levantar-se de manhã, o que pode estar associado ao período de ingresso na escola, juntamente com os afazeres dos pais/responsáveis nesses momentos, fazendo com que dificultasse esse tipo de reunião familiar.

Ressalta-se ainda que, estatisticamente, os participantes do GDA/PC exerciam mais atividades remuneradas fora do contexto familiar quando comparados aos do GD e GDT. Diante disso, discute-se que a configuração de papéis reflete, atualmente, a maneira como as mães dividem sua atenção entre os filhos e os outros compromissos, podendo ser um fator de interferência na qualidade dos comportamentos parentais, seja de forma favorável ou desfavorável. O fato de uma mãe se dedicar, exclusivamente, aos afazeres do lar, pode incidir sobre os recursos financeiros da família e, até mesmo, sobre sua autoestima. Por outro lado, para as mães que possuem um trabalho remunerado há uma maior exigência quanto a disponibilidade

de tempo para conciliarem as tarefas profissionais e do lar, interferindo por exemplo, na ida a passeios com os filhos.

Ponderando esses aspectos, alguns autores (SANTOS; GRAMINHA, 2005; PAMPLIN, 2005; STASIAK et al., 2014) associaram o baixo rendimento escolar à falta de reuniões familiares e a pouca qualidade do envolvimento de seus membros em situações cotidianas. Possivelmente, a menor média total de reuniões familiares constatadas entre os membros do GDA/PC, juntamente com sua maioria exercendo atividades remuneradas, podem ter sido fatores que levaram a formação desse grupo, visto que os pais/responsáveis que o compuseram tinham filhos com indicativos de dificuldades escolares.

Para Marturano (1998), as interações com os pais constituem processos proximais muito significativos para o desenvolvimento afetivo/interpessoal e linguístico/cognitivo. Portanto, as consequências de seus diferentes tipos, desde aquelas reduzidas às prolongadas e de qualidade, irão se tornar evidentes a partir do momento em que a criança se depara com situações desafiadoras e, até mesmo, na maneira de se relacionar com os demais, dentro do contexto escolar.

## Módulo 2: Oportunidade de interação com os pais

A Tabela 7 compara os passeios que as crianças dos três grupos realizaram nos últimos 12 meses, entre o GD, GDA/PC e GDT

Tabela 7. Frequência e porcentagem dos passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Passeios realizados nos últimos 12 meses	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Visita a parentes	27	100,0	30	100,0	29	96,66
Centro da cidade	26	96,29	29	96,66	28	93,33
Lanchonete ou restaurante	24	88,88	29	96,66	24	80,00
Sítio, chácara ou fazenda	24	88,88	28	93,33	25	83,33
Viagem para outra cidade	23	85,18	27	90,00	25	83,33
Visita a amigos	22	81,48	28	93,33	26	86,66
Parque de diversões	21	77,77	27	90,00	26	86,66
Festa típica da cidade	19	70,37	24	80,00	22	73,33
Passeios	16	59,25	19	63,33	12	40,00
Shopping Center	16	59,25	20	66,66	14	46,66
Cinema ou teatro	15	55,55	15	50,00	26	86,66
Clube	09	33,33	02	6,66	09	30,00
Bosque municipal ou circo	06	22,22	14	46,66	08	26,66
Exposições (pintura, ciências)	03	11,11	02	6,66	02	6,66
Viagem de trem	02	7,40	00	00	00	00
Núcleo municipal do bairro	00	00	00	00	00	00
Somatória dos passeios	253		294		276	
<b>Média</b>	<b>15,8</b>		<b>18,3</b>		<b>17,2</b>	

As crianças dos três grupos iam com maior frequência às casas dos parentes e ao centro da cidade. As crianças com indicativo de dificuldades escolares apresentaram ainda, maior frequência em ir a lanchonetes e restaurantes, bem como na média total de passeios realizados no último ano. Esse resultado se mostra um pouco contraditório aos da tabela anterior, no qual as crianças do GDA/PC, de uma maneira geral, eram as que menos se reuniam com os pais em casa e as que menos passeavam com os eles, quando comparadas com as do GD. Questiona-se então se outras pessoas as acompanhavam nesses tipos de passeios.

Ao comparar os grupos, verificou-se que o GDT, quando comparado aos outros dois, apresentou diferença significativa no item cinema ou teatro ( $\chi^2(2) = 10,11$ ,  $p < 0,01$ ). O GDA/PC apresentou diferença significativa no item clube ( $\chi^2(2) = 6,97$ ,  $p < 0,05$ ), quando comparado com os dois grupos, ou seja, as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com deficiência iam mais ao clube, quando comparadas as crianças com indicativo de dificuldades escolares. Esses dados expressam a importância da criança estender seus vínculos afetivos a partir do convívio com pares e adultos de outros ambientes e indicam, inclusive, o acesso que as mesmas possuem em relação a alguns recursos culturais (cinema, teatro e exposições), considerando que tais opções existiam no município em que a pesquisa ocorreu. Contudo, a literatura relaciona essas informações com o poder aquisitivo e o grau de instrução da família, influenciando indiretamente, o desempenho cognitivo do sujeito em desenvolvimento (MARTURANO, 1998; BRONFENBRENNER, 2011; BEE; BOYD, 2011; MARTURANO, 2006; CIA; et al., 2008).

O fato das crianças com desenvolvimento típico frequentarem, estatisticamente, mais o cinema/teatro, do que as com indicativo de dificuldades escolares e deficiências, pode ser explicado pelas condições socioeconômicas um pouco melhores entre os participantes do GDT em comparação com os do GDA/PC, no qual, supostamente, esses recursos culturais eram interpretados de maneira positiva no desenvolvimento dos filhos. Por outro lado, os pais/responsáveis das crianças com deficiências, apesar de apresentarem condições socioeconômicas semelhantes aos do GDT, poderiam achar que os mesmos ainda não fossem significativos para elas, ou talvez, por estarem priorizando outros tipos de recursos/ambientes como positivos para o processo de desenvolvimento, por exemplo, o clube.

A Tabela 8 compara as atividades que os pais/responsáveis desenvolviam com as crianças em casa, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 8. Frequência e porcentagem de atividades desenvolvidas pelos pais/responsáveis, com as crianças em casa: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Atividades desenvolvidas com a criança em casa	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Brincar	27	100,0	30	100,0	28	93,33
Assistir programas infantis na TV	26	96,29	29	96,66	28	93,33
Conversar sobre o dia a dia na escola	25	92,59	29	96,66	30	100,00
Contar histórias e casos	23	85,18	21	70,00	25	83,33
Assistir filmes	22	81,48	27	90,00	23	76,66
Realizar juntos atividades domésticas	22	81,48	26	86,66	29	96,66
Ler livros e revistas	21	77,77	21	70,00	23	76,66
Ouvir as histórias da criança, conversar sobre assuntos que ela traz	21	77,77	30	100,0	30	100,0
Conversar sobre notícias, filmes e outros programas na TV	18	66,66	22	73,33	27	90,00
Jogar videogame ou outros jogos	17	62,96	14	46,66	14	46,66
Somatória das atividades	222		249		257	
<b>Média</b>	<b>22,2</b>		<b>24,9</b>		<b>25,7</b>	

Os dados indicaram que os participantes do GD e GDA/PC costumavam com maior frequência, brincar (100% nos dois grupos) e assistir a programas infantis com seus filhos (96,2% e 96,6%, respectivamente), os pais do GDT procuravam conversar mais sobre o dia a dia na escola (100%) e realizar juntos atividades domésticas (96,6%).

Em relação à média total de atividades desenvolvidas com a criança em casa, a do GDT foi maior (M=25,7), seguida pelo GDA/PC (M=24,9) e GD (M=22,2). Provavelmente, como a maioria dos participantes do GDT não trabalhava fora de casa, havia mais tempo para que eles desempenhassem tais atividades. Apesar de 60% dos participantes do GDA/PC terem emprego, os mesmos demonstraram conciliar a disponibilidade de tempo entre seus afazeres fora do âmbito familiar com as atividades que envolviam os filhos. Por outro lado, ainda que a maioria dos pais/responsáveis do GD não exercesse um trabalho remunerado, os compromissos diários com os atendimentos dos filhos (conforme a Tabela 19) podem ter influenciado nessas questões, ao passo que eles, possivelmente, não se sentiam sempre dispostos para se envolverem com os mesmos em algumas das atividades citadas na tabela.

Ao comparar os dados dos três grupos, verificou-se que os participantes do GD, quando comparados aos do GDA/PC e GDT, realizavam menos atividades relacionadas a ouvir as histórias da criança e a conversar sobre os assuntos que ela traz ( $\chi^2 (2) = 14,32, p < 0,01$ ). Os participantes do GDT conversavam mais com seus filhos sobre notícias e outros programas de TV, quando comparados aos do GD ( $\chi^2 (2) = 4,70, p < 0,1$ ). Naturalmente, os pais/responsáveis do GD desempenhavam menos essas ações, em função do tipo de deficiência que o filho possuía. Apesar de não ter sido analisado o grau de satisfação dos mesmos nesses aspectos, estudos têm indicado que a grande dificuldade das mães de crianças PAEE está em lidar com o comprometimento na comunicação do filho, gerando constantes frustrações (SILVA; DESSEN, 2014; MEIMES et al., 2015). Quanto ao grupo de pais do GDA/PC, provavelmente, eles conversavam menos com os filhos, pois pode ser que eles tivessem mais dificuldade de manter diálogo ou a atenção por mais tempo.

Bronfenbrenner (2011) discute em uma de suas proposições, a funcionalidade da família e o modo como seus membros executam os compromissos de forma lógica e de bem-estar aos outros. Nesse sentido, as atividades que os participantes dos três grupos apontaram são consideradas como atitudes favoráveis ao desenvolvimento de uma criança, pois são nesses momentos que as interações de qualidade podem ser promovidas, independente da quantidade com que ocorreram.

A Tabela 9 compara as pessoas a quem a criança recorria quando tinha problemas, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 9. Frequência e porcentagem de crianças que recorriam às pessoas quando tinham problemas: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Pessoas que as crianças recorriam	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Mãe	22	81,48	16	53,33	23	76,66
Pai	05	18,51	10	33,33	03	10,00
Avó/Avô	00	00	03	10,00	03	10,00
Irmã/Irmão	00	00	00	00	01	3,33
Tia/Tio	00	00	01	3,33	00	00

A figura materna era a principal pessoa à qual as crianças dos três grupos recorriam quando tinham problemas, especialmente, as do GD (81,4%). O GDA/PC foi o grupo em que o pai foi mais citado (33,3%) e como grande parte das mães desse grupo trabalhava fora, esse pode ser um indicativo dos filhos procurarem mais os pais para resolverem seus problemas.

No GDT, as crianças recorriam, igualmente, aos pais (10%) e avós (10%). Esses dados, provavelmente, se relacionam ao fato dos participantes trabalharem ou não fora de casa, compartilharem um pouco dos afazeres da rotina familiar com o companheiro(a) e, ainda, sobre as pessoas que cuidavam das mesmas na ausência dos pais. Sendo assim, acredita-se que elas recorriam aquelas pessoas com as quais tinham mais afeto, reciprocidade e se apoiavam em diferentes situações.

No caso do GD, apesar de ter observado nos últimos anos mudanças na literatura em relação à participação paterna (FANTINATO; CIA, 2011; FANTINATO, 2016), a mãe ainda assume quase que total responsabilidade pelo cuidado com o filho que tem deficiência (PANIAGUA, 2004; MARTINS; PIRES, 2008; POLIDORI et al., 2011; GUALDA, 2015; PEREIRA-SILVA et al., 2015). Mesmo sabendo que é comum a qualquer ambiente familiar o surgimento de demandas em virtude das diferentes fases de desenvolvimento dos filhos, seja eles típico ou atípico, o fato das mães de crianças com deficiências se responsabilizarem quase que, exclusivamente, diante de suas necessidades, conseqüentemente, ocasionam alterações de âmbito pessoal, social, intelectual e familiar. Além do mais, questiona-se se essa realidade é por opção própria ou por não ter com quem dividir os compromissos diários em relação aos filhos.

Adiante será analisada a relação que esses participantes tinham com a escola, suas necessidades (de informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, financeira e funcionamento da vida familiar) e seus suportes emocionais e instrumentais. Assim, possivelmente, essas informações podem indicar se a dedicação das participantes do GD se relacionam e impactam, de forma positiva ou negativa, no processo desenvolvimental de seus filhos, pois os fatores de risco e de proteção dependem de diferentes variáveis ambientais, somadas com a instensidade, a gravidade e a frequência que agem sobre seus membros.

### **Módulo 3: Presença de recursos no ambiente familiar**

A Tabela 10 compara as atividades programadas que as crianças realizavam, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 10. Frequência e porcentagem de atividades programadas realizadas pelas crianças: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.

Atividades programadas	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Pratica esportes em clubes ou academias	02	7,40	02	6,66	04	13,30
Frequenta algum programa de atividade para criança	01	3,70	01	3,33	04	13,30
Tem aula de instrumento musical	00	00	01	3,33	00	00
Frequenta núcleo municipal do bairro	00	00	00	00	00	00
Frequenta aulas para aprender atividade artesanal	00	00	00	00	00	00

Os dados indicam que as crianças dos três grupos tinham poucas atividades programadas. No entanto, as crianças do GDT eram as que praticavam mais esportes em clubes ou academias (13,3%) e frequentavam programas de atividades para criança (13,3%). As crianças do GD já usufruíam de diferentes serviços especializados (conforme a Tabela19) e, supostamente, os tipos de deficiências associados a disponibilidade de tempo das mesmas poderiam ser vistos como barreiras para a inserção em atividades dessas naturezas. Por outro lado, os aspectos socioeconômicos dos participantes dos três grupos podem ter se relacionado a essas questões, embora que algumas delas envolvessem espaços municipais comunitários.

Ainda que os serviços de reabilitação sejam essenciais para a evolução e manutenção de várias habilidades em crianças pequenas com deficiências, os pais devem se atentar para as atividades que possam despertar interesses em seus filhos. Segundo Gohn e Stavracas (2010), as aulas de instrumentos musicais na fase infantil, permitem que o aluno desenvolva a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros, a criatividade em todas as áreas, as percepções auditivas, visuais e táteis, o aumento da concentração, da atenção, do raciocínio, da memória, da associação/dissociação, da codificação/decodificação, entre outras habilidades. No caso das atividades esportivas, Richter, Gonçalves e Vaz (2011) indicam que além do desenvolvimento físico e motor, as crianças passam a obter maior autonomia e conhecimento do próprio corpo, bem como a valorização dos aspectos sociais e de linguagens de forma significativa.

Diante dessas informações, acredita-se que as atividades programadas citadas acima possam ser consideradas como mecanismos protetivos no percurso desenvolvimental infantil, pois agem, indiretamente, no processo de escolarização. Sendo assim, mesmo não apresentando

dados significativos, elas podem ter contribuído para o indicativo de bom desempenho escolar e comportamental das crianças do GDT.

A Tabela 11 compara os tipos de brinquedos que as crianças tinham ou já tiveram, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 11. Frequência e porcentagem dos tipos de brinquedos que as crianças têm ou já tiveram: Comparação do GD, GDA/PC e GDT.

Brinquedos que as crianças possuíam	GD (N=27)		GDA/PC (N=30)		GDT (N=30)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Objetos (giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel)	27	100,0	30	100,0	30	100,0
Bola, pipa, bola de gude	25	92,59	27	90,00	30	100,0
Brinquedo de andar (bicicleta)	24	88,88	29	96,66	30	100,0
Livrinho de histórias infantis	24	88,88	27	90,00	28	93,33
Instrumento música (de brinquedo e de verdade)	24	88,88	25	83,33	24	80,00
Brinquedo de rodas (carrinho)	23	85,18	28	93,33	28	93,33
Brinquedo de aprender cor, tamanho e forma	23	85,18	24	80,00	27	90,00
Brinquedo de faz de conta	22	81,48	27	90,00	26	86,66
Brinquedo de letras	22	81,48	24	80,00	25	83,33
Brinquedo para conhecer nome de animais	21	77,77	27	90,00	28	93,33
Aparelho de som	20	74,00	20	66,66	24	80,00
Brinquedo que lida com números	19	70,37	25	83,33	23	76,66
Brinquedo de construção	19	70,37	21	70,00	21	70,00
Animal de estimação	17	62,96	23	76,66	24	80,00
Jogo de regras	13	48,14	18	60,00	20	66,66
Brinquedo para movimento do corpo	13	48,14	17	56,66	18	60,00
Videogame	07	25,92	11	36,66	08	26,66
<b>Somatória dos brinquedos</b>	<b>343</b>		<b>403</b>		<b>414</b>	
<b>Média</b>	<b>20,17</b>		<b>23,70</b>		<b>24,35</b>	

Os dados mostram que as crianças dos três grupos, de uma maneira geral, possuíam uma diversidade de brinquedos presentes em casa, apesar de o GDT apresentar maior média total (M=24,35), especialmente, daqueles relacionados às questões pedagógicas (livrinho de histórias infantis; brinquedo de aprender cor, tamanho e forma; brinquedo de letras; brinquedo para conhecer nome de animais, entre outros).

Ainda, observou-se que nos três grupos todas as crianças tinham objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel. Assim como, todas as do GDT possuíam bola, pipa ou bola de gude e brinquedos de andar como, a bicicleta. O brinquedo menos destacado pelos participantes foi o videogame, sobretudo para as crianças do GD (25,9%) e GDT (26,6%).

Alguns pais/responsáveis das crianças do GD comentaram que seus filhos não tinham muitos interesses por determinados brinquedos, o que pode ser justificado pela menor média total desses tipos de recursos em suas casas.

Estudos têm relacionado o acesso a brinquedos e livros no ambiente familiar com a escrita mais elaborada das crianças no Ensino Fundamental (MARTURANO, 1999), bem como o bom desempenho escolar (D'AVILLA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; MOREIRA; SIGOLO, 2005) e o fato de desenvolverem ou não problemas de comportamento (FERREIRA; MARTURANO, 2002). Mesmo esses dados não tendo apresentado diferenças significativas entre os grupos, sugerem-se suposições sobre como ocorria à exploração e manipulação desses recursos por parte das crianças dos três grupos e sua relação com o processo de escolarização. Talvez, as contribuições do brincar na infância vão além dos impulsos parciais (sinais de alegria, risos e prazer), abrangendo outras variáveis essenciais no desenvolvimento infantil como, a qualidade das interações pais-crianças, a relação entre pares e a variedade de brinquedos e materiais adequados.

A Tabela 12 mostra a porcentagem da opinião do pais/responsáveis do GD, GDA/PC e GDT sobre as atividades/interações estabelecidas com seus filhos em casa.

Tabela 12. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as atividades/interações desenvolvidas com os filhos em casa: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Atividades/interações estabelecidas em casa</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Brincar (boneca, bola, massinha, escolinha, pega-pega, esconde-esconde, etc.)	74,07	73,33	70,00	<i>“Eu adoro ser mãe, brincamos bastante de escolinha, amarelinha, esconde-esconde” (GDA/PC-P17)</i>
Estimular as atividades de interesse da criança (músicas, histórias, desenhos, pinturas, recorte e cola)	51,85	26,66	33,33	<i>“Só com o que ela gosta, ela ama música e é o que acalma ela” (GD-P1) “Ele adora me contar a história em cima das imagens dos livros e eu estímulo isso” (GDT-P6)</i>
Auxiliar nas tarefas de casa	29,62	23,33	70,00	<i>“Auxílio nas tarefas, só sento do lado na verdade, né?! Porque ele faz tudo” (GDT-P3)</i>
Participar dos atendimentos e estimular a criança em casa – orientações recebidas (fono, psico e fisio)	29,62	3,33	00	<i>“No Centrinho eu participo da Fono uma vez por semana, aí em casa eu estímulo com o que aprendi lá” (GD-P10)</i>
Estimular à escrita (letras e numerais)	22,22	33,33	36,66	<i>“Coloco letrinhas nas folhas para ele circular, mas sem forçar também, deixo no tempo dele” (GDA/PC-P4)</i>
Disponibilizar diferentes brinquedos e materiais pedagógicos	18,51	26,66	20,00	<i>“Dou bastante coisa para ele, papel, canetinha, lápis de cor, tinta – ele tem de monte essas coisas” (GDT-P2)</i>
Deixar a criança à vontade/não ajudar em atividades relacionadas à escola	18,51	16,66	00	<i>“Deixo a vontade em casa, eu já fui de fazer muito, mas acho puxado para ele” (GD-P17) “Não porque não tenho paciência, ele brinca sozinho mesmo” (GDA/PC – P28)</i>
Dar atenção/ Conversar (ensino de regras e valores)	14,81	23,33	3,33	<i>“Dou bastante atenção, porque ele já fica muito na escola e o tempo que tá em casa ele quer atenção” (GDA/PC-P3)</i>
Estimular o uso de celulares, tablets e computador (jogos e vídeos)	14,81	00	13,33	<i>“Ensinei ele a mexer no computador” (GD-P21)</i>
Passear (levar ao parquinho, caminhar e andar de bicicleta)	11,11	10	23,33	<i>“A gente passeia bastante, levo no parquinho, escorregador, levo andar de bicicleta” (GDT-P4)</i>
Contar histórias e ler livros	11,11	6,66	16,66	<i>“Tem muitos livros de histórias, aí a gente lê junto, conta história sempre para ele” (GDT-P14)</i>
Assistir desenhos na TV	11,11	3,33	6,66	<i>“Procuro distrair ao máximo ele, a gente vê muito desenho na TV” (GD-P4)</i>

Os dados mostram que os pais/responsáveis dos três grupos desenvolviam diferentes tipos de brincadeiras com seus filhos em casa, como já observado na Tabela 3. Além disso, um pouco mais da metade (51,8%) dos participantes do GD alegaram que estimulavam as atividades de interesse da criança (músicas, histórias, desenhos pintura, recorte e cola) e 29,6% estimulavam os

aspectos sensoriais, provavelmente, pelo motivo delas apresentarem deficiências e necessitarem desde muito novas desse reforço, dentro e fora do ambiente familiar. Alguns documentos legais afirmam que a estimulação precoce é essencial para o bom funcionamento da vida familiar e adaptação da criança nos diferentes ambientes (BRASIL, 1994; 2016a).

Constatou-se, que os participantes do GDT eram os que mais auxiliavam os filhos nas tarefas de casa (70%) e o GDA/PC os que menos praticavam essa ação (23,3%). Nenhum participante do GDT alegou deixar o filho a vontade em casa, no sentido de não ajudá-lo nas diferentes atividades. Como mencionado, o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos exerce influência, tanto positiva quanto negativa, no processo de escolarização dos mesmos, por isso esses resultados podem ter sido mais um indicativo que, somados aos demais, incentivaram a formação do GDA/PC e GDT.

Para tanto, essa subcategoria requer atenção, pois as famílias apresentam circunstâncias culturais diferenciadas que implicam no modo como elas se relacionam com a escola, por exemplo, aquelas com baixo grau de escolaridade tendem a participar menos do dever de casa dos filhos, ou seja, seus conhecimentos divergem da aprendizagem formal escolar e, na maioria das vezes, elas não sabem como agir/participar (SIGOLO, 2012).

Destaca-se nos três grupos, a baixa porcentagem de pais que desenvolvia atividades relacionadas a estimular o uso de celulares/*tablets*/computadores, de conversar sobre regras e valores, passear, contar história/ler para o filho ou mesmo assistir televisão com ele. Tais atividades requerem tempo e disponibilidade para que eles expliquem aos filhos diferentes conteúdos, passem instruções, entre outras habilidades. São atividades que requerem compartilhar tempo, atenção e diálogo com os filhos.

Algumas famílias do GD (18,5%) e GDA/PC (16,6%) alegaram que deixavam a criança à vontade e não ajudavam em atividades relacionadas à escola, conforme as falas ilustrativas:

“Deixo a vontade em casa, eu já fui de fazer muito, mas acho puxado para ele”(GD – P17).

“Não por que não tenho paciência, ele brinca sozinho mesmo”(GDA/PC – P28).

Talvez essas atitudes, se relacionem com o trabalho fora de casa (no caso do GDA/PC), aos possíveis eventos estressores e a agenda sobrecarregada das crianças do GD.

Os dados apresentados até o momento configuraram os recursos do ambiente familiar, a organização do lar e o envolvimento direto dos pais, inclusive, aquelas relacionadas à

escolarização. A partir deles levantou-se suposições que, indiretamente, podem ser considerados como mecanismos de risco ou de proteção no desenvolvimento das crianças. Segundo Bronfenbrenner (1979; 1996), o ambiente físico é composto por dois aspectos, no qual o primeiro é construtivo ao possuir objetos e áreas que estimulam a manipulação e exploração; o segundo se caracteriza pela instabilidade, havendo falta de estrutura clara, bem como a imprevisibilidade de ações e eventos que deterioram o desenvolvimento do sujeito.

#### **4.1.2. Relação família-escola e as percepções dos pais/responsáveis sobre a escolarização do filho**

À medida que a criança passa a frequentar outro ambiente, novas relações são desencadeadas, sejam relacionadas aos próprios sujeitos em desenvolvimento, como aos seus pais/responsáveis e demais pessoas envolvidas. Nesse sentido, ao analisar a natureza desses contextos, juntamente com a intensidade e a frequência com que ocorrem suas relações, pode-se investigar o desenrolar dos procedimentos desenvolvimentais, ou seja, a maneira como isso influencia as características, os recursos e as forças das crianças com deficiência, indicativo de dificuldades escolares e desenvolvimento típico.

O próximo instrumento analisado foi *Checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola, que visou coletar informações sobre situações da rotina escolar, incluindo as atividades da família, bem como os tipos de relações estabelecidas: diádicas (pais-professor, pais-direção, pais-aluno e pais-pais); triádicas (pais-professor-direção) e poliádicas (pais-professor-direção-aluno). Além disso, o instrumento permitiu examinar as dimensões acadêmicas (atividades diretamente relacionadas ao desempenho e à aprendizagem formal do aluno) e não acadêmicas (atividades relacionadas às práticas educativas e os eventos culturais que, direta ou indiretamente, influenciavam o comportamento e o desempenho do aluno), compostas por itens referentes à: orientação, participação, informação e avaliação.

Com a finalidade de contextualizar o outro ambiente frequentado pelas crianças desse estudo, a Tabela 13 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 13. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GDT

<b>Dimensão Pais-professores (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para a professora, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares	88,88	76,66	100,00	3,519*(1) 7,925*(1)
Procura a professora para saber do desenvolvimento escolar do filho	74,07	76,66	93,33	3,964*(1) 3,268 <sup>†</sup> (1)
Pais e professores conversam sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola	59,25	53,33	43,33	-
Procura a professora para saber das atividades ocorridas na semana, na escola	44,44	33,33	43,33	-
Recebe orientações da professora para desenvolver hábitos de estudo com o filho	44,44	26,66	53,33	4,444*(1)
Recebe orientações da professora para acompanhar o processo de avaliação escolar	40,74	13,33	23,33	5,505*(1)
Pais e professoras conversam sobre o desempenho das professoras em sala de aula	40,74	10,00	43,33	7,248**(1) 8,523*(1)
Recebe orientações da professora para realizar acompanhamento dos conteúdos escolares	33,33	20,00	13,33	3,229 <sup>†</sup> (1)
Pais e professoras conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno	22,22	16,66	20,00	-
Pais e professoras trocam ideias sobre os problemas de aprendizagem da turma do filho	18,51	23,33	23,33	-
Pais e professoras discutem questões relacionadas à formação acadêmica em geral	18,51	10,00	23,33	-
Oferece ajuda a professora no desenvolvimento de atividades em sala de aula	7,40	00	6,66	-
Participa das aulas assistindo, fazendo palestras ou mesmo apresentando algum assunto	00	3,33	6,66	-
Participa do conselho de classe	00	00	10,00	2,850 <sup>†</sup> (1) 3,158 <sup>†</sup> (1)
<b>Dimensão Pais-professores (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Participa das atividades socioculturais das escolas sob orientação da professora	48,14	60,00	53,33	-
Oferece ajuda a professora no planejamento das atividades socioculturais	25,92	36,66	53,5	4,435*(1)

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

Na área acadêmica, os pais/responsáveis das crianças com desenvolvimento típico, quando comparados com os que tinham filhos com deficiência, apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior na dimensão pais-professores nos itens: “Escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para a professora, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares” ( $\chi^2(1)=3,519$ , p<0,05), “Procura a professora para saber do desenvolvimento escolar do filho” ( $\chi^2(1)=3,964$ , p<0,05) e “Participa do conselho de classe” ( $\chi^2(1)=2,850$ , p<0,1).

Nessa mesma dimensão, os participantes do GDT apresentaram relações com a escola estatisticamente maiores, ao serem comparados com os participantes do GDA/PC, nos itens: “Escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para a professora, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares” ( $\chi^2(1)=7,925$ ,  $p<0,05$ ), “Procura a professora para saber do desenvolvimento escolar do filho” ( $\chi^2(1)=3,268$ ,  $p<0,1$ ), “Recebe orientações da professora para desenvolver hábitos de estudo com o filho” ( $\chi^2(1)=4,444$ ,  $p<0,05$ ), “Conversam sobre o desempenho das professoras em sala de aula” ( $\chi^2(1)=8,523$ ,  $p<0,05$ ) e “Participa do conselho de classe” ( $\chi^2(1)=3,158$ ,  $p<0,1$ ).

Tais dados, provavelmente, se associaram aos anteriores, nos quais a maioria dos participantes do GDT havia indicado uma supervisão e organização de rotina mais intensiva. Por esse motivo, o bom desempenho escolar dessas crianças pode estar atrelado ao interesse dos pais por seus afazeres escolares, considerando o envolvimento dentro de casa, até as relações estabelecidas nas díades pais-professores, por exemplo, como eram eles que mais auxiliavam os filhos nas tarefas de casa, naturalmente, as dúvidas ou dificuldades que surgiam eram comunicadas às professoras por meio dos bilhetes e, conseqüentemente, eles procuravam saber como o filho estava se desenvolvendo.

A participação em conselhos de classe, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), tem a função de avaliar a eficácia da ação pedagógica e não se restringir, apenas, a verificação de notas ou problemas disciplinares dos alunos. Ao mesmo tempo, deve contar com a presença da direção escolar, da coordenação pedagógica, dos professores, dos alunos representantes e familiares. Observou-se portanto, que eram os pais/responsáveis do GDT que mais desempenhavam tal função na escola.

Por outro lado, os participantes do GDA/PC eram os que mais trabalhavam fora, os que tinham condições socioeconômicas um pouco mais baixas e os que menos conseguiam promover reuniões familiares em casa, bem como auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Diante disso, alguns questionamentos surgiram: “esses pais se envolveram menos na díade pais-professores, em relação aos outros dois grupos, por conta dos baixos índices de aprendizagem e comportamento dos filhos?”; “eles tinham disponibilidade de tempo para procurarem a escola?”; “por que as professoras forneciam mais orientações para o GDT sobre hábitos de estudo com os filhos e menos para o GDA/PC?” e “por que nenhum participante do GD e do GDA/PC era convocado para os conselhos de classe?”. Esses questionamentos indicam que a relação dos

participantes do GDA/PC com as professoras se demonstrou mais comprometida e, supostamente, a escola poderia estar contribuindo para esse fato, pois mesmo não apresentando correlação significativa, 53,3% deles responderam que conversavam com as professoras sobre as dificuldades que o filho apresentava na escola, ou seja, a instituição escolar talvez estivesse potencializando mais as dificuldades das crianças do que os outros aspectos.

A escola tem o dever de disponibilizar à família informações sobre a escolarização da criança, os processos pedagógicos e, inclusive, solicitar sua participação como membro da comunidade educativa e da gestão democrática (BRASIL, 1996). No entanto, Resende e Silva (2016) assinalaram que a dificuldade de colocá-los em prática se dá porque cada instituição escolar cria suas iniciativas de aproximação e gestão, sendo superficiais às atuais demandas familiares.

As famílias que tinham filhos com deficiências apresentaram uma relação estatisticamente maior com as professoras na área acadêmica, ao serem comparadas com as famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares nos itens: “Recebe orientações da professora para acompanhar o processo de avaliação escolar” ( $\chi^2(1)=5,05$ ;  $p<0,05$ ) e “Conversa sobre o desempenho das professoras em sala de aula” ( $\chi^2(1)=7,248$ ;  $p<0,001$ ). Observou-se ainda, que o GD, quando comparado com o GDT, apresentou uma relação estatisticamente maior no item: “Recebe orientações da professora para realizar acompanhamento dos conteúdos escolares” ( $\chi^2(1)=3,229$ ,  $p<0,1$ ). A relação pais-professores do GD demonstrou ser mais positiva que a do GDA/PC, possivelmente, para tratar de assuntos relacionados as deficiências dessas crianças, já que envolveu troca de informações relacionadas aos conteúdos escolares, a avaliação escolar e a ação da professora dentro da sala de aula.

Na área não acadêmica, constatou-se que as famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico, apresentaram uma relação estatisticamente maior com as professoras no item “Oferece ajuda a professora no planejamento das atividades socioculturais” ( $\chi^2(1)=4,435$ ;  $p<0,05$ ), quando comparadas com as famílias que tinham filhos com deficiência. Muitas crianças do GD não participavam das atividades socioculturais promovidas pela escola, assim como a rotina sobrecarregada de seus pais podem ter contribuído para esse resultado. Os participantes do GDA/PC (60%) apontaram que participavam das mesmas sob orientações da professora, ou seja, tudo que era solicitado eles procuravam desempenhar.

A Tabela 14 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 14. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD

<b>Dimensão Pais-direção (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Procura a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho	48,14	16,66	3,33	6,518*(1) 15,403***(1) 2,963 <sup>+</sup> (1)
Está envolvido em algum projeto desenvolvido na escola	00	00	00	-
<b>Dimensão Pais-direção (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Se discute com a equipe da direção problemas familiares que afetam o aluno	33,33	23,33	3,33	8,841**(1) 5,192*(1)
Colabora com a escola visitando a casa dos alunos que tem problemas de aprendizagem/faltas	29,62	00	30,00	10,340**(1) 10,588**(1)
Se participa de atividades relacionadas à melhoria da escola	14,81	6,66	3,33	-
Se procura, espontaneamente, a direção para participar das várias atividades e projetos da escola	14,81	00	3,33	4,780*(1)

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

Na dimensão pais-direção (área acadêmica), os participantes do GD apresentaram uma relação estatisticamente maior quando comparados aos do GDA/PC ( $\chi^2(1)=6,518$ , p<0,05) e, também, aos do GDT ( $\chi^2(1)=15,403$ , p<0,001), no item: “Procura a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho”. Os participantes do GDA/PC, ao serem comparados com os do GDT, indicaram uma relação estatisticamente maior nesse mesmo item “Procura a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho” ( $\chi^2(1)=2,963^+$ , p<0,1).

Nota-se, que as famílias que tinham filhos com deficiências e com indicativo de dificuldades escolares, buscavam mais a direção da escola para tratar de assuntos da aprendizagem dos mesmos, fato pouco observado entre as famílias de crianças com desenvolvimento típico. Isso pode indicar um aspecto positivo, demonstrando certa proximidade na relação família-escola no caso do GD e GDA/PC. Por outro lado, provavelmente, as professoras não sabiam como lidar com determinadas situações e, especificamente, no caso do GDA/PC a relação entre eles era mais precária, isto é, essa díade poderia estar desgastada, fazendo com que muitos assuntos fossem encaminhados diretamente à direção escolar. Sage (1996) salienta que o papel do diretor deve pautar-se em mecanismos facilitadores para promoção

de mudanças necessárias dentro do contexto escolar, considerando os vários níveis e relações estabelecidas dentro dele.

Em relação à área não acadêmica, notou-se que o GD apresentou relação estatisticamente maior na dimensão pais-direção no item: “Discute com a equipe da direção problemas familiares que afetam o aluno” ( $\chi^2(1)=8,841$ ,  $p<0,01$ ), quando comparado ao GDT. Do mesmo modo, o GDA/PC apresentou relação estatisticamente maior nesse item ( $\chi^2(1) =5,192^*$ ,  $p<0,05$ ), em relação ao GDT. Esse dado permite levantar duas hipóteses, a primeira é se esses problemas familiares tinham ligação com a deficiência do filho (aceitação ou algum tipo de necessidade/suporte entre seus membros), e a segunda se refere ao fato da escola ter conhecimento sobre os problemas familiares que, possivelmente, estavam influenciando a aprendizagem e o comportamento dessas crianças. Robbins et al. (2003) expõem que as irregularidades no desenvolvimento da criança encontram-se mais associadas ao modo como a família lida com elas do que com seus próprios comportamentos.

Ainda na área não acadêmica, os familiares do GD apresentaram uma relação estatisticamente maior, quando comparados aos familiares do GDA/PC, nos itens: “Colabora com a escola visitando a casa dos alunos que tem problemas de aprendizagem/faltas” ( $\chi^2(1)=10,340$ ,  $p<0,01$ ) e “Procura espontaneamente a direção para participar de atividades e projetos da escola” ( $\chi^2(1)=4,780$ ,  $p<0,05$ ). O mesmo se observou ao comparar as famílias GDT, que apresentaram relação estatisticamente maior nesse mesmo item ( $\chi^2(1)=10,588$ ,  $p<0,01$ ), mas em relação ao GDA/PC. De maneira geral, constatou-se que as famílias do GD estavam mais envolvidas na dimensão pais-direção (área acadêmica e não acadêmica), quando relacionadas com as famílias dos outros dois grupos. Tal dado pode estar atrelado as demandas que surgem diante dos diferentes tipos de deficiências que as mesmas possuíam, bem como a necessidade de certos ajustes no processo de escolarização de responsabilidade da gestão.

A Tabela 15 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos em relação a área acadêmica e não acadêmica, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 15. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GDT

<b>Dimensão Pais-alunos (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Estimula o filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independente das tarefas escolares	92,59	90,00	96,66	-
Orienta o filho quando tem dificuldades de realizar uma tarefa escolar	88,88	80,00	96,66	4,043*(1)
Conversa com o filho sobre os conteúdos estudados em sala de aula	85,18	90,00	96,66	-
Lê livros, revistas ou jornais para seu filho	81,48	70,00	80,00	-
Troca ideias com o filho sobre o professor e a dinâmica da sala de aula	77,77	90,00	96,66	4,707*(1)
Seu filho procura falar do desempenho dele na escola	70,37	73,33	93,33	5,180*(1) 4,320*(1)
Acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho	62,96	50,00	96,66	10,365**(1) 16,705****(1) 3,850 <sup>†</sup> (1)
Planeja com o filho a agenda (dia e horários) para estudo	59,25	33,33	83,33	4,079*(1) 15,429****(1)
Identifica junto ao filho as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares	51,85	60,00	76,66	3,842*(1)
Solicita ao filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, na sala de aula	48,14	56,66	86,66	9,758**(1) 6,648*(1)
<b>Dimensão Pais-alunos (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Orienta/monitora as atividades não escolares do filho, incluindo assistir à TV e brincadeiras com os colegas	96,29	96,66	96,66	-
Discute com o filho as maneiras ou modos de agir e de se comportar em sala de aula	92,59	100,0	100,0	-
Conversa com o filho sobre o dia a dia na escola	81,48	93,33	100,0	6,090*(1)
Troca ideias com o filho sobre os valores da família e da escola	74,07	86,66	100,0	8,867**(1) 4,286*(1) 3,930*(1)
Conversa com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma	55,55	80,00	96,66	13,642****(1) 4,043*(1)
É estimulado por seu filho a participar de gincanas e de atividades socioculturais na escola	40,74	56,66	63,33	2,909 <sup>†</sup> (1)
Conversa com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor	37,03	70,00	100,0	6,224*(1) 26,917****(1) 10,588**(1)

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

A maioria dos familiares dos três grupos, na dimensão pais-alunos (área acadêmica), estimulava os filhos em casa com atividades independentes das tarefas escolares. No entanto, o GDT se destacou em relação ao GD com diferenças estatisticamente maiores nos itens: “Troca ideias com o filho sobre o professor e a dinâmica da sala de aula” ( $\chi^2(1)=4,707$ , p<0,05), “Seu

filho procura falar do desempenho dele na escola” ( $\chi^2(1)=5,180$ ,  $p<0,05$ ), “Acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho” ( $\chi^2(1)=10,365$ ,  $p<0,01$ ), “Planeja com o filho a agenda (dia e horários) para estudo” ( $\chi^2(1)=4,079$ ,  $p<0,05$ ), “Identifica junto ao filho as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares” ( $\chi^2(1)=3,842$ ,  $p<0,05$ ), “Solicita ao filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, na sala de aula” ( $\chi^2(1)=9,758$ ,  $p<0,01$ ).

No caso das famílias do GD, constatou-se relação estatisticamente maior, quando comparadas com as do GDA/PC no item: “Planeja com o filho a agenda (dia e horários) para estudo” ( $\chi^2(1)=3,850$ ,  $p<0,05$ ). As crianças com deficiências tinham uma rotina mais organizada e seus pais/responsáveis eram o que menos trabalhavam fora, ao contrário daquelas que tinham indicativo de dificuldades escolares, ou seja, esses fatores podem ter influenciado a diferença entre elas nesse item.

Algumas variáveis que apareceram, anteriormente, relacionam com esses achados, por exemplo, na díade pais-professores (Tabela 13) constatou-se que os participantes do GDT enviavam mais bilhetes as professoras quando identificavam dificuldades nas tarefas escolares, isto é, as mesmas eram percebidas, inclusive, pelas próprias crianças com a supervisão de seus pais. A hora certa para realizar as AVD, também pode ter exercido influência sobre o planejamento de uma agenda para o estudo. Por outro lado, os participantes do GD justificaram que seus filhos não costumavam falar sobre o contexto escolar, bem como o que realizavam lá, mas demonstravam por meio de gestos e expressões positivas que gostavam de frequentá-los. O motivo deles acompanharem menos as tarefas escolares do que o GDT, possivelmente, se associou aos atendimentos que essas crianças tinham fora do contexto escolar, ou ainda, pelo fato de que algumas delas não recebiam tarefas para serem realizadas em casa.

Os familiares do GDT apresentaram relações estatisticamente maiores em comparação com os familiares do GDA/PC, nos itens: “Orienta o filho quando o mesmo tinha dificuldade em realizar a tarefa escolar” ( $\chi^2(1)=4,043$ ,  $p<0,05$ ), “Seu filho procura falar do desempenho dele na escola” ( $\chi^2(1)=4,320$ ,  $p<0,05$ ), “Acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho” ( $\chi^2(1)=16,705$ ,  $p<0,001$ ), “Planeja com o filho a agenda (dia e horários) para estudo” ( $\chi^2(1)=15,429$ ,  $p<0,001$ ) e “Solicita ao filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, na sala de aula” ( $\chi^2(1)=6,648$ ,  $p<0,05$ ).

A partir da descrição desses dados, novamente articula-se o vínculo empregatício dos pais/responsáveis do GDA/PC, com a disponibilidade de tempo para estabelecer interações em casa e com a escola, bem como suas condições socioeconômicas. Além disso, as relações desse grupo na díade pais-professores eram mais negativas e no caso da díade pais-direção, os assuntos eram voltados para os problemas familiares que afetavam a criança. Assim, o mesmo ocorreu na díade pais-alunos, no qual se notou pouca orientação e planejamento nos afazeres escolares (tarefas e agenda de estudo) dos filhos e, conseqüentemente, eles não se sentiam estimulados a falarem sobre seu desempenho escolar, talvez por ser mais enaltecido nesses dois contextos, os aspectos que não eram favoráveis – aprendizagem e comportamento.

Para que a família desenvolva padrões de relação que favoreçam o desenvolvimento de seus filhos, ela precisa de ajuda e atenção no sentido de ampliar suas competências e, ainda, para cumprir as tarefas normativas e não normativas dentro dos ambientes que frequenta. Bronfenbrenner (1996) indica que o desafio para solução desse problema encontra-se na maneira de como orientá-las, pois as vivências em outros níveis (mesossistema – a escola; exossistema – o trabalho; macrosistema – cultura, condições socioeconômicas), tendem a influenciar as relações entre pais e filhos.

Nesse sentido, a instituição de ensino tem o dever de promover total respaldo às famílias, de maneira que as integre na comunidade escolar (BRASIL, 1996), bem como valorizem suas formas de organização (BRASIL, 2010). O compromisso passa ser o de conhecer o contexto familiar dos alunos, para compreender quais são suas condições/expectativas ao longo do processo escolar e, conseqüentemente, enxergá-las como capazes de fazer escolhas e tomar decisões, encorajando cada vez mais seus conhecimentos diante da responsabilidade de cuidado com os mesmos.

Considerando a área não acadêmica, constatou-se que 100% dos participantes do GDA/PC e do GDT discutiam com os filhos as maneiras ou modos de agir e de se comportar em sala de aula.

Verificou-se que os familiares do GDT, quando comparados com os do GD, apresentaram relações estatisticamente maiores nos seguintes itens: “Conversa com o filho sobre o dia a dia na escola” ( $\chi^2(1)=6,090$ ,  $p<0,05$ ), “Troca ideias com o filho sobre os valores da família e da escola” ( $\chi^2(1)=8,867$ ,  $p<0,01$ ), “Conversa com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma” ( $\chi^2(1)=13,642$ ,  $p<0,001$ ), “É estimulado por seu filho a participar de gincanas

e de atividades socioculturais na escola” ( $\chi^2(1)=2,909$ ,  $p<0,1$ ), “Conversa com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor” ( $\chi^2(1)=26,917$ ,  $p<0,001$ ).

As famílias do GDA/PC apresentaram relações estatisticamente maiores, quando comparadas com as do GD, nos itens: “Conversa com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma” ( $\chi^2(1)=3,930$ ,  $p<0,05$ ) e “Conversa com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor” ( $\chi^2(1)=6,224$ ,  $p<0,05$ ). O indicativo de dificuldades escolares das crianças do GDA/PC, supostamente, influenciou nesse resultado.

A hipótese para essas diferenças pode ser confrontada com as possíveis baixas expectativas que os pais/responsáveis do GD tinham em relação ao processo de escolarização de seus filhos, pois como visto na área acadêmica os mesmos não procuravam falar sobre a professora, a sala de aula e o desempenho na escola. Possivelmente, elas compreendiam a importância dos filhos estarem matriculados na escola comum, percebiam que os mesmos gostavam de frequentá-la, mas ainda estavam confusas sobre como mediar essa rotina compartilhada. Contudo, os pais/responsáveis do GDT, a partir das percepções que os filhos traziam da escola juntamente com a rotina compartilhada nas outras dimensões, atribuíam a eles melhores expectativas.

O GDT apresentou relações estatisticamente maiores, quando comparado com o GDA/PC nos itens: “Troca ideias com o filho sobre os valores da família e da escola” ( $\chi^2(1)=4,286$ ,  $p<0,05$ ), “Conversa com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma” ( $\chi^2(1)=4,043$ ,  $p<0,05$ ) e “Conversa com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor” ( $\chi^2(1)=10,588$ ,  $p<0,01$ ). Esses dados demonstram que a primeira infância era mais valorizada pelos participantes do GDT do que os do GDA/PC, pois os mesmos estavam mais preocupados em transmitir os valores de família e escola.

O estudo de Bolsoni-Silva et al. (2016) mostrou que as práticas educativas positivas correlacionaram com as habilidades sociais das crianças e os recursos do ambiente familiar. Para Amparo et al. (2008), o bom envolvimento entre pais e filhos e o apoio disponibilizado à eles durante seus estudos, quando combinados com outros mecanismos protetivos, contribui para a manutenção do desenvolvimento saudável. Sendo assim, acredita-se que na presente amostra esses fatores, supostamente, favoreceram o bom desempenho escolar das crianças do GDT.

A Tabela 16 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 16. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GDT

<b>Dimensão Pais-pais (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Identifica junto com outros pais as necessidades pedagógicas da escola	22,22	13,33	16,66	-
<b>Dimensão Pais-pais (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Conhece a proposta pedagógica da escola	37,03	36,66	46,66	-
Participa da Associação de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar	18,51	40,00	33,33	3,133 <sup>+(1)</sup>
Contribui junto com outros pais para o desenvolvimento de atividades na escola	18,51	10,00	20,00	-
Participou do Projeto Político Pedagógico da Escola	3,70	00	00	-
Acompanha ou participa do Projeto Político Pedagógico da Escola	00	00	00	-

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

Em relação à dimensão pais-pais (área acadêmica), os dados mostram que os participantes dos três grupos pouco se envolviam com outros pais para identificarem juntos as necessidades pedagógicas da escola, talvez pelas suas circunstâncias culturais diferenciadas (SIGOLO, 2012), bem como a baixa sensibilidade da instituição em atender aos tipos de apoios e informações que eles demandavam. Apesar disso, mesmo não apresentando correlação significativa, o GD foi o grupo que mais se destacou nesse item (22,2%), supostamente, por buscarem melhorias em relação ao processo de inclusão escolar.

Por outro lado, na dimensão pais-pais (área não acadêmica), constatou-se que as famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico eram as que mais conheciam a proposta pedagógica da escola (46,6%). No item menos evidenciado, percebeu-se que apenas 3,7% das famílias que tinham filhos com deficiência haviam participado do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), enquanto nenhum participante do GDA/PC e GDT assinalou tal questão. Salienta-se ainda, que nenhuma das famílias dos três grupos acompanhava ou participava desse projeto.

O PPP é uma exigência legal disposta na LDB (BRASIL, 1996), no qual se configura em uma ferramenta de planejamento, execução e avaliação elaborada por toda comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e famílias). Ele considera ações de curto, médio e

longo prazo que definem e organizam as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns descuidos por parte da escola podem prejudicar sua eficácia, como a não participação da família, bem como seu desconhecimento em relação às informações nele contidas. Ressalta-se, portanto, que quando essa pergunta era realizada aos participantes, a maioria deles, não tinha nenhum conhecimento sobre o mesmo.

Observou-se ainda, que os pais/responsáveis que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares apresentaram relação estatisticamente maior, quando comparados aos que tinham filhos com deficiência, sobre a participação na Associação de Pais e Mestres (APM) e/ou Conselho Escolar ( $\chi^2(1)=3,133$ ,  $p<0,1$ ). Esse dado é importante, pois são nesses momentos que as famílias tomam decisões em benefícios à escola (pintura, organização, eventos, implementação de projetos, reformulação de políticas, entre outros). Por outro lado, além desses pais pouco conhecerem a proposta pedagógica, havia sido observado na Tabela 13 que nenhum participante do GD ou do GDA/PC frequentava o conselho de classe. Por isso, subentende-se que os familiares GDA/PC, de forma voluntária, apenas contribuía financeiramente para a APM, já que comentaram isso durante a entrevista.

Fica evidente que a instituição escolar necessita oferecer orientações mais claras sobre como as famílias podem participar, porém muitos profissionais ainda desconhecem o quanto seu contexto é essencial para o progresso das crianças, especialmente, nos primeiros anos escolares. Alguns estudos, apesar de evidenciarem apenas as famílias de crianças com deficiências, também chegaram a essa conclusão (CARLOS, 2013; BORGES, 2014; CHRISTOVAN; CIA, 2013, 2016).

A Tabela 17 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 17. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD

<b>Dimensão Pais-professores-direção (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Expressa sua opinião sobre a escola em um conselho de classe	29,62	50,00	36,66	-
Você junto das professoras e da direção realizam levantamentos de interesses e necessidades da escola	14,81	10,00	23,33	-
Encaminha à direção e às professoras sugestões de mudanças nas atividades da escola (currículo e Projeto Político Pedagógico)	7,40	3,33	3,33	-
Você junto das professoras e da direção discutem os modelos pedagógicos e de avaliações adotados	7,40	00	03,33	-
<b>Dimensão Pais-professores-direção (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Planeja junto com a direção e as professoras os eventos socioculturais	00	10,00	3,33	2,850 <sup>+</sup> (1)

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

Os dados apontam que 50% das famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares expressavam sua opinião sobre a escola em um conselho de classe, seguidos por 36,6% das famílias GDT e 29,6% das famílias do GD. Salienta-se que tanto as famílias do GDA/PC quanto às do GD não participavam do conselho de classe (Tabela 13), portanto as mesmas indicaram que expressavam suas opiniões em reuniões escolares ou quando julgavam necessárias.

Apesar de uma participação não tanto expressiva, eram as famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico as que mais realizavam levantamentos de interesses e necessidades da escola, juntamente com a professora e a direção (23,3%). Supostamente, isso ocorria porque eles já possuíam melhores rotinas compartilhadas nas outras dimensões.

Constatou-se inclusive, que nenhum participante que tinha filho com indicativo de dificuldades escolares assinalou que discutia junto com as professoras e a direção, os modelos pedagógicos e os tipos de avaliações adotadas. De maneira geral, como os participantes dos três grupos pouco conheciam e participavam do PPP (Tabela 16), naturalmente, essa dimensão mostrou o baixo envolvimento deles nessas questões acadêmicas.

Na área não acadêmica percebeu-se que os pais/responsáveis do GDA/PC apresentaram uma relação estatisticamente maior sobre o planejamento junto com a direção e as professoras dos eventos socioculturais ( $\chi^2(1)=2,850^+$ , p<0,1), quando comparados aos do GD. Durante a

entrevista esses participantes destacaram que ajudavam com contribuição financeira ou até mesmo com outro tipo de arrecadação solicitado pela escola.

A Tabela 18 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-alunos, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 18. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GD, GDA/PC e GD

<b>Dimensão Pais-professores-direção-aluno (área acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Pais, professoras, equipe da direção e alunos avaliam os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada	11,11	00	3,33	3,519 <sup>+</sup> (1)
<b>Dimensão Pais-professores-direção-aluno (área não acadêmica)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b><math>\chi^2</math>(df)</b>
Avalia com outros pais, professoras, direção e alunos, os projetos socioculturais	11,11	13,33	6,66	-
Realiza atividades voluntárias para a escola junto das professoras, da direção e dos alunos	3,70	6,66	3,33	-
Avalia junto com os outros pais, professoras, direção e alunos, os acontecimentos e projetos desenvolvidos pela escola	3,70	6,66	00	-

Nota = +p<0,1; \*p<0,05;\*\* p<0,01;\*\*\* p<0,001.

Ainda que a participação desses pais demonstrou-se baixa em todos os itens, na área acadêmica, o GD apresentou relação estatisticamente maior que o GDA/PC no envolvimento entre pais, professoras, direção e alunos para avaliação dos processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada ( $\chi^2(1)=3,519^+$ , p<0,1). Considerando a Educação Infantil, torna-se complexo envolver os alunos e seu pais nesse item, porém essa diferença talvez possa ser explicada pela necessidade de haver ajustes e adaptações no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula ou, inclusive, no plano individual, no qual a participação deles é fundamental (BRASIL, 2006).

De tal modo, na área não acadêmica eram as famílias do GDA/PC que mais avaliavam junto com outros pais, professoras, direção e alunos, os projetos socioculturais da escola (13,3%), seguidos de 11,1% no GD e 6,6% no GDT. A relação entre pais, professoras, direção e alunos para avaliarem os acontecimentos e os projetos desenvolvidos pela escola foi pouco enfatizada

pelas famílias do GD (3,7%) e GDA/PC (6,6%), ao passo que no GDT nenhum participante apontou tal ação.

Nessa amostra, percebe-se que a escola ainda não apresenta uma compreensão sólida e coerente sobre qual é o papel da família no processo de escolarização. Além do mais, os conhecimentos que esses familiares detêm, provavelmente, não atendem todas as disposições formais das instituições escolares que seus filhos frequentam. Conforme ressalta Sigolo (2012), a presença do modelo de envolvimento parental tradicional ainda se faz presente em muitos contextos.

A Tabela 19 mostra a porcentagem dos tipos de atendimentos recebidos, sejam eles dentro ou fora do contexto escolar, considerando os três grupos de participantes.

Tabela 19. Porcentagem dos atendimentos recebidos pelas crianças, dentro ou fora do contexto escolar: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Atendimentos recebidos (dentro ou fora da escola)</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>
Sala de Recursos Multifuncionais (na escola)	74,07	00	00
Fonoaudiologia (Instituição de ensino especializado)	66,66	6,66	00
Psicólogo (Instituição de ensino especializado)	51,85	6,66	3,33
Fisioterapia (Instituição de ensino especializado)	51,85	00	00
Terapia Ocupacional (Instituição de ensino especializado)	40,74	00	00
Hospital de Reabilitação de Anômalias Crânio-faciais (Centrinho)	14,81	00	00
Equoterapia (Instituição de ensino especializado)	11,11	00	00
Centro de Especialização em Reabilitação	7,40	00	00
Não recebe nenhum tipo de atendimento	00	86,66	96,66
Não recebe, mas gostaria de orientação de um psicólogo	00	3,33	10,00

Nota-se que todas as crianças do GD recebiam algum tipo de atendimento, nas quais a maioria (74%) frequentava a SRM da própria pré-escola. Outros atendimentos eram realizados por elas em Instituição de Ensino Especializado, principalmente, a fonoaudiologia (66,6%), a psicologia (51,8%) e a fisioterapia (51,8%). Como a média de idade das crianças desse grupo era de quatro anos e os documentos legais (BRASIL, 2016a) indicam que a estimulação precoce deve ter seu início desde a concepção até aos três anos de idade, compreende-se que seus pais/responsáveis ainda se dedicavam a encontrar serviços de reabilitação que contribuíssem para

adaptação ao longo do processo de escolarização, ou mesmo por acreditarem em sua importância para o desenvolvimento dos filhos.

O processo de inclusão escolar deve iniciar-se na Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2008a), portanto precisa ser partilhado entre família, profissionais especializados e a comunidade escolar (BRASIL, 1994). Apesar de muitas mudanças terem ocorrido, as propostas sobre currículo nessa etapa de ensino ainda apresentam limitações e, ao somá-las às práticas complementares desenvolvidas nas sala de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado, outras complicações podem surgir. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Maria-Mengel e Linhares (2007) e Cotonhoto (2014) destacam a necessidade de equilíbrio entre a escola e a família, de modo que se priorize experiências e vivências que as auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento de suas capacidades motoras, linguísticas, afetivo-emocionais e intelectuais.

Por outro lado, a maioria do GDT (96,6%) e do GDA/PC (86,6%) não recebia nenhum tipo de atendimento. No entanto, 10% dos pais/responsáveis do GDT enfatizaram que gostariam que o filho recebesse orientação de um psicólogo, assim como 3,3% dos pais/responsáveis do GDA/PC.

Investimentos direcionados nos diferentes setores da comunidade podem ser fundamentais na minimização dos problemas encontrados nas famílias (BRONFENBRENNER, 1996). Sendo assim, a indicação de tratamentos especializados (por exemplo, psicológico) para as famílias cujos filhos indicavam dificuldades escolares poderia ter sido feita pela escola, no sentido de orientá-las quanto à importância da busca de apoios formais para resolução de suas dificuldades. Vale ressaltar que no município estudado era possível receber auxílio psicológico mediante encaminhando escolar.

A Tabela 20 mostra a porcentagem sobre os principais motivos que levaram os pais a matricularem seus filhos na pré-escola, entre o GD, GDA/PC e GDT.

Tabela 20. Porcentagem dos principais motivos que levaram os pais/responsáveis a matricularem seus filhos na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT.

<b>Motivos que levaram os pais/responsáveis matricularem o filho na escola</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Estimular a socialização (necessidade de conviver com outras pessoas/crianças)	81,48	66,66	46,66	<i>“Para ele se socializar, entrar na sociedade. Isso foi o mais importante porque a gente sabe do preconceito que existe, né?” (GD-P20)</i>
Melhorar o desenvolvimento (autonomia, independência, linguagem)	66,66	53,33	33,33	<i>“Para mim é o desenvolvimento mesmo, porque envolve várias habilidades – coordenação motora, fala, autonomia, independência” (GDT- P16)</i>
Aprender	48,14	43,33	56,66	<i>“Para ele aprender, como meu marido não estudou, ele tem vergonha de não saber muita coisa e ele não quer isso para nosso filho e eu concordo com ele” (GD –P24)</i>
Contribuir para o bem estar	22,22	00	00	<i>“Porque eu quero o melhor para ela, estava ansiosa por ela vir, mesmo preocupada com a adaptação e sabendo que seria muito difícil – queria o bem estar dela” (GD – P1)</i>
Os familiares estudaram na escola (boa escola, direção e professores)	14,81	20,00	30,00	<i>“Porque já estudei nessa escola, minha filha mais velha também e confio no trabalho das professoras” (GDA/PC – P21)</i>
Faixa etária obrigatória	14,81	16,66	30,00	<i>“Porque é lei, é obrigatório com quatro anos” (GDT – P28)</i> <i>“Por causa do bolsa família é obrigatório tá na escola com essa idade” (GDA/PC – P11)</i>
Seguir a ordem médica/orientação de profissionais (psicóloga e fonoaudióloga)	14,81	00	3,33	<i>“Porque fui obrigada, a neuropediatra dele falou que seria muito bom” (GD –P17)</i>
Necessidade de trabalhar	11,11	36,66	26,66	<i>“Porque precisei trabalhar, na verdade foi só isso mesmo, não tinha ninguém para ficar com ele e moro longe da minha família” (GDA/PC –P5)</i>
Proximidade da residência	11,11	13,33	10,00	<i>“É mais perto de casa, em outra não daria certo” (GDA/PC – P18)</i>
Cuidadora disponível	7,40	00	00	<i>“Porque só ia ter cuidadora disponível aqui” (GD-P3)</i>
Necessidade da criança (o filho queria muito)	3,70	6,66	20,00	<i>“Porque ela queria muito, queria que matriculasse ela até sem poder” (GDT-23)</i>
A educação começa na escola (futuro da criança)	00	16,66	13,33	<i>“A chance de ter um futuro melhor, porque sem a escola não tem base para nada, não arruma emprego, não sabe conversar” (GDA/PC –P10)</i> <i>“A educação da criança começa na escola também, apesar de ter a nossa parte” (GDA/PC- P17)</i>
Disciplina, rotina e segurança da escola	00	10,00	13,33	<i>“A segurança da escola, o portão está sempre fechado” (GDT-P8)</i>

Os dados mostram que para a maioria dos pais/responsáveis que tinha filhos com deficiência e indicativo de dificuldades escolares, a socialização (necessidade de conviver com as outras pessoas/crianças) – GD (81,4%) – GDA (66,6%) e a melhora do desenvolvimento (autonomia, independência e linguagem) – GD (66,6%) – GDA/PC (53,3%), foram os principais motivos por tê-los matriculados na pré-escola. Os pais/responsáveis das crianças com desenvolvimento típico apontaram a aprendizagem (56,6%) e 46,6% deles destacaram a socialização.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o contexto das instituições de Educação Infantil devem promover vivências, aprendizagens e desenvolvimento a partir de,

um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço de vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, p.93, 2013a).

Para maioria dos participantes, especialmente, os do GD e GDA/PC, que não obtinham muitos conhecimentos sobre a proposta pedagógica da escola (conforme Tabela 16), essa etapa de ensino era importante, pois suas respostas relacionaram-se com os aspectos desse documento. Além disso, 48,1% das famílias do GD e 43,3% das do GDA/PC esperavam que seus filhos tivessem boa aprendizagem, mas no caso do GD ficou evidente as expectativas em relação a inclusão escolar, segundo as frases ilustrativas:

“Para ele se socializar, entrar na sociedade. Isso foi o mais importante porque a gente sabe do preconceito que existe, né?!” (GD – P20).

“Porque eu quero o melhor para ela, estava ansiosa por ela vir, mesmo preocupada com a adaptação e sabendo que seria muito difícil – queria o bem estar dela” (GD – P1)

“Porque fui obrigada, a neuropediatra dele falou que seria muito bom” (GD – P17)

O ingresso da criança na escola, independentemente de qualquer circunstância, gera novas demandas na organização do ambiente familiar. A partir da fala do P20 e do P1 constata-se que, mesmo sabendo dos possíveis obstáculos que poderiam surgir, a intenção de matriculá-las era positiva, em contrapartida, o P17 demonstrou certa resistência, possivelmente, devido ao processo de aceitação da deficiência do filho ou pela superproteção que era fornecida a ele. Além do mais, quase metade dos participantes do GDA/PC demonstrou boas expectativas em relação à

aprendizagem antes de matrícula, mas como observado anteriormente, a rotina compartilhada estabelecida com os professores e seus filhos era reduzida, talvez pelo fato deles terem se frustrado em relação à essa categoria, já que os mesmos demonstraram indicativo de dificuldades escolares.

Outro dado observado, foi que 30% dos participantes do GDT destacaram que matricularam os filhos nas pré-escolas porque membros da família já haviam estudado na mesma instituição e, ainda, por ser a faixa etária considerada obrigatória, ou seja, eles sentiam-se seguros em deixá-los nesse ambiente o que, conseqüentemente, gerava sentimento semelhante nas crianças desse grupo. Segundo Bronfenbrenner (1996), as atitudes e experiências vividas num dos ambientes em relação ao outro, pode desencadear o surgimento de mecanismos de proteção nos sujeitos em desenvolvimento.

Outras categorias, apesar de menos citadas, foram relatadas pelos familiares dos três grupos, dentre elas a necessidade trabalhar (36,6% no GDA/PC, 26,6% no GDT e 11,11% no GD) e a própria necessidade da criança (20% no GDT).

A Tabela 21 apresenta a opinião dos pais/responsáveis dos três grupos sobre suas experiências desde que os filhos ingressaram na pré-escola.

Tabela 21. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre suas experiências em relação à escolarização do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT.

<b>Experiências em relação à escolarização do filho</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Melhora em relação às pessoas e ambientes (socialização e comportamento)	44,44	30,00	53,33	“Eu percebi que depois que ela entrou aqui ela começou a interagir um pouco e está melhor nos outros ambientes” (GD-P1)
Evolução lenta/adaptação	29,62	13,33	00	“Teve desenvolvimento sim, mas sei que ele é mais devagar” (GD-P15)
Melhora da atenção, linguagem e percepção	22,22	16,66	33,33	“Começou a falar melhor, presta mais atenção no que a gente fala” (GD-P6) “Ela começou a falar certinho aqui” (GDT-P26)
Melhora da autonomia e independência	18,51	10,00	6,66	“Ele mudou bastante, ele está mais independente, já vai ao banheiro e lava as mãos sozinho” (GD-P27)
Percepções de dificuldades ao ingressar na escola	18,51	00	3,33	“Eu percebi a dificuldade dele aqui, quando a professora da sala perguntou se eu autorizava ele a ir para o recurso” (GD-P7)
Melhora do desempenho da aprendizagem	11,11	20,00	56,66	“Já escreve o nome dela, é melhor em relação a matemática – os numerais, fala as vogais, conhece as letras e sabe contar” (GDT-P4)
Retrocesso	11,11	00	6,66	“Eu percebi que no começo ele estava evoluindo bem, depois travou o desenvolvimento” (GD-P16)
Necessidade de compreensão por parte da escola sobre as dificuldades da criança	7,40	3,33	00	“Eles não compreendem o J. aqui, então queria que eles aceitassem mais, eles estão tendo dificuldade em lidar com ele” (GD-P5)
Não soube informar	7,40	00	00	“Não sei muito bem te responder ainda” (GD-P23)
Experiências boas	00	33,33	13,33	“Até agora são só experiências boas” (GDPA/PC- P3)
Dificuldade na aprendizagem e comportamento	00	20,00	00	“Como ele está com dificuldade eu não gostaria que ele fosse para o primeiro ano no ano que vem, aí vai acontecer igual com a L., que reprovou o segundo ano porque era muito imatura” (GDA/PC-P24)
Melhora na aceitação de regras e rotina por parte da criança	00	3,33	6,66	“Principalmente a aceitação de regras e a rotina” (GDT-P16)

Os dados apontaram que pouco mais da metade dos familiares do GDT destacou ter mais experiências associadas à melhora do desempenho dos filhos na aprendizagem (56,6%), bem como a melhora em relação às pessoas e aos ambientes (socialização e comportamento) – 53,3%, depois que os mesmos passaram a frequentar o ambiente escolar.

As experiências acadêmicas mais elevadas entre os participantes desse grupo já vêm sendo observada por meio da intensidade e da frequência de outras variáveis discutidas anteriormente. O fato deles procurarem saber mais sobre o desenvolvimento do filho, receberem

mais *feedbacks* das professoras e obterem melhores interações na díade pais-alunos, pode ter originado na compreensão sobre a evolução da criança na pré-escola. Com base nas proposições de Bronfenbrenner (1996), a transição ecológica, no caso das famílias do GDT, pareceu ter se estabelecido de maneira mais efetiva e saudável, pois as relações interpessoais foram fortalecidas dentro do contexto familiar.

A melhora em relação às pessoas e aos ambientes (socialização e comportamento) foi enfatizada por 44,4% dos familiares do GD, seguido por 29,6% daqueles que se deparavam com uma evolução lenta/adaptação e 22,2% que percebiam melhora na linguagem, atenção e percepção. Além disso, constatou-se que 18,5% notaram dificuldades quando filho ingressou na escola, 11,1% identificou um retrocesso e 7,4% destacou que escola tinha necessidade de compreender melhor as dificuldades que os filhos apresentavam. Esses dados podem ser compreendidos por meio das percepções que os familiares têm diante da deficiência do filho, das práticas educativas parentais e do funcionamento de suas relações (SILVA; DESSEN, 2014). Mesmo sabendo que essas variações podem ser mais intensas e frequentes nessas famílias, os resultados indicam que alguns pais constatavam evoluções positivas nos filhos após o ingresso na escola, enquanto outros não conseguiam percebê-las, possivelmente, devido as próprias características da criança ou por falta de suporte social (formal ou informal). As frases ilustrativas contextualizam essas suposições:

“Teve desenvolvimento sim, mas sei que ele é mais devagar” (GD-P15).

“Eu percebi que no começo ele estava evoluindo bem, depois travou o desenvolvimento” (GD-P16).

“Eles não compreendem o J. aqui, então queria que eles aceitassem mais, eles estão tendo dificuldade em lidar com ele” (GD-P5).

A fala do P5 (GD) demonstra, ainda, que talvez a instituição escolar exercesse influência nas expectativas de algumas famílias. O sistema inclusivo deve ser valorizado, especialmente, na primeira etapa da Educação Básica, de modo que atenda aos tipos de deficiências e suas limitações, com acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções (STAINBACK; STAINBACK, 1999; BRASIL, 2010).

Por outro lado, 33,3% dos pais/responsáveis cujos filhos apresentavam indicativos de dificuldades escolares ressaltaram as boas experiências desde que os mesmos ingressaram na pré-escola, com destaque para a melhora da socialização e comportamento (30%). Outro fato

observado nas respostas dos participantes do GDA/PC foi de que 20% deles tinham notado melhor desempenho de seus filhos na aprendizagem e, outros 20% afirmaram que os mesmos estavam com dificuldade na aprendizagem e comportamento. Esses dados levam a refletir o por que esses pais não tinham conhecimento sobre os critérios utilizados pelas professoras de seus filhos, ao indicarem para o presente estudo aqueles que possuíam indicativos de baixo desempenho acadêmico e problema comportamental. Será que havia omissão de informações por parte da escola, ou falta de interesse/consciência desses pais? Além disso, como observado anteriormente, eram os participantes desse grupo que possuíam pouca rotina compartilhada com as professoras e seus filhos, ou seja, qual era a concepção que eles tinham sobre suas próprias experiências?

Bronfenbrenner (1996) assinala que a experiência da pessoa em desenvolvimento no mesossistema se relaciona com a estrutura dos vínculos primários, em que as consequências podem associar-se do seguinte modo,

o potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentado se as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis e se os papéis, atividades e díades em que a pessoa se envolve encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os ambientes e de um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa desenvolve (BRONFENBRENNER, p. 163, 1996)

É provável que as condições culturais e socioeconômicas dos familiares do GDA/PC, quando relacionadas com a forma que eram organizados seus contextos, dificultassem o modo de compreender seu próprio papel dentro da instituição escolar. Por sua vez, acredita-se que as professoras ainda não tinham fornecido orientações sobre as particularidades do desenvolvimento de seus filhos, talvez pela falta de disponibilidade dos mesmos, ou por acharem que eles não teriam condições para atuar de forma favorável diante do desempenho acadêmico e comportamental das crianças.

Dando continuidade na investigação dessas informações, a Tabela 22 destaca a opinião dos pais/responsáveis dos três grupos sobre seus conhecimentos à respeito dos conteúdos que eram ensinados aos filhos na pré-escola.

Tabela 22. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre seus conhecimentos à respeito dos conteúdos que eram ensinados aos filhos na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Você sabe o que é ensinado ao filho na pré-escola?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Sim	44,44	50,00	70,00	“Sim, é bem transparente” (GDT-P11)
Não	33,33	40,00	23,33	“Não, mas acho que eles estão tendo o básico” (GDA/PC – P6)
Parcialmente	22,22	10,00	6,66	“Pouca coisa, eles mesmo não falam nada” (GD-P4)
<b>Como percebe isso?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Percepções através de tarefas e atividades práticas	33,33	40,00	26,66	“Ela leva para casa alguns trabalhinhos e eu acabo vendo o que ela anda fazendo e nas tarefas também” (GDA/PC-P10)
Não justificou	29,62	23,33	33,33	-
Transmitido em reunião	14,81	13,33	23,33	“Falou na reunião, explicou o tipo de ensino que ia ser, ia ser igual o SESI, orientou que eles não podem faltar muito” (GDT-P23)
A professora ou cuidadora transmite (fotos e vídeos)	14,81	3,33	00	“E eu sempre sei o que está acontecendo aqui porque a cuidadora me manda foto das atividades” (GD-P3)
A escola não transmite	3,70	13,33	6,66	“Não, por que a escola não passa esse tipo de informação para gente” (GDA/PC-P20)
Nunca perguntou	3,70	3,33	6,66	“Não sei, nunca perguntei nada” (GD-P27)
A criança conta	00	13,33	20,00	“A minha filha conta também, se não fosse isso eu não saberia” (GDT-P30)

Os dados mostram que os pais/responsáveis que tinham filhos com desenvolvimento típico eram os que mais conheciam os conteúdos que estavam sendo ensinados aos mesmos na pré-escola (70%), seguidos por 50% daqueles que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares e, 44,4% dos que tinham filhos com deficiência. Outra metade dos participantes do GDA/PC respondeu que não sabia (40%) ou que sabia parcialmente (10%), assim como foi visto entre os participantes do GD, no qual mais da metade não tinha conhecimento específico sobre que era ensinado ao filho na pré-escola.

De fato, os participantes do GDT eram mais envolvidos com a escola do que os outros dois grupos, conseqüentemente, pode ter sido esse o motivo deles serem mais informados. No caso dos familiares do GD, mesmo eles se envolvendo mais que os do grupo GDA/PC em casa e nos afazeres da escola, talvez fossem mais preocupados com o bem estar do filho nesse contexto, enquanto que a maior atenção poderia estar voltada para os atendimentos especializados dentro ou fora da escola. A disponibilidade de tempo do familiares do GDA/PC e a, provável, falta de

orientação por parte da instituição escolar deve ser considerada diante desses resultados, assim como indica um participante:

“Não, por que a escola não passa esse tipo de informação para gente” (GDA/PC-P20).

Ao serem questionados sobre como esse tipo de informação era transmitida a eles, observou-se que entre os familiares do GDA/PC, 40% percebiam por meio das tarefas e atividades práticas desenvolvidas, bem como 33,3% do pais do GD e 26,6% do GDT. Como os participantes do GDA/PC auxiliavam muito pouco seus filhos nas tarefas escolares (Tabela 12), acredita-se que eles apenas observavam o que era trazido para casa, conforme destaca o participante:

“Ela leva para casa alguns trabalhos e eu acabo vendo o que ela anda fazendo e nas tarefas também” (GDA/PC-P10).

Além disso, 33,3% do GDT, 29,6% do GD e 23,3% do GDA/PC não souberam justificar o real motivo. O fato da própria criança transmitir esse tipo de informação foi evidenciado por 20% dos pais/responsáveis que tinham filhos com desenvolvimento típico, 13,3% daqueles que tinham filhos indicativo de dificuldades escolares, e por nenhum dos que tinham filhos com deficiências. Realmente, as crianças do GD conversavam muito pouco sobre a escola com seus pais, como já mencionado.

Esses resultados indicam que tanto os familiares do GD quanto do GDA/PC eram mais informados sobre as ações promovidas dentro do contexto escolar e, inclusive, orientados sobre como e em quais aspectos poderiam contribuir para o processo de aprendizagem de seus filhos. O Inciso VII da LDB frisa que as instituições de ensino tem a obrigatoriedade de informar aos pais ou responsáveis a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), quando um sujeito em desenvolvimento entra em um novo ambiente (por exemplo, a escola) e são disponibilizadas grande extensão de informações, conselhos e experiências relevantes, diante de uma base continuada para o outro, intensifica-se a confiança mútua e o consenso de objetivos entre as pessoas envolvidas. Por isso a importância, da escola oferecer propostas de interações baseadas nas qualidades e limitações de cada contexto familiar.

A Tabela 23 mostra se os pais/responsáveis dos três grupos consideravam que os filhos aprendiam o que era ensinado pela pré-escola.

Tabela 23. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre se o filho aprendia o que era ensinado pela escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Seu filho aprende o que é ensinado pela pré-escola?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Sim	81,48	90,00	100,0	“Sim ano passado não sabia as cores, as letras, agora ele já faz direitinho do jeito que é para fazer” (GDT-29)
Não	14,81	3,33	00	“Porque não incluem ela nas atividades e ela também dorme muito nas aulas” (GD-P13) “Por enquanto não, mas não é por causa da escola é por causa dele mesmo” (GD –P2)
Às vezes	3,70	6,66	00	“As vezes percebo que ela pega algo, mas depois esquece” (GD-P1)
<b>Como percebe isso?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Comportamentos/atitudes demonstrados em casa	37,03	20,00	16,66	“Percebo pelo jeito dela em casa, tem hora que ela até me corrige quando ensino algo diferente do que aprendeu na escola” (GD-P6)
Percepções através das tarefas escolares	22,22	20,00	40,00	“Chega em casa e quer fazer a tarefa sozinha, diz que já sabe e faz tudo certinho mesmo” (GDT-27)
A criança conta o que aprendeu na escola	18,51	59,25	40,00	“Porque ele chega em casa contando e compartilhando com a gente tudo o que ele aprende” (GDA/PC-P19)
Reproduz em casa as atividades que aprende	18,51	30,00	30,00	“Pega o livro ou caderno e escreve a letra dos nomes, sabe mostrar as letras dos colegas” (GDA/PC-P28)
A professora transmite informações sobre a aprendizagem	18,51	10,00	10,00	“Ela tem dificuldades, mas a professora diz que ela está conseguindo acompanhar” (GD –P8)
A escola não oferece suporte necessário para aprendizagem	14,81	00	00	“Então eu acho que precisa de um atendimento mais especializado com a mãe também, gostaria que ela ficasse na escola, mas sei que ela não tem esse suporte aqui” (GD – P1)
Contribuição do Atendimento Educacional Especializado na SRMs	3,70	00	00	“Eu percebi que ele se soltou mais depois que entrou na escola, as coisas da SRM têm ajudado porque lá a atenção é só para ele” (GD-P5)

A partir dos dados percebe-se que 100% dos pais/responsáveis do GDT destacaram que o filho aprendia o que estava sendo ensinado na pré-escola, assim como 90% dos que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares e 81,4% cujos filhos tinham deficiência. No caso dos participantes do GD, 14,8% consideraram que o filho não tinha boa aprendizagem, devido a atitudes não inclusivas da escola ou pelas particularidades da deficiência, conforme as frases ilustrativas do P13 e P12.

Ao serem questionados sobre como percebiam isso, observou-se que os pais/responsáveis do GDA/PC ainda não tinham conhecimento de que seus filhos estavam enfrentando dificuldades de aprendizagem/comportamento no ambiente escolar, pois 59,2% deles confiavam no que a

criança contava, e 30% assimilavam o reproduzido por elas em casa com a aprendizagem escolar. Esses dados sugerem a percepção dos mesmos diante da evolução da criança dentro do contexto familiar, e a falta de compreensão sobre a aprendizagem dos conteúdos formais propostos em sala de aula.

Os diferentes papéis que ambas as instituições (escola e família) despertam no percurso da aquisição das aprendizagens de um sujeito (ROMANELLI, 2002), podem contextualizar esses dados, pois cada uma tem sua tarefa específica. Como é de responsabilidade da escola transmitir os conteúdos formais e envolver a família no acompanhamento de suas ações pedagógicas, novamente, acredita-se que a instituição escolar não estava promovendo com os participantes do GDA/PC, o papel a ela destinado.

Entre os participantes do GDT, 40% consideravam o que os filhos transmitiam essas informações e 40% percebiam por meio das tarefas escolares. Além disso, ressalta-se que a rotina compartilhada mais significativa que os mesmos tinham com a escola, supostamente, contribuía para que eles observassem melhor o desempenho de seus filhos na pré-escola.

Para 37% dos participantes do GD, o comportamento/atitudes demonstrados pelos filhos em casa, os faziam considerar que os mesmos estavam aprendendo o que era sendo ensinado na pré-escola, bem como 22,2% dos que percebiam isso foi por meio das tarefas escolares. Nesse caso, mesmo sendo dever dos professores repassar esse tipo de informação, era importante os pais possuírem essas percepções, pois elas poderiam influenciar de maneira positiva na expectativa da família em relação a adaptação da criança na escola.

Por outro lado, apenas um participante do GD destacou que o AEE oferecido na SRM favoreceu a aprendizagem do filho. Como a maioria das crianças do GD recebiam esse tipo de atendimento na escola, é provável que estivesse sendo promovido de forma desarticulada com a proposta pedagógica, além de não estar envolvendo o professor da sala de aula comum e os familiares.

O estudo desenvolvido por Cia e Rodrigues (2014) aponta a necessidade de efetuar ações com base no AEE oferecido nas SRM da Educação Infantil, dentre elas, o papel do professor da SRM como colaborador, no sentido de identificar as necessidades dos pré-escolares com deficiências, fornecer informações a respeito de adaptações e trabalhar a aceitação dos professores da sala de aula comum em relação aos mesmos. As autoras identificaram que há

pouca troca de informações entre esses profissionais, o que torna o atendimento menos efetivo, ainda mais quando a família não está integrada.

Após levantar informações dos pais/responsáveis dos três grupos sobre o que era ensinado na pré-escola e, se eles consideravam que o filho tinha uma aprendizagem efetiva, a Tabela 24 mostra se os mesmos tinham conhecimento sobre como era o processo de avaliação da criança.

Tabela 24. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre como era o processo de avaliação do filho na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Você sabe como é o processo de avaliação do filho?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Não	74,07	63,33	33,33	<i>“Por enquanto não me passaram nada, nem nunca participei de nada. O que acontece é que estão sempre me contando sobre ela na escola” (GD-P14)</i> <i>“Nas reuniões a professora mostra os trabalhos e apostilas, mas falar de avaliação mesmo não. Não sei te falar” (GDA/PC-P15)”</i>
Sim	25,92	36,66	66,66	<i>“Através das informações que ela passa, tanto no dia a dia, quanto nas reuniões” (GDT-P10)</i>
<b>O que você acha que é considerado no processo de avaliação?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Não soube informar	59,25	63,33	80,00	<i>“Ela só me fala como ele está no geralão, específico assim sobre como ela avalia não” (GDT-P7)</i>
Caderno de atividades	25,92	33,33	13,33	<i>“Tudo que ela faz no caderninho, aí nas reuniões e quando encerra o ano ela nos entrega e fala do desenvolvimento durante o decorrer do ano” (GDA/PC-P8)</i>
Observação individual e diária do rendimento escolar	16,66	10,00	6,66	<i>“Eu sei que a avaliação pega todo rendimento escolar, o comportamento, aí ela vê individualmente quem tem dificuldades – ela observa isso, né?!” (GD-P20)</i>
<b>Como é transmitida a você?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Reunião de pais (transmitido de maneira geral)	44,44	60,00	73,33	<i>“Fala de modo geral na reunião, ao passado falava mais especificamente o que tinha melhorado, o que não sabia e o que tinha aprendido, esse ano não” (GDT-024)</i>
A escola não transmite	33,33	00	00	<i>“Até hoje não me foi transmitido nada” (GD-P27)</i>
Quando encontra a professora	25,92	6,66	00	<i>“É transmitida pra mim com conversa mesmo, quando me chamam aqui para falar alguma coisa do comportamento ou quando vejo ela” (GD-P5)</i>
Não soube informar	3,70	33,33	26,66	<i>“Por enquanto não sei” (PGDA/PC-P12)</i>
Nunca procurou saber	3,70	00	00	<i>“Nunca procurei saber” (GD-P10)</i>

Os dados mostram que 74% das famílias do GD e 63,3% das do grupo GDA/PC não sabiam como era o processo de avaliação do filho na pré-escola. Além do mais, ao observar a fala de alguns participantes, constatou-se certa incompreensão sobre como seria esse processo, assim como o que deveria ser considerado no mesmo, pois 59,2% do GD e 63,3% do GDA/PC não souberam informar. Por outro lado, 66,6% das famílias do GDT alegaram que sabiam como era o processo avaliação, porém quando questionados sobre o que era considerado no mesmo, 80% não souberam informar.

Como já mencionado, os participantes do GDT eram mais envolvidos com as ações pedagógicas da escola, portanto, mesmo não tendo conhecimento específico sobre o que era considerado no processo de avaliação, eles compreendiam as informações repassadas na reunião sobre o progresso da criança.

Em relação a como era transmitido o processo de avaliação do filho aos familiares, percebeu-se que as reuniões de pais eram os momentos em que as professoras falavam de modo geral sobre isso, considerando a resposta de 73,3% dos participantes do GDT, 60% do GDA/PC e 44,4% do GD. Ao mesmo tempo em que, 33,3% dos pais/responsáveis do GD afirmaram que a escola não transmitia informações sobre como era o processo de avaliação dos alunos e 33,3% dos pais/responsáveis do GDA/PC não souberam informar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a), assinala que o processo de avaliação nas instituições de Educação Infantil,

[...] deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, p. 95, 2013a).

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, p. 95, 2013a).

Esse documento deixa evidente que a partir dessas informações, o professor da Educação Infantil deve obter compreensão ampla sobre os elementos que estão contribuindo ou dificultando

o desenvolvimento da criança, em relação às diferentes habilidades observadas nesse contexto. Sendo assim, se torna fundamental comunicar todas essas ações à família, de modo que ela também possa fazer parte desse processo, com informações que ajudem a fortalecer ou modificar o planejamento pedagógico (BRASIL, 2013a).

Ao somar esses dados com os que foram apresentados anteriormente, é possível refletir sobre a importância dos pais/responsáveis obterem conhecimento sobre o conteúdo referente à Educação Infantil e, inclusive, como deve ser o processo de avaliação nessa etapa de ensino. Acredita-se que a compreensão ou não dessas questões por parte das famílias investigadas, possa ter influenciado as expectativas em relação ao aprendizado dos filhos, bem como o que era esperado pela escola nessa faixa etária e como os mesmos poderiam ter contribuído na educação dessas crianças. Os participantes do GDT demonstraram uma rotina compartilhada com a escola mais positiva e seus filhos apresentaram indicativos de bom desempenho escolar e comportamental, ao contrário do que ocorreu no GDA/PC. No caso dos participantes do GD, talvez ainda houvesse desconhecimento por parte da escola em como mediar essas informações, pois na Tabela 18 observou-se que os pais desse grupo, juntamente com a equipe escolar, avaliaram de forma significativa os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada, quando comparados com GDA/PC.

Vale ressaltar que, os problemas de desempenho escolar e comportamental podem estar associados, inclusive, as variáveis antecedentes ao surgimento deles, por exemplo, as diferentes condições adversas presentes no contexto familiar (D'ABREU; MARTURANO, 2010; VELEDA, et al., 2011).

Tabela 25 apresenta a opinião dos pais/responsáveis dos três grupos sobre o que eles esperavam que o filho aprendesse na pré-escola.

Tabela 25. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre o que eles esperavam que o filho aprendesse na pré-escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT

O que espera que o filho aprenda na pré-escola?	GD (N=27) (%)	GDA/PC (N=30) (%)	GDT (N=30) (%)	Frases ilustrativas
Ingresse no ensino fundamental alfabetizado	40,74	33,32	50,00	“Querida que ela saísse daqui alfabetizada” (GDT-P20)
Habilidades básicas para alfabetização (de acordo com a faixa etária)	25,92	56,66	40,00	“Espero que ele aprenda as habilidades necessárias para aprender a ler e escrever, ele já conhece quase todas as letras” (GDA/PC-P10)
Progrida	22,22	00	10,00	“Está pegando bem as coisas, então eu quero que ela continue assim, do jeito que está” (GD-P10)
Adquirir disciplina, regras, valores e bom comportamento	14,81	23,33	03,33	“O respeito com as pessoas e os valores que a escola ensina para ser uma boa pessoa no futuro” GDA/PC-P14)
Desenvolva a fala (se comunicar melhor)	14,81	13,33	00	“Eu espero que ele desenvolva a comunicação e a fala, saiba se comunicar verbalmente, porque hoje quando ela quer alguma coisa é no beliscão” (GD-P1)
Desenvolva a autonomia e independência	14,81	3,33	3,33	“Ser independente, assim como a minha outra menina foi, quero que ela saiba se virar, saiba pegar um ônibus sozinha” (GD-P20)

Constatou-se que 50% dos pais/responsáveis das crianças com desenvolvimento típico esperavam que os mesmos ingressassem no Ensino Fundamental alfabetizados, ao passo que 40,7% dos participantes do GD salientaram essa questão. Para as famílias cujos filhos tinham indicativos de dificuldades escolares, observou-se que 56,6% almejavam que eles tivessem habilidades básicas para a alfabetização, até ao final da Educação Infantil, assim como para 40% dos participantes do GDT.

Esses dados apontam que os participantes dos três grupos tinham altas expectativas acadêmicas em relação a alfabetização dos filhos, especialmente os do GDT. Contudo, o essencial é respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, pois o processo da leitura e escrita envolve a aquisição e o estímulo de diferentes habilidades, por exemplo, noções de espaço, tempo, coordenação motora fina e linguagens (BEE; BOYD, 2011). As experiências variadas promovidas na Educação Infantil, quando realizadas de forma lúdica e contextualizada, contribuem para continuidade dos processos educativos no Ensino Fundamental, no qual os três primeiros anos é priorizado a alfabetização e letramento (BRASIL, 2013a). Além disso, outro fator que colabora com esse processo é o incentivo que as crianças recebem em casa, onde os recursos do ambiente familiar podem despertar interesses nessa direção.

Se os familiares dessa amostra fossem estimulados a participarem dos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela escola,

novas experiências e saberes seriam agregados aos dois contextos de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2013a) e, possivelmente, os ajudariam a compreender melhor a proposta de ensino da Educação Infantil.

Os participantes do GDA/PC (23,3%) esperavam que os filhos adquirissem disciplina, regras, valores e comportamentos. Apesar da escola poder contribuir com o ensino de habilidades sociais, ações promovidas em casa por meio da educação formal podem ser incentivadas nessa direção. Por outro lado, os pais de crianças com deficiências tinham, inclusive, expectativas desenvolvimentais relacionadas ao progresso dos filhos (22,2%) e o desenvolvimento da linguagem, autonomia e independência, totalizando 29,6% dos participante desse grupo. Com o intuito de investigar como era estabelecida a relação das famílias do presente estudo com a escola, a Tabela 26 investiga a participação dos pais/responsáveis na vida escolar de seus filhos.

Tabela 26. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre sua participação na vida escolar do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Você participa da vida escolar do seu filho?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Sim	96,29	90,00	96,66	<i>“Sim, eu procuro fazer e tentar de tudo que estiver ao meu alcance” (GD-P17)</i>
Não	3,70	10,00	3,33	<i>“Não, porque não vim em nenhuma reunião até agora, moro longe da escola e estou sempre trabalhando” (GDA/PC-P23)</i>
<b>O que você faz para participar?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Comparece às reuniões de pais	77,77	76,66	80,00	<i>“Sim, ou eu ou o pai dela vem na reunião” (GDT-P4)</i>
Autoriza o Atendimento Educacional Especializado e os outros atendimentos	47,90	00	00	<i>“Quando ela foi entrar na escola, fizeram uma reunião comigo e pediram a cuidadora só pra ela. Depois encaminharam para SRM e perguntaram se eu autorizava” (GD-P13)</i> <i>“Levo ele em todos os atendimentos, eu acho que participo de tudo” (GD-P5)</i>
Auxilia nas tarefas escolares	37,03	20,00	56,66	<i>“As tarefas que vão para casa também, eu sempre ajudo ele” (GDT-P12)</i>
Constante contato com a professora	33,33	43,33	63,33	<i>“E se me chamam eu também estou sempre a disposição, para qualquer problema, sabe?” (GDT-P15)</i>
Comparece quando solicitado	25,92	16,66	16,00	<i>“Sim, Sempre que me chamam eu venho, seja para reunião ou para falar com elas” (GD-P5)</i>
Contribui com os eventos e arrecadação financeira	18,51	10,00	6,66	<i>“Arrecadei brindes para escola também na festa da primavera” (GDA/PC-P28)</i>
Dá atenção e valoriza os trabalhos escolares do filho	00	6,66	16,66	<i>“Sim, na parte do diálogo, pergunto sempre de tudo relacionado da escola, do dia a dia lá, valorizo muito os trabalhos que ele faz na escola, elogio sempre isso” (GDT-P16)</i>

Os dados mostram que os pais/responsáveis do GD e GDT eram os que mais participavam da vida escolar do filho, sendo que 90% do GDA/PC enfatizaram positivamente essa questão. No entanto, ao serem questionados sobre o que faziam para participar, verificou-se que os participantes do GDT destacaram que compareciam nas reuniões de pais (80%), estabeleciam constantes contatos com a professora (63,3%) e um pouco mais da metade (56,6%) auxiliava os filhos nas tarefas escolares. No caso do GDT, já havia constatado anteriormente essas ações que, provavelmente, influenciavam nos bons desempenhos acadêmicos e comportamentais de seus filhos.

Os participantes do GD destacaram o comparecimento em reuniões (77,7%), a autorização para que o filho participasse do AEE e o compromisso em levá-lo aos demais atendimentos (47,9%). Percebe-se que esses familiares eram preocupados com a escolarização dos filhos, porém haviam outros compromissos que talvez os fizessem criar diferentes expectativas, considerando as particularidades da deficiência e habilidades que necessitavam serem estimuladas.

Em relação ao GDA/PC, as ações eram voltadas para as reuniões (76,6%) e contatos frequentes com a professora (43,3%). Diante do que já foi discutido nos dados anteriores, possivelmente, esses pais tinham pouca disponibilidade de tempo e condições para acompanhar a vida escolar do filho de forma ampla, deixando a cargo da escola toda essa função, pois a presença nesse contexto era mediante a solicitações, conforme a fala do P15:

“E se me chamam eu também estou sempre a disposição, para qualquer problema, sabe?” (GDT-P15).

O art. 2º da LDB (9394/96), amplia e divide a responsabilidade da família para com a educação, na qual ressalta a importância do convívio familiar para a formação do comportamento humano, assim como para o desempenho de suas capacidades intelectuais (BRASIL, 1996). Na Constituição Federal (1988), consta que cabe à família zelar pelo desenvolvimento das crianças, oferecendo um ambiente propício e harmonioso e de integração com a escola, para que ela possa se desenvolver em ambos os ambientes. Portanto, esses papéis devem ser claramente definidos desde o início da Educação Básica.

A Tabela 27 mostra o momento que os pais/responsáveis dos três grupos encontravam a professora do filho e, ainda, se consideravam que tais momentos eram ou não suficientes.

Tabela 27. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os momentos que encontravam com as professoras dos filhos e, se os mesmos eram suficientes: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Em quais momentos encontra a professora do filho?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Horários de saída do filho da escola	59,25	53,33	86,66	<i>“Todo dia na hora da saída” (GDT-P12)</i>
Horários de entrada do filho na escola	48,14	36,66	83,33	<i>“Na hora que eu venho trazer” (GDT-7)</i>
Reuniões de pais	37,03	36,66	53,33	<i>“Nas reuniões ela fala bastante coisa para gente, é suficiente sim” (GDT-P12)</i>
Não encontra a professora	18,51	16,66	6,66	<i>“A professora é muito difícil de eu encontrar - nunca encontro” (GD-P3)</i>
Durante o período de aula na escola	11,11	10,00	10,00	<i>“As vezes quando ela marca comigo, em outros horários ou horário de aula mesmo (GDA/PC-P3)</i>
Momentos informais fora da escola	7,40	6,66	00	<i>“Quando vejo na rua, mas gostaria sim de mais momentos, só que ela me diz que não tem nada para falar” (GDA/PC-P26)</i>
<b>Esses momentos são suficientes?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Sim	87,50	83,33	93,33	<i>“Para mim é suficiente sim” (GDT-P4)</i>
Não	22,22	16,66	6,66	<i>“Não são suficientes, eu gostaria de outras oportunidades sim, para sentar e conversar – ver o que precisa melhorar, eu tenho umas opiniões” (GD-P1)</i>

Os pais/responsáveis das crianças com desenvolvimento típico encontravam mais a professora do filho, ao considerar os horários de saída (86,6%), os horários de entrada (83,3%) e as reuniões de pais (53,3%). Os participantes do GD e GDA/PC enfatizaram mais os momentos de saída dos filhos da escola, com 59,2% e 53,3%, respectivamente. O fato da maioria dos pais serem do lar, bem como o interesse pelos afazeres escolares dos filhos e a rotina compartilhada na díade pais-professores, contribuíram para esse resultado entre os participantes do GDT.

Alguns participantes alegaram não encontrar a professora em nenhum momento, especialmente os do GD (18,5%) e GDA/PC (16,6%). Mesmo não sendo uma quantidade expressiva, esse dado se opõe aos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2013a) que indicam a instituição escolar como responsável pela integração da família na proposta pedagógica e curricular, assegurando espaços e tempos para a participação e o frequente diálogo. Ao mesmo tempo, se questiona o motivo por esse desencontro ser entre os participantes do GD e GDA/PC, “será que eles não tinham tempo para se encontrarem com as professoras do filho?”; “será que havia diferença nos contatos estabelecidos e informações trocadas entre as professoras e os participantes dos três grupos?”. Acredita-se que essas questões podem se relacionar, ou seja, no

caso dos familiares do GDA/PC o trabalho pode reduzir o tempo para os mesmos estabelecerem contato com as professoras, enquanto que a agenda de atendimentos das crianças do GD talvez influenciasse nessa mesma direção. No entanto, essas professoras se relacionavam melhor e se encontravam mais com aqueles que tinham filhos com bom desempenho escolar, sugerindo que esses contatos poderiam ser mais reduzidos em virtude das características das crianças dos outros dois grupos, ou até mesmo por não saberem como lidar com as mesmas. Além do mais, observa-se que os momentos de encontro eram pontuais, dando a entender que haviam horários definidos para o contato com as professoras. A fala de um participante contextualiza essas suposições:

“Não são suficientes, eu gostaria de outras oportunidades sim, para sentar e conversar – ver o que precisa melhorar, eu tenho umas opiniões” (GD – P1).

Quando foram questionados sobre se esses momentos eram suficientes, observou-se que os pais/responsáveis do GDT estavam mais satisfeitos (93,3%), seguidos pelos pais/responsáveis do GD (87,5%) e, aqueles do GDA/PC (83,3%). Como discutido na Tabela 26, tanto a família quanto a escola necessita compartilhar da educação da criança a partir de papéis definidos. Assim, as definições de Bronfenbrenner (1996) ajudam a compreender como estas dimensões interagem mutuamente para criar os variados estilos e padrões de como educá-las, pois dependendo de como essas relações se estabelecem no micro e mesossistema, podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico das mesmas.

A Tabela 28 mostra quais eram as situações em que os pais/responsáveis dos três grupos eram convocados a comparecer na escola.

Tabela 28. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as situações em que eram convocados a comparecerem na escola: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Em quais situações você é convocado para comparecer na escola?</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Reuniões de pais	66,66	76,66	73,33	<i>“Só reunião de pais que tem a cada dois meses” (GDA/PC-P6)</i>
Quando fica doente na escola (febre, dores na barriga)	33,33	40,00	13,33	<i>“Quando está com febre, dor de barriga, essas coisas – aí ligam para vir buscar” (GDA/PC-P20)</i>
Informações sobre o comportamento (indisciplina)	33,33	13,33	13,33	<i>“Quando ele bate em alguém, quando chuta o armário, se joga no chão – as birras dele – e muitas vezes ele não quer entrar na sala de aula” (GD-P20)</i>
Encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado	14,81	3,33	00	<i>“Me chamaram quando foram ver de colocar ele no recursos” (GD-P2)</i>
Solicitação da professora da Educação Especial	11,11	00	00	<i>“A A. do recurso me chamou para fazer uma entrevista comigo (anamnese) e veio uma moça aqui na escola me ensinar a colocar e limpar o aparelho dela – foram só essas vezes” (GD-P27)</i>
Para receber informações sobre a alimentação	7,40	00	00	<i>“E no início do ano que me chamaram para explicar sobre a alimentação” (GD-1)</i>
Atividades voltadas aos pais na escola	3,70	00	00	<i>“Quando tem algum tipo de atividade voltada para os pais” (GD-P10)</i>
Para saber dos atendimentos recebidos fora da escola	3,70	00	00	<i>“Me chamaram outro dia porque acharam que eu não estava indo atrás das coisas dele no centrinho – eles desconfiam muito da gente” (GD-P5)</i>
Nunca fui chamada	00	6,66	13,33	<i>“Nunca fui chamada para nada” (GDT-P2)</i>
Devido à dificuldade de aprendizagem	00	3,33	00	<i>“Falou que ele não presta atenção, não consegue aprender” (GDA/PC-P11)</i>

Os dados apontam que a reunião de pais era o momento em que os participantes dos três grupos eram convocados com maior frequência para comparecer à escola. Sugere-se novamente, a existência de situações específicas previstas por essa instituição em aceitar a participação familiar. Supostamente, esse fator influenciava ainda mais o envolvimento que os pais do GD e GDA/PC estabeleciam com os afazeres escolares de seus filhos, pois a ausência de outros tipos de cooperações poderia estar dificultando as interações recíprocas e significativas entre ambas.

Para além das reuniões formais, os participantes do GDA/PC eram solicitados quando havia algo inadequado em relação a criança na escola, como problemas de saúde (40%), indisciplina (13,3%) e a dificuldade na aprendizagem (3,3%). Mesmo tendo a impressão que eles desconheciam os indicativos de dificuldades escolares dos filhos, os momentos de contato entre eles eram para tratar de algum tipo de problema, ou seja, talvez a escola não estivesse sendo clara sobre o desenvolvimento dessas crianças e não estava propondo ações conjuntas diante das

possíveis demandas observadas por elas, conforme as discussões das tabelas anteriores. Além do mais, acredita-se que esse tratamento seja discriminatório, pois o grupo GDT era menos solicitado que o GDA/PC e GD, em relação a quando a criança ficava doente na escola. Talvez por insegurança da escola, principalmente com crianças que poderiam ter deficiência e com a saúde mais fragilizada.

No caso dos participantes do GD, notou-se que além das reuniões, eles eram mais convocados quando a criança demonstrava algum tipo de indisposição (febre, dor de barriga) – 33,3%, do que para tratar de assuntos relacionados ao AEE ou aos outros serviços recebidos fora do contexto escolar – 29,6%. Essa questão já foi mencionada anteriormente, e ressalta-se que o AEE deve constar no PPP da escola, por isso sua integração com toda a comunidade escolar é essencial (BRASIL, 2009c).

A Tabela 29 apresenta a opinião dos pais/responsáveis dos três grupos em relação às informações recebidas dos professores de seus filhos.

Tabela 29. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os tipos de informações recebidas pelas professoras de seus filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Informações transmitidas aos pais pelas professoras</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Se passou bem o dia na escola	33,33	23,33	6,66	<i>“Ela sempre me fala como ele passou o dia, se alimentou, se ficou bem” (GD-P16)</i>
Evolução/desenvolvimento	29,62	6,66	23,33	<i>“Sim, me falam que ele está evoluindo muito bem” (GD-20)</i>
Comportamento/indisciplina	25,92	63,33	33,33	<i>“Fala muito para mim sobre o comportamento dela, que eu tenho que pegar mais no pé dela pra ela melhorar” (GDA/PC-P15)</i>
Atividades realizadas	25,92	13,33	13,33	<i>“Me disse que ela está indo muito bem nas atividades, me mostrou o caderno de atividades” (GD-P10)</i>
Interação com as crianças	14,81	00	00	<i>“Que ele está interagindo bem, se está brincando com os colegas, elas falam sempre que está tudo normal” (GD-15)</i>
Não recebe nenhum tipo de informação	11,11	10,00	20,00	<i>“Passa apenas quando eu pergunto – ela não tem atitude de falar não” (GDT-P28)</i>
Dificuldade na aprendizagem	00	23,33	00	<i>“Que ela é uma criança muito difícil de pegar as atividades, aprender” (GDA/PC-P20)</i>
Problemas de saúde na escola	00	10,00	6,66	<i>“Quando ela está doente, ela tem muita alergia, aí ela me liga para vir buscar” (GDA/PC-P23)</i>
Ótimo aluno (não dá trabalho)	00	00	16,66	<i>“A professora fala que ela é uma boa aluna, que não tem trabalho com ela” (GDT-P27)</i>

Os dados dessa tabela se complementam com os apresentados na anterior, pois os participantes do GDA/PC quase não recebiam informações sobre a evolução/desenvolvimento dos filhos, além de nunca serem notificados de que eles eram ótimos alunos. Assuntos

relacionados ao comportamento/indisciplina e a dificuldade na aprendizagem totalizaram 86,6% do grupo. Suspeita-se portanto, que a escola transmitia essa informação, valorizando apenas os aspectos negativos das crianças e não as incentivavam quanto aos potenciais que elas possuíam, ou ainda, as próprias professoras talvez enaltecessem muito os problemas dentro da sala de aula, impossibilitando conhecer e estimular as boas habilidades das mesmas.

Informações como evolução/desenvolvimento, o ótimo desempenho do aluno e as atividades realizadas, corresponderam o total de 53,3% dos participantes do GDT, o que possivelmente, influenciou positivamente as práticas educativas dos mesmos. Contudo, 20% deles destacaram que não havia essa troca, mas que se sentiam no direito de saber, conforme a frase ilustrativa:

“Passa apenas quando eu pergunto – ela não tem atitude de falar não” (GDT-P28).

Tais indagações sugerem que os familiares do GDT eram mais preocupados e questionavam mais a escola, mas que a mesma nem sempre cumpria seu papel diante dos dispositivos legais (BRASIL, 1996; 2013a).

O fato das crianças do GD apresentarem deficiências, não seria motivo para diferenciar os tipos de informações compartilhadas, já que é direito de todos o estabelecimento de parcerias entre família e escola, mas percebe-se que elas eram mais informadas do que os outros dois grupos sobre como a criança passou o dia, a evolução/desenvolvimento, as atividades realizadas e interações com os demais. Contudo, a escola nunca mencionou que seus filhos eram ótimos alunos.

De maneira geral, acredita-se que havia diferenças específicas na maneira como cada grupo se relacionava com a escola e vice versa. Assim o motivo, provavelmente, se associou com as particularidades das famílias e de seus filhos.

Para finalizar as variáveis investigadas na relação família-escola, a Tabela 30 mostra a opinião dos pais/responsáveis dos três grupos sobre as informações que os mesmos transmitiam aos professores de seus filhos.

Tabela 30. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre os tipos de informações que os mesmos transmitiam as professoras de seus filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Informações transmitidas pelos pais/responsáveis às professoras</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Atendimentos recebidos fora da escola	48,14	00	00	<i>“Falo mais o que a psicóloga, a terapeuta ocupacional e a fisioterapeuta falam para mim, passo tudo pra ela” (GD-P4)</i>
Cuidados específicos a serem tomados com a criança	37,03	3,33	3,33	<i>“Eu falo muito sobre a viseira que ela usa por conta da baixa visão, ela perde o interesse pelas coisas quando há muita claridade/luminosidade, aviso como tem que usar” (GD-P13)</i>
Problemas de saúde/questões fisiológicas	22,22	46,66	33,33	<i>“Só quando tem algum probleminha de saúde” (GDA/PC-P15)</i>
Comportamento da criança em casa	18,51	26,66	13,33	<i>“Falo muito do jeito dele em casa, como ele é hiperativo, não para, não consegue ficar quieto e até no sono se mexe muito, não presta atenção nas coisas que a gente fala em casa, comento tudo isso com a professora” (GDA/PC-P18)</i>
Motivos quando precisa faltar	18,51	23,33	20,00	<i>“Principalmente, quando ele falta, ou venho aqui avisar o motivo ou ligo avisando” (GDA/PC-P10)</i>
Quando a criança demonstra o que aprendeu em casa	11,11	00	10,00	<i>“Sim, o que ela faz em casa, as palavras que ela aprende, as músicas que ela canta, quando ela forma uma frase ou fala o nome dela normal” (GD-P8)</i>
Questionamento do porque a criança é excluída de atividades	3,70	00	00	<i>“Eu cobro sempre do porque ela não vai ao parque, do porque ela não vai ao balanço e da atividade física, queria que ela participasse de tudo” (GD-P13)</i>
Ideias para adaptações em sala de aula	3,70	00	00	<i>“Eu já dei ideias de adaptação na sala de aula, mas pelo que vejo não adiantou em nada” (GD-P13)</i>
Não transmite nenhum tipo de informação	00	26,66	33,33	<i>“Nunca comentei nada, nunca achei que houvesse necessidade” (GDT-P13)</i>
Problemas familiares	00	10,00	3,33	<i>“Perguntei se ela tava diferente na escola por causa da nossa separação, perguntei se ela tava meio triste na escola, porque em casa eu notei ela meio triste” (GDA/PC-P28)</i>
Quando a criança faz reclamações da escola	00	6,66	10,00	<i>“Qualquer coisa que acontece com ela na escola que ela me fala e não me agrada eu vou lá saber, me informar” (GDT-P11)</i>
Tarefas que a criança demonstra dificuldade	3,70	3,33	3,33	<i>“Nas tarefinhas as vezes ele mesmo fala que não consegue fazer e eu nem sempre consigo ajudar” (GDA/PC-P4)</i>

Os dados mostram que para as famílias do GD, as informações mais transmitidas às professoras eram relacionadas aos atendimentos recebidos fora do contexto escolar (48,1%), aos cuidados específicos a serem tomados (37%) e aos problemas de saúde/questões fisiológicas, ou seja, aspectos relacionados as deficiências dos filhos.

O estudo de Willians e Aiello (2004) mostrou que os pais que procuram mais informações sobre as necessidades e demandas originadas diante das especificidades do filho, bem como as ações desempenhadas pelos profissionais que os atendem, tendem a ser mais compromissados com o processo de inclusão escolar dos mesmos.

Os participantes do GDA/PC repassavam aos professores problemas de saúde/questões fisiológicas (46,6%), os comportamentos do filho em casa (26,6%) e alguns não transmitiam nenhum tipo de informação (26,6%). No GDT, constatou-se que 33,3% deles não comunicavam nenhum tipo de informação às professoras e outros 33,3% enfatizaram as informações relacionadas aos problemas de saúde/questões fisiológicas.

De uma maneira geral, os assuntos repassados se relacionavam com o fato dessas crianças serem pequenas e ainda necessitarem de certos cuidados físicos, gerando esse tipo de preocupação. Ainda assim, ressalta-se que as famílias eram pouco envolvidas com a proposta e ações pedagógicas da escola o que, conseqüentemente, não despertava nelas o interesse ou conhecimento por outros tipos de assuntos, ou seja, eles tinham expectativas acadêmicas, mas talvez desconhecem seu papel dentro do processo de escolarização dos filhos. De acordo com Bronfenbrenner (2011), a aquisição de habilidades e o desempenho escolar das crianças, se associam com as boas interações e relações de seus responsáveis dentro dos contextos que frequentam.

#### **4.1.3. As necessidades familiares**

Nesse subitem foram apresentadas as necessidades das famílias em relação à informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, financeiro e funcionamento da vida familiar. Por isso, vale ressaltar que as mesmas perpassam por todos os sistemas nos quais as crianças estão inseridas, ou seja, do micro ao macrosistema, pois as necessidades partem desde o funcionamento na vida familiar até as políticas públicas que interferem no oferecimento de recursos da comunidade, agindo de maneira direta/indireta no desenvolvimento do sujeito.

Sendo assim, acredita-se que a reciprocidade e a constância com que os pais/responsáveis estabelecem interações com as pessoas, membros ou serviços da comunidade, podem influenciar os padrões de aprendizagem e comportamento de seus filhos.

A Tabela 31 compara a necessidade de informação das famílias, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 31. Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades de informações das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Necessidades de Informação (Fator 1)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Sobre serviços e apoios que meu filho poderá beneficiar-se no futuro	1,70	0,72	1,07	0,94	0,87	0,97
Sobre a maneira de ensinar meu filho	1,63	0,74	0,97	0,92	0,80	0,96
Sobre a maneira como a criança cresce e desenvolve	1,52	0,84	1,20	0,96	0,93	1,01
Sobre serviços e apoios que presentemente estão mais indicados para meu filho	1,48	0,84	1,27	0,90	0,93	0,98
Sobre a maneira de lidar com meu filho	1,44	0,89	1,00	0,94	0,83	0,91
Sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho	1,30	0,95	1,17	0,98	0,73	0,94
Sobre a maneira de falar com meu filho	1,07	0,99	1,13	0,93	0,83	0,98
<b>Média Total</b>	<b>1,44</b>	<b>0,63</b>	<b>1,11</b>	<b>0,62</b>	<b>0,84</b>	<b>0,69</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

O GD apresentou maior média total de necessidade de informação, em relação aos outros dois grupos (GDA/PC e GDT). Além disso, ao compará-los, notou-se que as famílias que tinham filhos com deficiência apresentaram médias estatisticamente maiores do que as famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares e, aquelas com filhos com desenvolvimento típico, sobre a necessidade de informação dos serviços e apoios que o mesmo poderia se beneficiar no futuro ( $F(2) = 6,721$ ,  $p < 0,01$ ). Observou-se ainda, que o GD apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDA/PC e GDT, para necessidade de mais informação sobre a maneira de ensinar o filho ( $F(2) = 6,858$ ,  $p < 0,01$ ). Esses dados podem ser explicados por meio de variáveis anteriormente discutidas, por exemplo, a relação família-escola no GDA/PC quando comparada com a do GD e do GDT demonstrou-se mais desfavorável e, conseqüentemente, pode ter gerado nos participantes desse grupo menor necessidade de buscar essas informações, ou seja, talvez eles não compreendessem que as mesmas seriam importantes para o desenvolvimento dos filhos.

Ao contrário do que ocorreu no GDT em relação ao GD e GDA/PC, mas nesse caso, eles possuíam boas percepções quanto ao desenvolvimento dos filhos, bem como se relacionavam melhor com eles nas atividades dentro e fora do contexto familiar, no qual não despertou necessidades quando aos itens mencionados.

Ainda comparando os três grupos, vale ressaltar que as famílias que tinham filhos com deficiência apresentaram médias estatisticamente maiores em relação às famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico, nos seguintes itens: “necessidade de informação sobre a maneira como a criança cresce e desenvolve” ( $F(2) = 2,712, p < 0,1$ ), “necessidade de informação sobre os serviços e apoios que presentemente estão mais indicados para meu filho” ( $F(2) = 2,608, p < 0,1$ ), “necessidade de informação sobre a maneira de lidar com meu filho” ( $F(2) = 3,323, p < 0,05$ ) e “necessidade de informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho” ( $F(2) = 2,731, p < 0,1$ ). Em relação às médias totais sobre a necessidade de informação, constatou-se que o GD apresentou média estatisticamente maior quando comparado com o GDT ( $F(2) = 6,032, p < 0,01$ ).

Torna-se evidente que o fato dos participantes do GD terem um filho com deficiência aumentou a demanda por informações. Por isso algumas considerações precisam ser retomadas: o GD era composto por 96,3% de mães, nos quais 74% não exerciam uma atividade remunerada; 74% dessas crianças frequentavam o atendimento educacional especializado e mais da metade recebia outros serviços em instituições de ensino especializado, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. Observou-se, ainda, que elas realizavam menos atividades relacionadas a ouvir o filho, tinham uma relação maior com a direção da escola, não eram envolvidos na gestão escolar e recebiam poucas informações das professoras, tanto da sala de aula comum quanto da SRM. Assim, questiona-se: “a instituição escolar poderia ajudá-las em relação aos diferentes tipos de necessidades de informações apresentados?”.

No art. 9º da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009c) fica claro que,

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Desse modo, se houvesse interligação de informações entre essas professoras, os outros serviços apontados e as famílias do GD, possivelmente, a escola poderia ter recebido e/ou repassado explicações referentes as particularidades das deficiências e o desenvolvimento infantil; as diferentes estratégias que poderiam ajudar a lidar com o filho em casa e, inclusive, se existia a necessidade da criança receber mais algum tipo de atendimento especializado, pois as mesmas fazem parte das atribuições das professoras de Educação Especial.

Juntamente a esses fatores, tem-se que as mães dessas crianças não exerciam atividades remuneradas, provavelmente, para acompanhar o filho aos atendimentos especializados. Isso mostra que elas estavam dispostas a ajudá-los, mas não recebiam as informações necessárias, isto é, talvez não seja a deficiência que contribui nas mudanças mais negativas do funcionamento familiar, mas a falta de suporte de esclarecimento/orientação dos atendimentos recebidos.

As hipóteses de Bronfenbrenner (1996) reforçam ainda mais esses dados, pois o desenvolvimento da criança é facilitado em ambos os contextos (familiar e escolar), na medida em que há canais abertos de comunicação em uma via bidirecional. Por sua vez, o vínculo apoiador se forma quando as atividades, os papéis e as díades estabelecidas no mesossistema, encorajam o surgimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os sujeitos e de um equilíbrio evolutivo de poder responsivo, que juntos, beneficiam a pessoa em desenvolvimento.

A Tabela 32 compara a necessidade de apoio das famílias, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 32. Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades de apoio das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Necessidades de apoio (Fator 2)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Gostaria de me encontrar regularmente com um conselheiro com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca	1,33	0,92	1,37	0,92	0,70	0,95
Necessito de mais tempo para mim próprio	1,26	0,94	1,03	0,99	0,93	1,01
Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho	0,96	1,01	1,00	0,94	0,83	0,98
Necessito de mais oportunidade para encontrar e falar com pais de outras crianças com deficiência	0,85	0,94	1,10	0,99	0,57	0,89
Necessito ter alguém da família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca	0,81	1,00	1,27	0,94	0,60	0,89
Necessito ter mais amigos com quem possa conversar	0,81	1,00	1,03	0,99	0,60	0,89
Necessito de informações escritas sobre os pais de crianças que tem os mesmos problemas que meu filho	0,74	0,98	0,77	0,97	0,50	0,82
<b>Média Total</b>	<b>0,81</b>	<b>0,56</b>	<b>0,95</b>	<b>0,56</b>	<b>0,56</b>	<b>0,52</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

Ao comparar os grupos, as famílias que tinham filhos com deficiência apresentaram média estatisticamente maior em relação às que tinham filhos com desenvolvimento típico, sobre a necessidade de se encontrar regularmente com um conselheiro com quem pudessem falar sobre os problemas que a deficiência do filho coloca<sup>11</sup> ( $F(2) = 4,782, p < 0,05$ ). As famílias cujos filhos apresentaram indicativo de dificuldades escolares, também apresentaram média estatisticamente maior para esse mesmo item, ao serem comparadas com as famílias do GDT. No caso dos participantes do GD, esses dados podem estar associados às discussões da tabela anterior, no qual a falta de informação sobre as particularidades que envolviam a deficiência do filho podem ter causado maior necessidade de procurar um profissional capacitado para tratar esse assunto.

Alguns estudos mostram que as necessidades de apoios, sejam eles formais ou informais entre os familiares de crianças com deficiência, se relacionam com o maior nível de estresse de seus membros (SERRANO, 2003; OLIVEIRA; MATSUKURA, 2013; SANTOS, 2014; ALBUQUERQUE; et al., 2015).

Em contrapartida, essas circunstâncias não são restritas a elas, pois os participantes do GDA/PC apresentaram médias estatisticamente maiores quando comparadas com as famílias do GDT nos itens: “Necessito de mais oportunidade para encontrar e falar com pais de outras crianças com deficiência<sup>12</sup>” ( $F(2) = 2,378, p < 0,1$ ) e “Necessito ter alguém da família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca<sup>13</sup>” ( $F(2) = 3,873, p < 0,05$ ). Ao comparar a média total, percebeu-se que o GDA/PC apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT ( $F(2) = 3,933, p < 0,05$ ). Isso mostra que eles não tinham filhos com deficiência, mas associaram essas questões a alguns tipos de problemas que podem ter percebido. Talvez, eles reconhecessem que não participavam favoravelmente do desenvolvimento dos mesmos, conforme observado nas variáveis investigadas sobre os recursos do ambiente familiar e a relação família-escola.

As possibilidades mencionadas podem ser explicadas quando o mesossistema encontra-se fragilmente vinculado às díades primárias das crianças, ou seja, os vínculos suplementares não sendo suficientemente apoiados ou estando completamente ausentes dos contextos investigados

---

<sup>11</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita se encontrar regularmente com um conselheiro com quem possa falar sobre os problemas do seu filho?

<sup>12</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita de mais oportunidade para encontrar e falar com pais de outras crianças?

<sup>13</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita ter alguém da família com quem possa falar mais sobre os problemas do filho?

(BRONFENBRENNER, 1996). Sendo assim, acredita-se que as famílias que compuseram o GD possuíam uma boa estrutura de vínculos adicionais entre os ambientes, nos quais realizaram positivas conexões primárias com a criança em desenvolvimento.

A Tabela 33 compara a necessidade das famílias em explicar a condição dos filhos a outras pessoas, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 33. Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades das famílias em explicar aos outros: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Necessidades de explicar aos outros (Fator 3)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
O meu marido (ou minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho	0,74	0,94	0,10	0,40	0,10	0,40
Necessito de ajuda para saber como responder quando vizinhos, amigos ou estranhos fizerem perguntas sobre a situação do meu filho	0,63	0,92	0,07	0,36	00	00
Necessito de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças	0,44	0,84	0,10	0,40	00	00
Necessito de ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho a amigos	0,37	0,79	0,07	0,36	0,07	0,36
<b>Média Total</b>	<b>0,54</b>	<b>0,66</b>	<b>0,08</b>	<b>0,37</b>	<b>0,04</b>	<b>0,18</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

A média total mostra que todas as famílias possuíam pouca necessidade sobre como explicar aos outros as condições do filho, especialmente, as do GDT (0,04) e o GDA/PC (0,08). Apesar disso, notou-se que quando comparados os três grupos, aquelas que tinham filhos com deficiência apresentaram uma média estatisticamente maior em relação às famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares, em todos os itens: “O meu marido (ou minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho<sup>14</sup>” ( $F(2) = 9,853$ ,  $p < 0,001$ ), “Necessito de ajuda para saber como responder quando vizinhos, amigos ou estranhos fizerem perguntas sobre a situação do meu filho<sup>15</sup>” ( $F(2) = 10,736$ ,  $p < 0,001$ ), “Necessito de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças<sup>16</sup>” ( $F(2) = 5,477$ ,

<sup>14</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: o meu marido (ou minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar o filho?

<sup>15</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita de ajuda para saber como responder quando alguém fizer perguntas sobre meu filho, por exemplo, o comportamento dele?

<sup>16</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita de ajuda para explicar algo sobre meu filho a outras crianças?

$p < 0,01$ ) e “Necessito de ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho a amigos<sup>17</sup>” ( $F(2) = 3,002$ ,  $p < 0,1$ ). O mesmo ocorreu quando essas famílias foram comparadas com aquelas que tinham filhos com desenvolvimento típico, considerando esses mesmos itens.

Ao comparar a média total sobre a necessidade de explicar aos outros, comprovou-se que o GD apresentou média estatisticamente maior quando comparado ao GDA/PC e ao GDT ( $F(2) = 11,039$ ,  $p < 0,001$ ). Há muitos fatores que podem influenciar esse tipo de necessidade, dentre eles a falta de informação e apoio social, conforme visto nas Tabelas 31 e 32. Del Prette e Del Prette (2005) acentuam que esse tipo de sentimento está associado ao desenvolvimento de habilidades sociais para que os mesmos compreendam o significado do problema, no caso investigado: explicar aos outros sobre a deficiência do filho. Por isso, o suporte técnico, instrumental e social é ressaltado por Dessen (2012), no sentido de promover a autoconfiança, a capacidade crítica e a autonomia na superação dos desafios impostos, isto é, propor intervenções centradas na família.

Essas afirmações são sustentadas pela perspectiva Bioecológica, ao salientar que o desenvolvimento humano deve se modificar em decorrência da evolução da pessoa sobre o ambiente ecológico, sua relação com ele e, ainda, a capacidade de se descobrir, se sustentar ou alterar suas propriedades (BRONFENBRENNER, 2011). A Tabela 34 compara a necessidade das famílias sobre os serviços da comunidade, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 34. Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades das famílias em relação aos serviços da comunidade : Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Necessidades em serviços da comunidade (Fator 4)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho	0,96	0,98	0,93	0,98	0,50	0,86
Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para meu filho	0,74	0,94	1,00	1,01	0,53	0,90
Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (de descansar, ir ao cinema ou a uma festa), fique com meu filho por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade	0,30	0,72	1,13	1,00	0,47	0,86
<b>Média Total</b>	<b>0,66</b>	<b>0,55</b>	<b>1,02</b>	<b>0,83</b>	<b>0,50</b>	<b>0,69</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

<sup>17</sup> Para os participantes do GDA/PC e GDT a pergunta foi realizada da seguinte forma: necessita de ajuda sobre a forma de explicar algum tipo de situação do meu filho a amigos?

Ao comparar os grupos, percebeu-se que as famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldade escolar apresentaram uma média estatisticamente maior, em relação às famílias que tinham filhos com deficiência, ou com desenvolvimento típico, no item: “Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (de descansar, ir ao cinema ou a uma festa), fique com meu filho por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade” ( $F(2) = 7,410, p < 0,01$ ).

Considerando a média total sobre as necessidades, em relação aos serviços da comunidade, observou-se que o GDA/PC apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT ( $F(2) = 4,264, p < 0,05$ ). Isso já era esperado, pois na Tabela 32 foi evidenciado que aqueles que tinham filhos com indicativos de dificuldades escolares possuíam, estatisticamente, maiores necessidades de apoio.

Tais dados, provavelmente, se relacionaram com a maioria dos participantes do GDA/PC exercer uma atividade remunerada, proporcionando pouco tempo para si próprio em atividades de lazer. Ao contrário do que foi visto no GD, talvez por não se sentirem seguros em deixar o filho com outra pessoa, mesmo que esta fosse capacitada, ou por preferirem envolvê-los em todas as atividades de lazer com toda a família (a Tabela 7 supõe isso). Por sua vez, o fato das crianças terem um desenvolvimento típico e os participantes não trabalharem fora de casa pode ter se associado à falta de interesse dos mesmos pelos serviços indicados.

O aumento da probabilidade de incidência de fatores de risco pode ser incorporado pelo potencial desenvolvimental de um ambiente, variando inversamente com o número de vínculos intermediários em uma rede que os conecta aos contextos de poder, por exemplo, na comunidade local (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, quando não há o cumprimento dos serviços de apoio públicos próximos as famílias, implica-se a busca por setores que possam promover ações/fiscalizações baseadas nos documentos legais, mas para isso é necessário que as mesmas recebam informações adequadas de como proceder.

A Tabela 35 compara as necessidades financeiras das famílias, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 35. Medidas de tendência central e dispersão sobre as necessidades financeiras das famílias: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Necessidades financeiras (Fator 5)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Necessidade de ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas	1,30	0,95	0,77	0,97	0,77	0,97
Necessito de maior ajuda para obter o material ou equipamento especial de que meu filho necessite	0,81	1,00	0,93	0,98	0,43	0,81
Necessito de maior ajuda para pagar despesas como: terapeutas, estabelecimento da educação especial ou outros serviços de que meu filho necessite	0,59	0,93	0,97	0,96	0,53	0,90
Necessito de ajuda para pagar serviços de colocação temporária	0,30	0,72	1,07	1,01	0,33	0,75
<b>Média Total</b>	<b>0,75</b>	<b>0,63</b>	<b>0,93</b>	<b>0,76</b>	<b>0,51</b>	<b>0,73</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

Ao se comparar os três grupos, observou-se que as famílias que tinham filhos com deficiência apresentaram médias estatisticamente maiores, em relação às famílias das crianças com indicativo de dificuldades escolares e, inclusive, daquelas com desenvolvimento típico, considerando a necessidade de ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas ( $F(2) = 2,799$ ,  $p < 0,1$ ). Como a maioria do GD não exercia nenhum tipo de atividade remunerada, as possibilidades de recursos econômicos poderiam ter sido afetadas, pois a renda familiar estava centrada apenas no companheiro ou em outro membro. Ainda assim, deve ser considerado algumas deficiências das crianças desse grupo, provavelmente, demandavam cuidados que envolviam os aspectos financeiros. Outra situação a ser ressaltada, era de que esses familiares se deslocavam com frequência para levar os filhos aos atendimentos especializados e, inclusive, a médicos em outros municípios e, mesmo obtendo direito ao transporte público, eles eram precários e nem sempre estavam disponíveis para tal função.

Por outro lado, percebeu-se que as famílias do GDA/PC apresentaram médias estatisticamente maiores em relação aquelas com deficiência e desenvolvimento típico, no item: “Necessito de ajuda para pagar serviços de colocação temporária” ( $F(2) = 7,750$ ,  $p < 0,01$ ). Esse item diz respeito ao Fator 4 desse instrumento apresentado na tabela anterior, no qual correspondia as pessoas capacitadas e habilitadas para cuidar das crianças, por períodos curtos, na

ausência dos pais. Os participantes do GDA/PC foram os que demonstraram médias estatisticamente maiores nesse tipo de serviço e, conseqüentemente, o mesmo ocasionaria necessidade de recursos financeiros entre eles, pois foi o grupo que demonstrou situação socioeconômica mais baixa.

Comparando as médias totais das necessidades financeiras dessas famílias, constatou-se que o GDA/PC apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT ( $F(2) = 2,534$ ,  $p < 0,1$ ). Evidentemente, porque no GDT a maioria dos participantes não trabalhava fora de casa, mas apresentava situação socioeconômica melhor que o GDA/PC.

O estudo desenvolvido por Matsukura et al. (2002), mostra que melhores condições econômicas interferem no processo de desenvolvimento e manutenção das redes de apoio das famílias. Na pesquisa realizada por Amparo et al. (2008) ficou evidente que o baixo nível socioeconômico é um fator de risco, porém quando há a combinação de fatores protetivos no ambiente familiar, possivelmente, a forma que seus membros adotam para resolver os problemas podem contribuir para a manutenção do equilíbrio dentro do mesmo. Tais informações contextualizam os dados encontrados na presente investigação.

A Tabela 36 compara a necessidade no funcionamento da vida familiar, entre o GD, GDA/PC e GDT.

A Tabela 36. Medidas de tendência central e dispersão sobre a necessidade no funcionamento da vida familiar: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Funcionamento da vida familiar (Fator 6)	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
A nossa família necessita de ajuda para encontrar uma forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente	0,96	1,01	1,27	0,94	0,80	0,99
A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções	0,56	0,89	0,93	0,90	0,60	0,89
A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e das outras tarefas familiares	0,37	0,79	1,07	1,01	0,40	0,81
<b>Média Total</b>	<b>0,62</b>	<b>0,74</b>	<b>1,08</b>	<b>0,80</b>	<b>0,60</b>	<b>0,70</b>

Nota: a frequência variou de “3 para necessito de ajuda”, “2 para talvez necessite de ajuda” e “1 não necessito de ajuda”.

As famílias do GDA/PC possuíam mais necessidade de apoio mútuo nos momentos difíceis ( $M=1,27$ ), seguido pelas famílias do GDT ( $M=0,99$ ) e GD ( $0,96$ ). No entanto, ao compará-los, percebeu-se que as famílias que tinham filhos com indicativo de dificuldades

escolares apresentaram média estatisticamente maior em relação aos familiares de crianças com deficiência e desenvolvimento típico, no item: “A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e das outras tarefas familiares” ( $F(2) = 5,860, p < 0,01$ ). Além disso, ao comparar a média total sobre o funcionamento da vida familiar dos participantes desses três grupos, observou-se que o GDA/PC apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT e GD ( $F(2) = 3,950, p < 0,05$ ).

Tais dados refletem em várias questões abordadas até o momento, dentre elas destaca-se que os participantes do GDA/PC eram os que menos se reuniam em casa, tinham condições socioeconômicas mais baixas, trabalhavam fora e, inclusive, apresentaram maior média total de necessidade de apoio. Diante disso, acredita-se que uma série de fatores possa, realmente, ter influenciado nos indicativos de dificuldades escolares das crianças desse grupo. Por outro lado, notou-se que nas famílias cujos filhos tinham deficiências, o funcionamento da vida familiar se demonstrou mais favorável, assim como no GDT. Ressalta-se ainda, que mesmo não apresentando média estatisticamente maior que os outros dois grupos, 73,3% do GDT eram casados.

Dessa forma, como os problemas de relacionamento conjugal impactam de maneira desfavorável no desenvolvimento comportamental e emocional dos filhos (MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007; FANTINATO; CIA, 2015), acredita-se que o fato dos participantes do GDT serem casados possa ter agido positivamente nas relações interpessoais, determinando melhores habilidades sociais educativas com seus filhos. Ainda assim, o bom funcionamento da vida familiar pode ter se associado com a busca de apoios mais apropriados.

Ao finalizar a análise desse instrumento foi comparado o total das necessidades dos seis fatores e constatou-se que o GDA/PC apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT, bem como o GD apresentou média estatisticamente maior em relação ao GDT ( $F(2) = 5,591, p < 0,01$ ), ou seja, as famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico eram as que menos tinham necessidades de informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, financeiras e sobre o funcionamento da vida familiar. Possivelmente, esses participantes tinham uma rede de apoio social favorável, facilitando os ajustes pertinentes ao desenvolvimento saudável das crianças desse grupo.

Vale ressaltar que em todas as tabelas que representaram o QNF as médias totais do GD e GDA/PC foram próximas ou abaixo de “1”, indicando que não necessitavam de ajuda para os

itens investigados, mas as diferenças estatísticas podem sugerir que alguns participantes desses dois grupos precisavam mais que outros.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), o funcionamento efetivo da família depende do comprometimento entre seus membros, pois cada apoio social pode aumentar a unidade familiar, determinando confiança e qualidade nas relações. Por sua vez, a força dos processos proximais pode modificar e aumentar os potenciais de competência do desenvolvimento humano nos ambientes que forem favoráveis e estáveis, em detrimento daqueles empobrecidos e desorganizados.

A Tabela 37 mostra as principais necessidades das famílias dos três grupos em relação aos serviços que eram oferecidos para os filhos, considerando a escola e os atendimentos especializados realizados fora dela.

Tabela 37. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre as principais necessidades em relação aos serviços oferecidos aos filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Necessidades em relação aos serviços oferecidos aos filhos</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Não tem necessidade	29,62	93,33	86,66	“Não tenho necessidade nenhuma, para mim está ótimo assim” (GDA/PC-P10)
Aumentar o tempo dos atendimentos especializados	22,22	00	00	“O atendimento da APAE é muito pouco tempo (30, 25 minutos) e eu vou de ônibus, gasto mais tempo para ir e voltar do que lá – é desgastante demais, precisava aumentar esse tempo” (GD-P1)
Auxílio de uma cuidadora em sala de aula	11,11	00	00	“Eu gostaria sim de uma cuidadora, elas falam que não precisa, mas eu acho que precisa sim” (GD-P18)
Auxílio financeiro/ transporte para levar aos atendimentos	11,11	00	00	“O transporte e auxílio financeiro, cada vez que levo ela para Botucatu vou de ambulância (saio daqui de madrugada e volto muito tarde – a noite já), além de gastar muito com comida lá – toda vez é R\$50/60 reais” (GD-P14)
Explicações médicas ou de um psicólogo	7,40	3,33	00	“Eu gostaria de um médico que me orientasse sobre os problemas dela, ela teve epilepsia dos três aos 11 meses e uma vez teve convulsão – ela tomava remédio, mas eu não tinha condições de dar mais – queria saber mais sobre isso, se ela pode voltar a ter, essas coisas” (GD-P6)
Continuar recebendo o AEE na SRM	7,40	00	00	“Eu quero que ele continue recebendo os serviços da SRM” (GD-P7)
Abertura da escola para transmissão de informações	3,70	3,33	10,00	“Querida que melhorasse a atenção das professoras, que fosse passado mais informação para nós sobre as apostilas, essa coisas” (GDT-P24)
Inclusão escolar efetiva	3,70	00	00	“Eu queria uma inclusão efetiva dela na escola, o que só funciona no papel mesmo né, não tem jeito. Eu sei que é possível incluir ela em algumas atividades, basta a professora querer e ter interesse” (GD-P13)
Sala especial na escola	3,70	00	00	“Meu marido, na época da escola, foi para sala especial e lá ele se desenvolveu muito (ele fala isso para mim hoje). Então se tivesse uma sala assim acho que ajudaria mais ele” (GD-P2)
Ampliação dos banheiros e berçários	00	00	3,33	“Deveria melhorar e ampliar os berçários e banheiros por conta de ser muita criança” (GDT-P2)

Os dados indicam que 93,3% do GDA/PC e 86,6% do GDT não tinham nenhum tipo de necessidade, mesmo porque eles não recebiam nenhum outro serviço, apenas frequentavam a pré-escola. Contudo, 10% dos participantes do GDT reforçaram a necessidade da instituição escolar ser mais aberta e transmitir informações sobre os conteúdos abordados em sala de aula, assunto esse já discutido anteriormente.

No caso do GD, 29,6% dos participantes apontaram que não possuíam necessidade, enquanto 22,2% achavam que o tempo de atendimento recebido na instituição de ensino

especializado era muito pouco (em torno de 30 minutos); 11,1% gostariam de uma cuidadora em sala de aula e 11,1% desejavam um auxílio financeiro para o transporte filhos aos atendimentos, principalmente, aqueles que eram em outro município.

Outros dados que apareceram de forma pouco expressiva entre os familiares do GD, demonstram que algumas necessidades poderiam ser sanadas por meio de informações e ações práticas do Estado, considerando o papel da escola e dos outros profissionais que as atendiam, conforme as frases ilustrativas:

“Eu gostaria de um médico que me orientasse sobre os problemas dela, ela teve epilepsia dos três aos 11 meses e uma vez teve convulsão – ela tomava remédio, mas eu não tinha condições de dar mais – queria saber mais sobre isso, se ela pode voltar a ter, essas coisas” (GD-P6).

“Eu queria uma inclusão efetiva dela na escola, o que só funciona no papel mesmo né, não tem jeito. Eu sei que é possível incluir ela em algumas atividades, basta a professora querer e ter interesse” (GD-P13).

“Meu marido, na época da escola, foi para sala especial e lá ele se desenvolveu muito (ele fala isso para mim hoje). Então se tivesse uma sala assim acho que ajudaria mais ele” (GD-P2).

As falas da P13 e da P2 se contrapõem, no qual a primeira demonstra conhecimento sobre o processo de educação inclusiva, mas destaca as dificuldades observadas em sua efetivação por conta das ações da professora. A outra participante, aborda que as salas especiais dentro da escola comum ajudariam o desenvolvimento do filho, pois o pai havia recebido esse tipo de serviço, em sua época, e o considerava eficiente.

Apesar dessas considerações terem sido indicadas por duas participantes, acredita-se que ambas percepções ainda são frequentes na atualidade, pois a Tabela 31 mostrou a carência de informações apontadas pelos participantes do GD, assim como a necessidade de um apoio social para conversar sobre os problemas da deficiência do filho. Portanto, novamente ressalta-se que nem sempre o impacto da chegada de uma criança com deficiência abala as relações familiares, gerando sentimentos negativos, mas o que acaba sendo desfavorável é a falta de suporte de informação e de orientação sobre como eles devem proceder com as mesmas.

Alguns documentos legais (BRASIL, 1996; 2008; 2009a; 2013a) foram apontados anteriormente sobre a urgência de intervir com essas famílias, especialmente, na aproximação delas com a escola, no sentido de capacitá-los quanto a seus direitos e deveres.

A Tabela 38 apresenta as necessidades das famílias dos três grupos em receber informações sobre o desenvolvimento do filho.

Tabela 38. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre a necessidade de receber mais informação sobre o desenvolvimento do filho: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Necessidade de receber mais informação sobre o desenvolvimento do filho</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Percepção da professora sobre a evolução da criança (aprendizagem e comportamento)	48,14	30,00	23,33	<i>“Porque eu acho que da escola eu tenho pouca informação, apesar do bom relacionamento, me passam o básico das questões diárias, mas sobre as atividades e o desenvolvimento escolar não falam, não falam sobre a aprendizagem e comportamento dele, como ele está evoluindo” (GD-P17)</i>
Não precisa receber mais informações	37,03	60,00	73,33	<i>“Não porque se a professora notar algo diferente ou perceber que ela não está acompanhando as outras crianças, ela mesmo vai me falar” (GDT-P26)</i>
Receber orientação e participar dos atendimentos especializados	14,81	00	00	<i>“Queria participar mais da fono e da fisio, porque a Equoterapia eu vejo. Eu queria saber o que fazer com ele em casa, já que o tempo de atendimento é curto, eu faria o resto em casa. E também que elas passassem mais orientações para mim. Na SORRI faziam isso comigo, falavam até como eu tinha que fazer a alimentação dele” (GD-P12)</i>
Sobre como lidar com o comportamento da criança em casa	7,40	6,66	00	<i>“Queria saber mais sobre a parte de como lidar com ele, no caso do comportamento, não sabemos tudo e muitas vezes, somos falhos. É muito difícil estimular regra e limite para ele” (GD-P11)</i>
A professora transmitir informação sobre como ensinar a criança em casa	3,70	3,33	00	<i>“Queria saber como ensinar ele em casa, me sinto perdida, na minha época era diferente de hoje, a gramática que mudou então, nem se fala” (GD-P7)</i>
Sobre o que é trabalhado com a criança na sala de aula	00	6,66	00	<i>“Queria saber o que ela faz na sala de aula, dizem só tem atividade de pintura” (GDA/PC-P11)</i>

Esse item foi abordado pelo QNF, porém aqui ficou aberto para que os participantes expusessem suas próprias opiniões quanto ao tipo de informação que, especificamente, necessitavam sobre o desenvolvimento dos filhos.

A partir dos dados notou-se que a maioria dos familiares do GDT (73,3%) não tinha necessidade de receber informações sobre o desenvolvimento dos mesmos, bem como 60% do GDA/PC e 37% do GD. Observou-se ainda, que 48,1% dos pais/responsáveis das crianças com deficiência e 30% daqueles cujos filhos tinham indicativo dificuldades escolares, indicaram a necessidade de saber mais sobre a percepção da professora em relação à evolução do filho, tanto

na aprendizagem, quanto no comportamento. Além disso, 14,8% do GD indicou, novamente, a necessidade de receber orientação e participar dos atendimentos especializados, conforme a frase ilustrativa:

“Queria participar mais da fono e da fisio, porque a equoterapia eu vejo. Eu queria saber o que fazer com ele em casa, já que o tempo de atendimento é curto, eu faria o resto em casa. E também que elas passassem mais orientações para mim. Na SORRI faziam isso comigo, falavam até como eu tinha que fazer a alimentação dele” (GD-P12).

Percebe-se, portanto, que os dados se relacionam com tudo que foi mencionado e discutido anteriormente sobre ações que devem concretizar os documentos legais vigentes, considerando o contexto familiar como um todo. Como essas crianças se encontravam matriculadas nas pré-escolas e todas elas recebiam algum tipo de serviço em instituição de ensino especializado, cabiam aos profissionais envolvidos oferecerem apoio prático e instrumental.

A necessidade em apoiar as famílias, conforme as definições da Perspectiva Bioecológica, depende da estrutura cultural e das circunstâncias de vida de seus membros, juntamente com ações políticas que reconheçam, mantenham e as fortaleçam (BRONFENBRENNER, 2011).

Para finalizar as discussões sobre as demandas das famílias investigadas, a Tabela 39 mostra se os participantes dos três grupos tinham necessidades de receberem algum tipo de auxílio.

Tabela 39. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre a necessidade de receber algum tipo de auxílio para ajudar a família: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Necessidade de receber algum auxílio para ajudar a família</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Não precisa	51,85	63,33	56,66	“Não preciso, eu já tenho o bolsa família deles e o pai dá a pensão também” (GDA/PC-P14)
Auxílio financeiro (bolsa família, transporte ou BPC)	40,74	36,66	30,00	“Queria o benefício dele, preciso que me passem o CID para pegar o auxílio LOAS, vai ajudar muito” (GD-P7)
Auxílio psicológico	3,70	00	6,66	“No momento preciso de uma psicóloga por causa da separação, para falar comigo, com ela e com o pai” (GDT-P28)
Maior apoio da professora na SRM	3,70	00	00	“Preciso de mais ajuda da professora da SRM, para pegar no pé dele, estimular mais ele” (GD-P17)
Doação de roupas e calçados para os filhos	00	00	3,33	“Preciso de doação de roupa e sapato, porque eles perdem rápido demais” (GDT-P1)
Alguém para cuidar dos filhos	00	00	6,66	“Como temos que trabalhar, eu preciso de alguém para olhar eles quando não vão para escola” (GDT-P22)

Conforme a tabela anterior ficou em aberto aos participantes para destacarem algum tipo de auxílio que mais estivessem necessitando no momento. Sendo assim, um pouco mais da metade das famílias do GDA/PC (63,3%) do GDT (56,6%) e do GD (51,8%) não relataram necessidade de auxílios. No entanto, 40,7% dos pais/responsáveis das crianças com deficiência, enfatizaram a necessidade de auxílio financeiro, destacando a bolsa família, os gastos com transporte público e o Benefício Assistencial de Prestação Continuada (BPC). O BPC é um benefício de um salário mínimo mensal garantido às pessoas com deficiências que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei 8.742 de 1993.

Os participantes do GDA/PC e GDT enfatizaram, com menor frequência que o GD, o auxílio financeiro (36,6% e 30%, respectivamente), pois alguns participantes estavam desempregados e necessitavam da bolsa família para suprir alguns gastos com os filhos.

Dunst (2000) assinala a importância de identificar as necessidades, os recursos, os apoios e o estilo de funcionamento familiar, de maneira individualizada, para encontrar serviços que se encaixem nas prioridades de cada contexto. Bronfenbrenner (2011) estabelece que essas variáveis sejam investigadas ao longo do tempo, pois se encontram em constante mudança.

#### **4.1.4. Suporte social das famílias**

A última variável a ser apresentada é o suporte social dessas famílias, pois o mesmo se encontra em todos os níveis ambientais em que a criança frequenta, podendo afetar os processos e os resultados de seu desenvolvimento ao longo do tempo. Sendo assim, torna-se importante analisar quantas e quais pessoas ofereciam esse suporte, bem como a satisfação em relação ao mesmo. Destaca-se que a tabela referente ao grau de satisfação com o suporte social recebido e a quantidade de pessoas que ofereciam suporte em determinadas situações se encontram nos Apêndices 4 e 5.

A Tabela 40 compara as frequências em que as pessoas suportivas foram mencionadas pelos pais/responsáveis dos três grupos.

Tabela 40. Frequência em que as pessoas suportivas foram mencionadas pelas famílias: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Pessoas suportivas mencionadas</b>	<b>GD (F)</b>	<b>GDA/PC (F)</b>	<b>GDT (F)</b>
Cônjuge	282	314	353
Pais	257	236	119
Filhos(as)	221	115	202
Irmãos(as)	132	97	121
Amigos(as)	91	65	99
Ninguém	79	63	25
Irmãos da igreja	35	43	25
Sogra	27	12	9
Vizinha	18	29	19
Tios(as)	16	10	22
Cunhada(o)	12	6	3
Pastor	13	19	39
Ex-marido	9	22	0
Prima	7	1	30
Fisioterapeuta do filho	4	0	0
Sobrinha	3	0	6
Amigos do trabalho	2	35	3
Netos	2	1	0
Avó/Avô	2	6	1
Professora do filho	1	0	0

Nota: para esta questão foi computado quantas vezes os participantes citaram a pessoa suportiva, considerando a possibilidade de cada um listar até nove pessoas (ou nenhuma) do total de 27 questões do QSS.

Ao refletir sobre os contextos nos quais as famílias investigadas estabeleciam relações, observou-se, de maneira geral, que nos três grupos o cônjuge, os pais e os filhos foram os mais mencionados como provedores de suporte emocional e instrumental. Ressalta-se que não foi investigado quem eram os membros que habitavam a residência dessas famílias, portanto, não se sabe se os pais (os avós das crianças), bem como outros familiares pertenciam ao microsistema das mesmas. Sendo assim, o que pode se afirmar é que no GDT o cônjuge e os próprios filhos foram mais assinalados e no do GD e GDA/PC foram os cônjuges e os pais, isto é, as relações eram mais estabelecidas entre os próprios familiares.

As pessoas pertencentes a outros níveis ambientais foram destacados pelos participantes, por exemplo: os amigos - com maior frequência no GDT e GD; os irmãos da igreja - com menor frequência no GDT; amigos do trabalho prevaleceram no GDA/PC; e os profissionais que atendiam as crianças no GD, apesar de terem sido pouco citados. Além do mais, destaca-se que a frequência com que os participantes mencionaram “ninguém” com relação a quem oferecia o suporte social nas diferentes situações foi mais alta no GD e GDA/PC do que no GDT.

As possíveis explicações para esses dados podem ter se associado com algumas variáveis: os participantes que mais se declararam casados foi no GDT (73,3%) e a menor frequência constatou-se no GDA/PC (46,6%); a maior média de filhos foi no GDT ( $M=2,6$ ) e a menor no GDA/PC ( $M=1,96$ ); o GDT tinha maior média de pessoas que residiam no domicílio ( $M=4,4$ ) enquanto o GDA/PC a menor ( $M=3,7$ ). Todas elas quando relacionados com o maior índice de pessoas que exerciam atividade remunerada no GDA/PC pode ter impactado em certos tipos de vínculos estabelecidos, como os amigos do trabalho e, possivelmente, o auxílio dos pais.

No caso do GD, provavelmente, as mães eram responsáveis por levarem os filhos aos atendimentos, fazendo com que a responsabilidade pelas decisões fosse exclusiva delas. Os vínculos no microsistema se demonstraram mais fortalecidos e, o suporte social advindo de outros contextos – meso e exossistema – foi mínimo diante de todas as necessidades que elas demonstraram nas tabelas anteriores, ou seja, essa ocorrência poderia ser um possível indicador de risco no desenvolvimento das crianças do GD.

As pessoas suportivas influenciam de forma significativa a saúde física e emocional das pessoas. Desta forma, quando os laços entre elas se tornam duradouros é provável que ocorra maior ajuda em momentos de necessidades/crises, especialmente, nas transições ecológicas ou por motivos de saúde. A rede de apoio deve abordar mudanças que ocorrem ao longo da vida, não apenas na pessoa, mas, inclusive, em seu ambiente ecológico, em suas interações e na crescente capacidade de descobrir, sustentar ou alterar as propriedades do meio e de suas relações (BRONFENBRENNER 1979; 1996).

Considerando a quantidade de pessoas suportivas, verificou-se que os pais/responsáveis que tinham filhos com desenvolvimento típico ( $M = 2,0$ ) apresentaram maior média total de pessoas que ofereciam suporte social, seguido pelos pais/responsáveis das crianças com indicativos de dificuldades escolares ( $M = 1,7$ ) e, por último, aqueles que tinham filhos com deficiência ( $M = 1,6$ ). Ao comparar os grupos, constatou-se que os familiares do GDT apresentaram médias estatisticamente maiores em relação aos familiares do GD sobre a quantidade de pessoas suportivas nas situações: “Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta sem te criticar?” ( $F(2) = 2,823$ ,  $P<0,1$ ) e “Com quem você pode realmente contar para consolá-lo quando está muito contrariado?” ( $F(2) = 2,659$ ,  $p<0,1$ ).

Em relação à satisfação com o suporte social recebido, mesmo não apresentando dados estatisticamente significativos, constatou-se que a média total entre os grupos foram semelhantes, porém, a menor foi no GDA/PC (M = 5,79 - em um escore de 1 a 6), seguida pelo GD (M = 5,81 - em um escore de 1 a 6) e, por último o GDT (M = 5,86 – em um escore de 1 a 6).

Os dados apontam que, os participantes do GDT eram os que tinham maior quantidade de pessoas suportivas em situações mais íntimas e demonstravam maior satisfação referente a elas. Por outro lado no GD, mesmo evidenciado uma boa satisfação com as pessoas suportivas, possivelmente, em certos momentos, os mesmos não tinham com quem conversar. O fato de eles indicarem que no microsistema o maior apoio era fornecido pelo cônjuge e, ainda, os filhos receberem vários tipos de atendimentos especializados, dentro ou fora da escola (mesossistema), sugere-se que os suportes sociais recebidos não eram suficientes, quando comparado ao GDT.

A falta de suporte social associada à sobrecarga materna devido às características dos filhos pode ocasionar em fatores psicossociais nas mesmas. Alguns autores salientam que não é a deficiência da criança que afeta negativamente o funcionamento da vida familiar, mas a ausência de estratégias efetivas de enfrentamento e recursos financeiros (TURNBULL; TURNBULL; 1990; DYSSON, 1997; LAMB; BILLINGS; 1997; TURNBULL et al., 2006; BUSCAGLIA, 2006). Para as famílias em que os filhos demonstraram indicativos de dificuldades escolares, essas informações não se diferem, pois segundo Amparo et al. (2008), a presença de apoio social e emocional favorece a resolução de problemas e a manutenção do desenvolvimento saudável de seus membros, inclusive para aqueles que vivem em ambientes desfavorecedores.

A Tabela 41 mostra se os pais/responsáveis dos três grupos tomavam decisões (escola, atendimento e situações diárias) em relação aos filhos, sozinhos ou com ajuda de alguém.

Tabela 41. Porcentagem da opinião dos pais/responsáveis sobre o apoio recebido nos momentos de tomar decisões em relação aos filhos: Análise do GD, GDA/PC e GDT

<b>Apoio recebido nos momentos de tomar decisões em relação à criança</b>	<b>GD (N=27) (%)</b>	<b>GDA/PC (N=30) (%)</b>	<b>GDT (N=30) (%)</b>	<b>Frases ilustrativas</b>
Cônjuge	48,14	53,33	63,33	<i>“É sempre com meu marido, ele me dá apoio em tudo, tem que ser assim” (GDT-P14)</i>
Sozinho(a)	40,74	33,33	16,66	<i>“Sozinha, porque sou eu quem fica com ele o dia todo” (GD-P12)</i>
Avó/Avô	11,11	16,66	13,33	<i>“Meus pais me ajudam, como eu moro com eles, sempre me dão conselhos, mas não é fácil (GDA/PC-P15)</i>
Tia	3,70	00	6,66	<i>“Minha tia está sempre me aconselhando e me ajudando em tudo” (GDT-3)</i>
Irmã/Irmão	3,70	00	3,33	<i>“Minha irmã mais velha faz tudo pela gente” (GDT-6)</i>

Os pais/responsáveis das crianças com desenvolvimento típico eram os que mais tomavam decisões junto aos cônjuges (63,3%), seguido pelos participantes do GDA/PC (53,3%). O estudo de Slack et al. (2011), mostra que quando há maior senso de autoeficácia paterna em relação ao filho, o comportamento dos mesmos na pré-escola pode ser positivo. Para Fantinato e Cia (2015), as habilidades sociais educativas paternas, associadas à relação conjugal, influenciam o repertório comportamental infantil. Sendo assim, acredita-se que o bom desempenho escolar e comportamental das crianças do GDT se relacionou, inclusive, com esses fatores. No caso do GDA/PC, provavelmente, o trabalho fora de casa pode ter refletido na tomada de decisões junto ao cônjuge.

As famílias cujos filhos tinham deficiência demonstraram que 48,1% tinham a participação do cônjuge, enquanto que 40,7% realizavam tudo sozinhas. Esses dados, talvez se relacionem com o fato das mães terem optado por não trabalharem e cuidarem, exclusivamente dos filhos, bem como o pai exercer atividade remunerada e passar a maior parte do dia fora de casa, impossibilitando de participação, conforme a frase ilustrativa:

“Sozinha, porque sou eu quem fica com ele o dia todo” (GD-P12).

Acredita-se que mesmo elas permanecendo o dia todo com o filho, se houvesse melhor planejamento sobre a função de cada um dentro do funcionamento familiar, seria possível que o pai participasse mais das decisões que envolvem o mesmo. No entanto, as participantes do GD não demonstraram necessidade sobre tal funcionamento, conforme os itens apresentados na Tabela 3, o que pode indicar que este talvez não fosse um fator negativo para elas.

#### 4.2. Análises das relações entre as variáveis parentais

Nesta seção são apresentadas as relações significativas encontradas entre as variáveis das famílias do GD, GDA/PC e GDT, conforme apresenta a Tabela 42.

Tabela 42. Relações significativas encontradas entre as variáveis das famílias do GD, GDA/PC e GDT

Variáveis	Quantidade de filhos	QSS – quantidade de pessoas que ofereciam suporte	RAF – Hora certa
Idade da criança	-	-	0,318*
Idade do participante	0,475**	0,253*	-
Critério Brasil	-0,265*	-	-
Quantidade de pessoas que residem no domicílio	-	0,334**	-
Quantidade de filhos	-	0,417**	-

Nota = \*p<0,05; \*\* p<0,01.

A idade da criança apresentou correlação positiva com o RAF – hora certa para realizar atividades de vida diária. A idade dos participantes correlacionou-se, positivamente, com a quantidade de filhos e a quantidade de pessoas que os ofereciam suporte social (QSS). O Critério Brasil correlacionou-se negativamente com a quantidade de filhos. Por fim, verificou-se que a quantidade de filhos apresentou correlação positiva com a quantidade de pessoas que ofereciam suporte social (QSS).

Ao interpretar tais dados, pode-se dizer que quanto mais velhas eram as crianças, melhor era o estabelecimento de uma rotina, considerando os horários certos para realizar atividade de vida diária. Naturalmente, o nascimento de um filho promove alterações no ambiente familiar, considerando a forma como cada membro desenvolve seu papel e transforma o contexto (DESSEN; BRAZ, 2005). Assim, como as crianças do GDT eram mais velhas ( $M = 4,5$  anos) em relação às do GD ( $M = 4$  anos) e do GDA/PC ( $M = 4,1$ ), a rotina desses dois grupos pode ter sido mais modificada. No caso do GD a necessidade em associar os atendimentos e demandas dos filhos, enquanto que no GDA/PC, a indisponibilidade de tempo de seus membros pode ter dificultado o estabelecimento de rotina.

As outras correlações apontaram que quanto maior eram as idades dos participantes, maior era a quantidade de filhos, bem como a quantidade de pessoas que ofereciam o suporte social. Além do mais, quanto mais pessoas residiam nos domicílios dessas famílias, mais pessoas suportivas havia e aquelas que tinham maior quantidade de filhos, maior era a quantidade de pessoas que ofereciam o suporte social. Como os participantes do GDT eram mais velhos e obtiveram maior média das pessoas que residiam no domicílio ( $M = 32,4$  anos e  $M = 4,4$ ) do que os do GDA/PC ( $M = 29,9$  anos e  $M = 3,7$ ) e os do GD ( $M = 30,3$  anos e  $M = 4,2$ ), as experiências em relação ao suporte social foram maiores, talvez porque tinham mais filhos e mais pessoas para ajudá-las e, conseqüentemente, isso influenciou de maneira favorável nas questões escolares dessas crianças. Por outro lado, o fato das mães do GDA/PC serem mais novas e terem menos suporte social, já que havia pouca ajuda dentro de casa, podem ter exercido influência negativa no processo de escolarização das mesmas.

Por fim, verificou-se que quanto menor eram os aspectos socioeconômicos das famílias, maior era a quantidade de filhos. Vale ressaltar que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos três grupos em relação aos dados do Critério Brasil, mas os participantes do GDA/PC demonstraram aspectos socioeconômicos um pouco mais baixos.

Essa variável pode ser um risco para o desenvolvimento infantil a partir do momento que há famílias de baixa renda vivendo em moradias sem recursos físicos adequados, com dificuldade de acesso a serviços de saúde e educação, bem como a falta de estrutura em termos de rotina e estimulação (GRAMINHA; MARTINS, 1997; ANDRACA et al., 1998; EVANS, 2004; MARTINS et al., 2004). Mas, apesar da pobreza ser um fator de risco que aumenta a probabilidade de interferência no curso de desenvolvimento, ela não determina sozinha as dificuldades ou a ocorrência do mesmo (BEE; BOYD, 2011). Portanto, as demais circunstâncias observadas devem ser ponderadas, pois como visto o GDT foi o grupo com maior média de filhos, além de terem aparentado condições favoráveis em relação ao desenvolvimento dos mesmos.

#### **4.3. Síntese das variáveis investigadas: recursos do ambiente familiar, relação família-escola, suporte social e demandas**

Neste subitem são apresentados quadros resumos que mostram os itens que obtiveram diferenças estatisticamente significativas, considerando as variáveis estudadas entre os participantes do GD, GDA/PC e GDT. As flechas descritas como (↑) indicam que houve maior relação das variáveis referentes aos participantes de cada grupo. Além do mais, como forma de sintetizar tudo o que foi investigado são apresentados, inclusive, aqueles que não manifestaram diferenças estatísticas, mas quando contextualizados aos demais podem ser classificados como possíveis indicadores de risco e de proteção.

Quadro 2. Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GD↑GDA/PC e GD↑GDT

	GD↑GDA/PC	GD↑GDT
<b>Recursos do ambiente familiar</b>	A família costumava se reunir em passeios Frequentavam clube	-
<b>Relação família-escola</b>	Recebiam orientação da professora para acompanhar o processo de avaliação escolar Conversavam sobre o desempenho das professoras na sala de aula Procuravam a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho Colaboravam com a escola visitando a casa dos alunos com problemas de aprendizagens/faltas Procuravam espontaneamente a direção para participar de atividades e projetos na escola Planejavam com os filhos as agendas (dias e horários) para estudo Envolvimento entre pais, professoras, direção e alunos para avaliarem os processos pedagógicos e as formas de avaliação adotada	Recebiam orientação da professora para realizar acompanhamento dos conteúdos escolares Procurava a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho Discutiam com a equipe da direção problemas familiares que afetavam o aluno
<b>Suporte social</b>	-	-
<b>Demandas</b>	Necessitam de informação sobre os serviços e apoios que o filho pode beneficiar-se no futuro Necessitavam de informação sobre a maneira de ensinar o filho O meu marido (minha mulher) precisava de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho Necessitavam de ajuda para saber como responder quando vizinhos, amigos ou estranhos fizerem perguntas sobre a situação do meu filho Necessitavam de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças Necessitavam de ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho a amigos Média total da necessidade de explicar aos outros Necessitavam de ajuda no pagamento de despesas como alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas	Necessitavam de informação sobre os serviços e apoios que o filho pode beneficiar-se no futuro Necessitavam de informação sobre a maneira de ensinar o filho Necessitavam de informação sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve Necessitavam de informação sobre os serviços e apoios que são mais indicados para o filho Necessitavam de informação sobre a maneira de lidar com o filho Necessitavam de informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do filho Média total das necessidades de informação Necessitavam se encontrar regularmente com um conselheiro com quem pudessem falar sobre os problemas que a deficiência do filho coloca O meu marido (minha mulher) precisava de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho Necessitavam de ajuda para saber como responder quando vizinhos, amigos ou estranhos fizerem perguntas sobre a situação do meu filho Necessitavam de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças Necessitavam de ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho a amigos Média total da necessidade de explicar aos outros Necessitavam de ajuda no pagamento de despesas como alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas Médias totais das necessidades nos seis fatores: informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, necessidades financeiras e funcionamento da vida familiar

Quadro 3. Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GDA/PC↑GD e GDA/PC↑GDT

	GDA/PC↑GD	GDA/PC↑GDT
<b>Recursos do ambiente familiar</b>	Realizavam atividades relacionadas a ouvir as histórias da criança e conversavam sobre os assuntos que ela trazia	-
<b>Relação família-escola</b>	<p>Conversavam com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma</p> <p>Conversavam com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor</p> <p>Participavam da Associação de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar</p> <p>Planejavam com a direção e as professoras os eventos socioculturais da escola</p>	<p>Procuravam a equipe da direção para falar de assuntos da aprendizagem do filho</p> <p>Discutiam com a equipe da direção os problemas familiares que afetavam o aluno</p>
<b>Suporte social</b>	-	-
<b>Demandas</b>	<p>Necessitavam de ajuda para encontrar um serviço que quando tivessem a necessidade (descansar, ir ao cinema ou a uma festa) ficasse com meu filho, por períodos curtos, e que estivesse habilitado para assumir essa responsabilidade</p> <p>As famílias necessitavam de ajuda para decidir quem realizaria as tarefas domésticas, quem iria tomar conta das crianças e das outras tarefas familiares</p> <p>Média total sobre o funcionamento da vida familiar</p>	<p>Necessitavam se encontrar regularmente com um conselheiro com quem pudessem falar sobre os problemas do filho</p> <p>Necessitavam de mais oportunidades para encontrar e falar com pais de colegas do filho</p> <p>Necessitavam de terem alguém da família com quem pudessem falar mais sobre os problemas do filho</p> <p>Média total da necessidade de apoio das famílias</p> <p>Necessitavam de ajuda para encontrar um serviço que quando tivessem a necessidade (descansar, ir ao cinema ou a uma festa) ficasse com meu filho, por períodos curtos, e que estivesse habilitado para assumir essa responsabilidade</p> <p>Média total das necessidades de serviços da comunidade</p> <p>Necessitavam de ajuda para pagar serviços de colocação temporária</p> <p>Média total da necessidade financeira</p> <p>As famílias necessitavam de ajuda para decidir quem realizaria as tarefas domésticas, quem iria tomar conta das crianças e das outras tarefas familiares</p> <p>Média total do funcionamento da vida familiar</p> <p>Médias totais das necessidades nos seis fatores: informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, necessidades financeiras e funcionamento da vida familiar</p>

Quadro 4. Síntese das diferenças estatisticamente significativas entre GDT↑GD e GDT↑GDA/PC

	GDT↑GD	GDT↑GDA/PC
<b>Recursos do ambiente familiar</b>	<p>As crianças tinham hora certa para brincar                      As crianças tinham hora certa para fazer lição                      Frequentavam o cinema/teatro                      Realizavam atividades relacionadas a ouvir as histórias da criança e conversavam sobre os assuntos que elas traziam                      Conversavam sobre notícias e outros programas da TV</p>	<p>As crianças tinham hora certa para brincar                      Frequentavam o cinema/teatro                      Frequentavam clube</p>
<b>Relação família-escola</b>	<p>Escreviam no caderno do filho ou enviavam bilhetes para a professora identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares                      Procuravam a professora para saber do desenvolvimento escolar do filho                      Participavam do Conselho de Classe                      Ofereciam ajuda a professora no planejamento das atividades socioculturais                      Trocavam ideias com o filho sobre a professora e a dinâmica da sala de aula                      Os filhos procuravam falar do desempenho deles na escola                      Acompanhavam semanalmente as tarefas escolares dos filhos                      Planejavam com os filhos as agendas (dias e horários) para o estudo                      Identificavam junto com o filho as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares                      Solicitavam ao filho que mostrasse os trabalhos produzidos por ele, na sala de aula                      Conversavam com o filho sobre o dia a dia na escola                      Trocavam ideias com o filho sobre os valores da família e da escola                      Conversavam com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma                      Eram estimulados pelos filhos a participarem de gincanas e de atividades socioculturais na escola                      Conversavam com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor</p>	<p>Escreviam no caderno do filho ou enviavam bilhetes para a professora identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares                      Procuravam a professora para saber do desenvolvimento escolar do filho                      Recebiam orientações da professora para o desenvolvimento de hábitos de estudo com o filho                      Conversavam sobre o desempenho da professora em sala de aula                      Participavam do Conselho de Classe                      Colaboravam com a escola visitando a casa dos alunos com problemas de aprendizagem/faltas                      Orientavam o filho quando o mesmo tinha dificuldade em realizar tarefa escolar                      Os filhos procuravam falar do desempenho deles na escola                      Acompanhavam semanalmente as tarefas escolares dos filhos                      Planejavam com os filhos as agendas (dias e horários) para o estudo                      Solicitavam ao filho que mostrasse os trabalhos produzidos por ele, na sala de aula                      Trocavam ideias com o filho sobre os valores da família e da escola                      Conversavam com o filho sobre questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma                      Conversavam com o filho sobre a importância da escola para um futuro melhor</p>
<b>Suporte social</b>	<p>Quantidade de pessoas suportivas na situação: “Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta sem te criticar?”                      Quantidade de pessoas suportivas na situação: “Com quem você pode realmente contar para consolá-lo quando você está muito contrariado?”</p>	-
<b>Demandas</b>	-	-

Quadro 5. Síntese das variáveis referentes ao RAF sem diferenças estatisticamente significativas

Módulo 1: Supervisão e organização de rotina	Módulo 2: Oportunidade de interação com os pais	Módulo 3: Presença de recursos no ambiente familiar
<p>As crianças do GD desenvolviam menos atividades em casa do que as do GDA/PC e GDT, de acordo com a média total dos itens investigados</p> <p>As mães do GD eram as que mais acompanhavam as crianças nos afazeres escolares</p> <p>No GDA/PC além das mães, outros membros familiares auxiliavam as crianças no afazeres escolares (pai, avó, tia e madrastra)</p> <p>A frequência com que os pais do GDT acompanhavam juntos os afazeres escolares das crianças foi maior que os do GD e GDA/PC</p> <p>As crianças do GDT tinham mais rotina para realizar as AVD e as do GD apresentaram menor média total nos dados que envolviam as atividades de vida diária</p> <p>O GD e GDT apresentaram maiores médias totais nas reuniões familiares e o GDA/PC a menor</p>	<p>As crianças do GDA/PC realizaram mais passeios no último ano e as do GD foram as que realizaram menos passeios</p> <p>Os participantes do GD e GDA/PC brincavam mais com os filhos e assistiam mais programas infantis na TV</p> <p>Os participantes do GDT procuravam conversar mais com os filhos sobre o dia a dia na escola e realizavam mais atividades domésticas juntos</p> <p>A média total de atividades desenvolvidas com as crianças em casa foi maior no GDT e menor no GD</p> <p>As mães eram as pessoas que as crianças dos três grupos mais recorriam quando tinham problemas e o GDA/PC foi o grupo em que a figura paterna foi mais citada</p> <p>O GDT era o grupo que mais auxiliava as crianças nas tarefas escolares e o GDA/PC era o que menos auxiliava</p> <p>O GD estimulava mais as atividades de interesse das crianças e os aspectos sensoriais</p>	<p>As crianças dos três grupos realizavam poucas atividades programadas, mas as do GDT eram as que mais praticavam esportes em clubes ou academias e que mais frequentavam programas com atividades direcionadas à elas</p> <p>O GDT apresentou maior média total de brinquedos em casa, principalmente, aqueles relacionados à questões pedagógica</p> <p>O GD apresentou a menor média total de brinquedos</p>

Quadro 6. Síntese das subcategorias referentes a relação família-escola, coletadas por meio do roteiro de entrevista

	GD	GDA/PC	GDT
Relação família-escola (dados abertos)	Todas as crianças recebiam atendimento especializado, na escola (AEE) ou em instituição de ensino especializado		
	Motivos de terem matriculado a criança na pré-escola: socialização e melhora do desenvolvimento (autonomia, independência e linguagem)	Motivos de terem matriculado a criança na pré-escola: socialização e melhora do desenvolvimento (autonomia, independência e linguagem)	Motivos de terem matriculado a criança na pré-escola: aprendizagem e socialização
	Perceberam que as crianças passaram a se socializar e compostar-se melhor depois que começaram a frequentar a pré-escola		As experiências em relação à escolarização das crianças eram maiores, principalmente, da aprendizagem, socialização e comportamento
			Todos participantes percebiam que o filho aprendia o que era ensinado na escola, por meio das tarefas escolares e do que a criança contava
	Mais da metade não tinha conhecimento sobre o que era ensinado para o filho na pré-escola	Metade dos participantes tinha conhecimento sobre o que era ensinado para o filho na escola	A maioria tinha conhecimento sobre o que era ensinado para o filho na pré-escola
	A maioria não sabia o que era considerado no processo de avaliação dos filhos	A maioria não sabia o que era considerado no processo de avaliação dos filhos	A maioria tinha conhecimento sobre o que era considerado no processo de avaliação dos filhos
	Tinham expectativas acadêmicas em relação a alfabetização das crianças na pré-escola	Tinham expectativas acadêmicas em relação a alfabetização das crianças na pré-escola	Tinham altas expectativas acadêmicas em relação a alfabetização das crianças na pré-escola
	Participação na vida escolar do filho: reuniões de pais e o compromisso de levá-los aos atendimentos	Participação na vida escolar do filho: reuniões de pais e o contato com as professoras quando solicitados	Participação na vida escolar do filho: reuniões de pais, contatos com as professoras e auxílio nas tarefas
	Situações que eram mais convocados a comparecerem na escola: reuniões de pais, indisciplina e indisposição de saúde	Situações que eram mais convocados a comparecerem na escola: indisciplina, dificuldade na aprendizagem e indisposição de saúde	Situações que eram mais convocados a comparecerem na escola: reunião de pais
	Informações transmitidas aos pais pelas professoras: sobre como passou o dia, evolução/desenvolvimento, atividades realizadas e as interações com as pessoas na escola	Informações transmitidas aos pais pelas professoras: comportamento/indisciplina e dificuldade na aprendizagem	Informações transmitidas aos pais pelas professoras: evolução/desenvolvimento, o ótimo desempenho do aluno e as atividades realizadas
	Informações transmitidas à professora: sobre os atendimentos recebidos, cuidados específicos a serem tomados e os problemas de saúde/questões fisiológicas	Informações transmitidas à professora: problemas de saúde/questões fisiológicas e o comportamento da criança em casa	Informações transmitidas à professora: problemas de saúde/questões fisiológicas
			Eram mais satisfeitos com os momentos que encontravam a professora do filho

Quadro 7. Síntese das subcategorias referentes as demandas e ao suporte social, coletadas por meio do roteiro de entrevista

<b>Demandas das famílias</b>
<p>As famílias do GD destacaram que necessitavam que o tempo dos atendimentos especializados fossem maiores; do auxílio de uma cuidadora na sala de aula e de auxílio financeiro para o transporte do filho aos atendimentos</p> <p>As famílias do GD necessitavam saber mais sobre a percepção da professora em relação à evolução do filho (aprendizagem e comportamento) e receber mais orientação dos atendimentos especializados que eles recebiam</p>
<b>Suporte social</b>
<p>O GDT foi o grupo em que os participantes mais tomavam decisões sobre o filho junto ao cônjuge</p>

## CONCLUSÕES

No presente estudo realizou-se análises desde o ambiente mais imediato em que a criança se encontrava (microsistema: a família) até as relações estabelecidas no âmbito macrosistêmico. A escolha por investigar os primeiros anos de vida, isto é, crianças até os cinco anos de idade foi justificada pela ocorrência dos intensos processos desenvolvimentais observados nessa fase, em virtude da capacidade do cérebro em absorver informações com respostas rápidas e duradouras. Nesse sentido, as crianças necessitam de diferentes oportunidades e estímulos para desenvolverem a capacidade cognitiva, social e comportamental de maneira saudável, por isso, conhecer a realidade na qual se encontravam foi essencial.

O levantamento de informações sobre as famílias de crianças pequenas contribuiu com reflexões direcionadas aos possíveis fatores de risco e de proteção disponibilizados nos diferentes níveis ambientais, bem como a associação dos mesmos ao processo de escolarização na Educação Infantil. De acordo com a heterogeneidade de alunos presente em todas as escolas, questionou-se a existência de características singulares que poderiam diferenciar as famílias que possuíam crianças com deficiências, daquelas que tinham crianças com indicativos de dificuldades escolares e, inclusive, as que tinham crianças com desenvolvimento típico. A partir das particularidades encontradas, buscou-se compreensões sobre o que era comum entre elas e, ainda, se as mesmas estavam atreladas às suas especificidades, ou seja, o fato delas terem deficiências, indicativo de dificuldades escolares ou desenvolvimento típico relacionou-se com os prováveis fatores de risco e proteção disponibilizados no micro, meso, exo e macrosistema.

Os grupos (GD, GDA/PC e GDT) se formaram por meio da avaliação de suas professoras, as quais responderam a um instrumento que rastreou os problemas comportamentais e outro que englobou o desempenho acadêmico. As variáveis foram exploradas a partir da visão dos pais/responsáveis dessas crianças e, após a discussão dos dados caminha-se para apontamentos relevantes a respeito dos recursos do ambiente familiar, da relação família-escola, das necessidades e do suporte social, pois quanto mais cedo forem identificados os possíveis fatores de risco entre eles, maiores as chances de serem revertidos

Na primeira variável, observou-se que, estatisticamente, nas famílias cujos filhos tinham desenvolvimento típico, os recursos do ambiente familiar eram mais favoráveis, principalmente quando comparadas com aquelas que tinham filhos com deficiência, pois se constatou que suas

crianças tinham rotinas mais definidas para brincar e fazer lição; frequentavam mais o cinema e o teatro; os pais procuravam ouvir mais suas histórias e, inclusive, conversavam mais sobre assuntos do interesse deles ou sobre notícias e programas de TV. No caso das famílias do GDA/PC, percebeu-se que elas ouviam mais o que os filhos contavam e, ainda, conversavam sobre os assuntos trazidos por eles, do que as famílias do GD, talvez porque algumas crianças desse grupo possuíam certas deficiências que limitavam a interação verbal. Contudo, as famílias do GD costumavam se reunir mais em passeios quando comparadas com as do GDA/PC.

Outros dados, mesmo não tendo apresentado diferenças estatisticamente significativas, foram relevantes para compreender as dinâmicas familiares, além de complementarem as suposições de que o GDT foi o grupo que apresentou um ambiente mais facilitador para o desenvolvimento de seus filhos. Acredita-se que, o fato da maioria do GDA/PC exercer atividade remunerada e ter demonstrado aspectos socioeconômicos mais baixos possa ter contribuído com alguns possíveis fatores de risco dentro do ambiente familiar, por exemplo, eram eles que menos acompanhavam as tarefas escolares dos filhos e pouco realizavam reuniões familiares. Por outro lado, os compromissos das crianças do GD, bem como as particularidades de suas deficiências, supostamente, influenciaram na menor frequência de atividades desenvolvidas por elas em casa e nos passeios realizados no último ano, assim como a dificuldade de estabelecer uma rotina para realizar as AVD.

Vale enfatizar que o baixo rendimento escolar se associa com a falta de rotina e a pouca qualidade do envolvimento das crianças em diferentes situações, mas não se pode afirmar que esses aspectos estejam na base das dificuldades escolares, pois a qualidade das mesmas não foi averiguada, apenas sua frequência. O mesmo deve ser considerado no GD, nas quais as deficiências podiam dificultar algumas ações, porém outros tipos de interações/ocasiões talvez fossem prevalecidos de forma positiva.

Na segunda variável foram consideradas as relações desencadeadas no mesossistema a partir de dois instrumentos: o *Checklist* da rotina compartilhada – envolvimento entre família-escola e o roteiro de entrevista semiestruturado. O primeiro deles forneceu várias diferenças estatísticas, nas quais as mais significativas foram no GDT, apontando melhores relações diante dos outros dois grupos. As famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico se destacaram, tanto na área acadêmica quanto não acadêmica, a partir do envolvimento direto com as professoras e, inclusive, com suas crianças, provavelmente, influenciado pela boa supervisão e

organização de rotina observada por meio do RAF. A relação que as famílias do GDA/PC tinham com as professoras pareceram mais precárias do que os outros dois grupos, sugerindo que os assuntos que envolviam a aprendizagem das crianças eram encaminhados e tratados, diretamente, com a direção escolar. No caso do GD, a relação pais-professoras demonstrou-se mais positiva do que a do GDA/PC, pois abrangia assuntos relacionados aos conteúdos escolares, a avaliação escolar e a ação da mesma dentro da sala de aula. Além disso, essas famílias apresentaram relações expressivas na díade pais-direção, supostamente, porque muitos assuntos referentes ao processo de inclusão escolar dependessem da gestão.

Na díade pais-alunos, o GDA/PC foi o grupo que demonstrou relações mais insatisfatórias, com pouca orientação e planejamento dos afazeres escolares dos filhos o que, conseqüentemente, pode ter causado distanciamento por parte deles por não se sentirem estimulados para falarem sobre seu desempenho escolar.

As experiências acadêmicas mais elevadas foram observadas entre os participantes do GDT, considerando que a intensidade e a frequência de outras variáveis (RAF e *Checklist*) podem ter favorecido o bom desempenho escolar das crianças desse grupo. Por sua vez, os relatos dos pais/responsáveis do GDA/PC trouxeram suposições de que os mesmos talvez desconhecessem os indicativos de dificuldades escolares de seus filhos. Diante disso, as discussões sobre os fatores de risco que poderiam estar interferindo nas condições dessas crianças pautaram em seus aspectos culturais e socioeconômicos, dificultando a compreensão de seu próprio papel dentro da instituição escolar. Os dados sugerem a urgência de intervenções baseadas em treinamento de habilidades sociais educativas centradas nas famílias do GDA/PC, pois se presume que as dificuldades escolares das crianças desse grupo estejam atreladas a alguns indicadores de risco observados no ambiente familiar, bem como a falta de apoio/abertura da instituição escolar.

Ainda considerando os dados do roteiro semiestruturado, algumas informações apontaram que o GD estabelecia melhores relações com a escola do que o GDA/PC e, provavelmente, o fato das crianças desse grupo apresentar deficiências não foi um fator negativo nesse aspecto. Entretanto, as discussões e hipóteses levantadas sugeriram que as instituições escolares nas quais as crianças dos GD, GDA/PC e GDT frequentavam se relacionavam de maneira diferenciada com cada uma de suas famílias, supondo que as melhores interações eram com os que tinham crianças com desenvolvimento típico.

Na terceira variável constatou-se que as famílias do GDT não apresentaram nenhum tipo de demanda, considerando os seis fatores do QNF. No entanto, as médias totais das necessidades de informação, de apoio, de explicar aos outros, de serviços da comunidade, de aspectos financeiros e do funcionamento da vida familiar, foram estatisticamente maiores no GD e GDA/PC. Isso indica o quanto essas famílias eram carentes de informação e apoio social, pois no caso do GD talvez não fossem as especificidades de seus filhos que contribuísem para mudanças mais negativas no funcionamento familiar, mas, a falta de esclarecimentos e orientações dos atendimentos que elas recebiam (tanto da escola quanto da instituição de ensino especializado). Por outro lado, os participantes do GDA/PC não tinham filhos com nenhum tipo de deficiência, porém associavam essas demandas aos problemas que talvez percebessem. Isto desmistifica a ideia de que apenas as famílias de crianças com deficiência tinham problemas dentro de contexto familiar, assim como diferentes tipos de necessidades, mesmo porque, ao longo da discussão de todas as variáveis investigadas, o GD demonstrou mais fatores protetivos que poderiam incidir sobre o desenvolvimento de suas crianças do que o GDA/PC.

O suporte social foi a última variável investigada e não apresentou dados estatisticamente significativos entre grupos. Os resultados mostraram que os provedores de suporte emocional e instrumental faziam parte da família e estavam concentrados em maior frequência no microssistema, representado pela figura do cônjuge. Além disso, podem-se relacionar essas questões as necessidades que as famílias do GD demonstraram, pois como os maiores vínculos eram estabelecidos no microssistema, o suporte social advindo de outros contextos (meso- e exossistema) ocorria em menor frequência, ou seja, suas demandas possivelmente não estavam sendo sanadas.

De acordo com o primeiro objetivo proposto, as variáveis investigadas confirmaram a hipótese levantada, de que, havia particularidades entre as famílias dos três grupos, considerando que as crianças com desenvolvimento típico possuíam aspectos protetivos desde seu contexto imediato até as relações que, indiretamente, afetavam seu desempenho acadêmico e comportamental. As famílias cujos filhos apresentaram indicativos de dificuldades escolares foi o grupo que evidenciou condições mais desfavoráveis em todos os níveis ambientais averiguados, bem como na identificação de uma relação com a escola mais precária, fosse por conta de suas próprias condições culturais e socioeconômicas, fosse pela postura da instituição. Nas famílias em que as crianças apresentavam deficiência, constatou-se a presença de mecanismos de risco e

de proteção agindo simultaneamente, pois várias condições eram favoráveis ao desenvolvimento das mesmas, mas a falta de suporte prático e instrumental pode ter acarretado em alguns tipos de demandas.

Ao examinar as relações entre as variáveis parentais, confirmou-se novamente, alguns fatores de risco e proteção agindo de forma diferenciada nos três grupos, por exemplo, era mais fácil estabelecer rotina para realizar as AVD com as crianças mais velhas; os participantes mais velhos tinham melhores suportes sociais, bem como a tendência em terem mais filhos; quanto mais pessoas residiam nos domicílios, maior era a quantidade de filhos e maior era a quantidade de pessoas que ofereciam suporte social e; quanto menor era o poder aquisitivo, maior era a quantidade de filhos. O GDT foi o grupo que apresentou maior média de idade, tanto das crianças quanto dos participantes, tinham mais filhos com o estabelecimento de rotinas mais organizadas e maior quantidade de pessoas no domicílio para oferecer o suporte social. Por outro lado, o GDA/PC foi o grupo em que os participantes eram mais novos, tinham menor suporte social e, inclusive, os aspectos socioeconômicos poderiam incidir, indiretamente, sobre os padrões de aprendizagem e comportamento de seus filhos. Sugere-se inclusive, que as demandas que apareciam no contexto familiar do GDT eram facilmente sanadas por seus membros, enquanto que no GD e GDA/PC havia maior necessidade por suporte prático e instrumental, isto é, mesmo tendo o apoio social dentro do microssistema os mesmos não eram suficientes.

As implicações científicas desse estudo incidem sobre a presença de fatores de risco nas famílias de crianças com indicativos de dificuldades escolares e deficiência, sem o respaldo das políticas públicas, seja por falta de conhecimento de seus direitos e deveres ou pelo pouco apoio ou apoio necessário da instituição escolar, considerando a ausência de uma mediação adequada para integrá-las a esse contexto. Após dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nota-se que os sistemas de ensino absorveram partes de suas diretrizes, pois a participação da família e da comunidade, bem como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e as ações das professoras, não estavam ocorrendo de maneira efetiva. Observou-se, portanto, o acesso das crianças com deficiência aos serviços, porém de maneira desarticulada o que, conseqüentemente, pode ter gerado as diferentes demandas analisadas nesse grupo.

Em consonância com outros documentos legais (BRASIL, 1990; 1996), a lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016b) dispõem de uma série de princípios para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância dentre eles,

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - desenvolvendo programas, projetos e ações compreendidos no conceito de responsabilidade social e de investimento social privado; V - criando, apoiando e participando de redes de proteção e cuidado à criança nas comunidades (BRASIL, 2016).

Acredita-se que a forma como a criança inicia os primeiros anos escolares e o apoio que suas famílias recebem reflete, significativamente, ao longo de suas experiências e seu sucesso escolar, conforme foi observado nos três grupos. Para tanto, a escola deve estar preparada para atender as diferentes concepções/organizações familiares, de modo a auxiliá-las no processo de escolarização dos filhos. A formação e a conscientização de toda a comunidade escolar se tornam cada vez mais relevante, já que é papel dela integrar todas as famílias na proposta pedagógica da escola e não apenas aquelas cujos filhos são considerados bons alunos.

As implicações práticas desse estudo refletem na importância de se investigar diferentes tipos de constituições familiares, visto que muitas pesquisas acabam criando um estereótipo de família, ao deixar de considerar a qualidade, a frequência e a intensidade em que as relações são estabelecidas dentro dela. Ao mesmo tempo, indica-se que as intervenções focadas apenas nas crianças podem ser inviáveis, pois todos seus adultos de referência podem alterar favoravelmente seus repertórios comportamentais quando bem orientados. Por conseguinte, principalmente no tocante a Educação Infantil, são essenciais intervenções focadas na família e na escola, a fim de criar estratégias conjuntas para um envolvimento compartilhado de qualidade entre elas, bem como a orientação e auxílios nas possíveis demandas que possam surgir ao longo do desenvolvimento das crianças como um todo.

Vale salientar o quanto muitas escolas ainda não promovem em sua rotina o que encontra-se previsto na lei – LDB (BRASIL, 2006), já que alguns aspectos respondidos pelos participantes, por exemplo, as questões que envolviam o funcionamento do projeto político pedagógico, demonstraram certo distanciamento entre legislação e realidade. Por outro lado, essa limitação da instituição escolar é vinculada a outras políticas para além das educacionais,

dificultando ainda mais a execução de um projeto político pedagógico democrático que considere as diferentes condições de vulnerabilidade familiar.

Em relação à aplicação dos instrumentos utilizados, algumas limitações podem ter ocorrido, pois ao explicar os objetivos da pesquisa as professoras participantes, as mesmas foram orientadas a responderem ao SDQ e SRSS, considerando todos os alunos da sala. No entanto, isso não ocorreu e pondera-se que pode ter ocorrido um possível viés nesse ponto, já que elas optaram por selecionar os alunos que iriam ser avaliados pelo SDQ e SRSS. Cabe ressaltar, que mesmo havendo a escolha pelos alunos que seriam avaliados, 11 deles não se encaixaram nos critérios estabelecidos para a formação do GDA/PC e GDT.

Outro ponto que pode se destacar como limitação, foi o fato da pesquisa ter sido realizada por meio de relato verbal de apenas um respondente sobre as variáveis que compunham o ambiente familiar e aquelas presentes em outros contextos que, indiretamente, refletiam em suas ações. Tal tipo de pesquisa pode incidir em “respostas socialmente aceitas”, por parte do respondente. No entanto, tal vies foi minimizado por meio das análises estatísticas empregadas e pelo alto número de participantes. Assim, pesquisas que investiguem as opiniões de outros membros familiares, bem como as professoras dessas crianças, podem apresentar maior fidedignidade aos dados.

As maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento dessa pesquisa, pautaram-se nas buscas pelas famílias que atendessem aos critérios para serem participantes, além do fato da maior complexidade em coletar dados com os pais/responsáveis do GDT, pois os mesmos consideravam que seus filhos eram bons alunos e não tinham necessidade de fazer parte do estudo.

Recomenda-se como pesquisas futuras que esse estudo possa ser realizado em diferentes regiões do país com a finalidade de observar a influência que as diferenças culturais podem exercer no contexto familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças, sejam elas com desenvolvimento típico ou atípico. As pesquisas que vão além das correlações devem igualmente ser consideradas, pois as buscas pelas relações casuais entre as variáveis são essenciais para identificar os fatores protetivos ao desenvolvimento infantil.

A presente pesquisa contribuiu para o melhor entendimento da família no desenvolvimento saudável de seus filhos, identificando possíveis variáveis presentes em seu contexto que podem se constituir como fatores de risco ou de proteção. Além disso, concluiu-se

que certas privações e adversidades podem ter se relacionado com a formação do GDA/PC e GDT. Tais aspectos são relevantes para as mudanças das práticas profissionais dos diferentes serviços que as crianças do GD recebiam e, ainda, da própria instituição escolar que as crianças dos três grupos frequentavam.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S.; PEREIRA, M.; FONSECA, A.; CANAVARRO, M. C. Resiliência, stresse parental e sobrecarga de pais de crianças com diagnóstico de anomalia congênita. *Psychologica*, Coimbra, v.58, n.2, p. 7-23, 2015.
- AMPARO, D. M.; GALVÃO, A. C. T.; ALVES, P. B.; BRASIL, K. T.; KOLLER, S. H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.13, n.2, p.165-174, 2008.
- ANDRACA, I.; PINO, P.; LA PARRA, A.; RIVERA, F.; CASTILHO, M. Risk factors for psychomotor development among infants born under optimal biological conditions. *Revista Saúde Pública*, v.32, p.138-147, 1998.
- ARAÚJO, M.M.C.; OLIVEIRA, E.B.C. A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Questionário Critério Brasil*, 2015.
- BEE, H; BOYD, D. *A criança em desenvolvimento*. 12ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011, p. 457.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; MANFRINATO, J. W. S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p. 245-252, 2005.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, v.41, n.3, p. 349-358, 2007.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, Porto Alegre, v.47, n.2, p.111-120, 2016.
- BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. XIX, n. 4, p. 25-44, 2017.
- BORGES, L. Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares. 2012. 73f. Relatório de pesquisa não publicado.
- BORGES, L. *Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da Educação Especial*. 2015. 203f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

BOSSARDI, C.N.; VIEIRA, M.L. Ser mãe e ser pai: integração de fatores biológicos e culturais. In: GOETZ, E.R.; VIEIRA, M.L. (Orgs.) *Novo pai- percursos, desafios e possibilidades*. Curitiba: Juruá Editora, 2015, pp. 15-30.

BOUCHARD, J. M. 'Partenariado: a família, a escola e os serviços para as pessoas com dificuldades'. In: A. RODRIGUES-LOPES (org.), *Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 82-104

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. ed. 5 Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 313.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: Introdução*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 6.094 de 2007*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 6.214 de 2007*. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Decreto Legislativo Nº 186 de 09 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 4 CNE/CEB*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial, 2009c.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 36p. 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispões sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação, 2013b.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, 184p., 2016a.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.257, de 8 de Março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016b.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. p. 267.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology*, v. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2011, p. 309.

BRUNHARA, F. C. R; PENTEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999.

CARLOS, D. L. *Relação família e escola na inclusão pré-escolar na perspectiva de professores*. 2013. 70f. Relatório de pesquisa não publicado.

CARPENTER, B. Defining the Family: towards a critical framework for families of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, v. 13, n. 2, p. 180-188, 1998.

CARVALHO, M. E. P. A família como objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento de pais na escola. *Temas em Educação*, UFPB, v. 5, p. 57-75, 1996.

CARVALHO, M.E.P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 9, n. 110, p. 143-155, 2000.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, 2013.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.29, n.54, p.133-146, 2016.

CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, v.14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 251-260, 2008.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. *Práxis Educativa*, Vitória da Conquista, v.10, n.16, p.81-103, 2014.

CORREA, W. *Ambiente familiar de crianças com atraso no desenvolvimento*. 2017. 101f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

COTONHOTO, L. A. *Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. 2014. 275f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COZBY, P.C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. ed. 2. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, 1997.

D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.15, n.1, p.43-51, 2010.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte Social: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.1, p. 107-115, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano – Tendências atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Artmed, 2005, pp. 113-131.

DESSEN, M.A.; COSTA, A.L. *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M.A; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, M.A; POLONIA, A.C. Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais (mãe, pai ou responsável). In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá Editora – 1ª reimpressão, p. 199-2002, 2009.

DESSEN, M.A. 2012. Introdução. In: L.E. MEL-CHIARI; O.M.P.R. RODRIGUES; A.C.B. MAIA (eds.), *Família e Criança: reflexões teórico-práticas*. Curitiba, Juruá, p. 13-28.

DUNST, C. J. Revisiting “Rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 20, n. 2, p. 95-104, 2000.

DYSSON, L. L. Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and support. *American Journal on Mental Retardation*, v. 102, n. 3, p. 267-279, 1997.

EVANS, G. W. The environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, v. 59, n.2, p. 77-92, 2004.

FANTINATO, A. C.; CIA, F. Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia e Argumento*, Curitiba, v.29, n.67, p.499-511, 2011.

FANTINATO, A.C.; CIA, F. Habilidades sociais educativas, relacionamento conjugal e comportamento infantil na visão paterna: um estudo correlacional. *Psico*, Porto Alegre, v.46, n.1, p.120-128, 2015.

FANTINATO, A.C. Sondagem de relações entre variáveis paternas, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de pré-escolares. 2016. 167f. Tese de Doutorado,

Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

FELIZARDO, S. RIBEIRO, E. Necessidades Educativas Especiais e funcionamento parental: indicadores de bem-estar e suporte social. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, v. 11, n. 11, p. 90-93, 2015.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 462-472, 2010.

FERREIRA, M.C.T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, p. 35-44, 2002.

GARCIA, S. C.; BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.28, n.1, p.23-50, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 38, n. 65, p. 581-586, 1997.

GOHN, M.G.; STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v.12, n.2, p.85-103, 2010.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003, pp 21-60.

GOMIDE, P. I. C. A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.26, n.1, p.25-34, 2009.

GRAMINHA, S.S.V.; MARTINS, M.A.O. Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. *Medicina*, Ribeirão Preto, v.30, p.259-267, 1997.

GRESHAM, F.M.; ELLIOTT, S.N. *Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças: SSRS manual de aplicação, Apuração e Interpretação* [DEL PRETTE, Z.A.P.; FREITAS, L.C.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. autores da adaptação e padronização brasileira]. São Paulo: Pearson, 2016.

GRISANTE, P. C.; AIELLO, A. L. R. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família como uma criança com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, p.195-212, 2012.

GUALDA, D. S. Variáveis familiares de crianças com deficiências e os tipos de escolarização inclusiva e segregada. 2015. 159f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2013.

KITSON, A. L. The uncertainty and incongruity of evidence-based healthcare. *Int. J. Evid Based Healthcare*, v. 6, n.1, p. 1-2, 2008.

LAMB, M.E.; BILLINGS, L.A.L. Fathers of children with special needs. In: LAMB, M.E. (Org.). *The role of the father in child developmental*. John Wiley & Sons: New York, 1997. p. 179-190.

MAIA, J.M.D.; WILLIAMS, L.C.A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, v. 13, n.2, p.91-103, 2005.

MARIA-MENGEL, M.; LINHARES, M. Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 15(número especial), p. 837-842, 2007.

MARQUES, R. Professores, família e projeto educativo. *Coleção Perspectivas atuais em educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2001.

MARTINS, M.F.D.; COSTA, J.S.D.; SOFORCADO, E.T.; CUNHA, M.D.C. Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v.20, n.3, p.710-718, 2004.

MARTINS, L.A.R.; PIRES M.J. *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. ed. 1. Natal: Edufrn, 2008. p. 322.

MARTINS, R. M. L.; BONITO, I. Implicações do autismo na dinâmica familiar: estudo da qualidade de vida dos irmãos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, v.6, n.2, p. 131-144, 2015.

MATOS, M. B.; CRUZ, A. C. N.; DUMITH, S. C.; DIAS, N. C.; CARRET, R. B. P.; QUEVEDO, L. A. Eventos estressores na família e indicativos de problemas de saúde mental em crianças com idade escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.20, n.7, p.2157-2163, 2015.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: C. A. Funayama (Org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

MARTURANO, E.M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.15, n. 2, p. 135-142, 1999.

- MARTURANO, E.M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n.3, p.498-506, 2006.
- MATSUKURA, T.S.; MARTURANO, E.M.; OISHI, J. O questionário de suporte social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 5, p. 37-45, 2002.
- MATSUKURA, T.S.; MARTURANO, E.M.; OISHI, J.; BORASCHE, G. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 415-428, 2007.
- MEIMES, M. A.; SALDANHA, H. C.; BOSA, C. A. Adaptação materna ao transtorno do espectro autismo: relações entre crenças, sentimentos e fatores psicossociais. *Psico*, Porto Alegre, v.46, n.4, p.412-422, 2015.
- MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 47-48, 2010.
- MOREIRA, G.M.; SIGOLO, S.R.R.L. As relações de influências do ambiente familiar e do contexto escolar na história progressiva de crianças que estão no final do I ciclo do ensino fundamental. In: DELL'AGLIO, D.D., Anais V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, 2005, pp.218-219.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. KOLLER (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-78.
- OLIVEIRA, A. K. C.; MATSUKURA, T. S. Estresse e apoio social em cuidadores de crianças com paralisia cerebral. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v.21, n.3, p.493-503, 2013.
- PAMPLIN, R. C. O. *A interface família-escola na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. 2005. 155f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.
- PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.
- PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. *Como ajudar seu filho na escola*. ed. 2. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999. p. 102.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, São Paulo, v.21, n.1,p.29-40, 2013.

PAVÃO, M. R. *Necessidades e recursos de famílias de crianças de zero a dois anos público alvo da Educação Especial*. 2016. 57f. Relatório de pesquisa não publicado.

PEREIRA, F. *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades das famílias*. 132 f. Tese de Doutorado em Educação - Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Portugal, 1996.

PEREIRA, M.T.; MARTURANO, E.M.; GARDINAL-PIZATO, E.C.; FONTAINE, A.M.F. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n.1, p.101-109, 2011.

PEREIRA-SILVA, N. L.; OLIVEIRA, L. D.; ROOKE, M. I. Famílias com adolescente com síndrome de Down: apoio social e recursos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v.33, n.2, p. 269-283, 2015.

PINHEIRO, M. H. C.; BIASOLI-ALVES, Z. .M.M. A família como base. In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. N. D. (Org.). *Família e desenvolvimento – visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá Editora, 2008. p. 21-34.

POLIDORI, M. M.; CAPALONGA, D.; FRANCESCHI, D.; FRANTZ, M. MEDEIROS, F.; PEREIRA, P. WAZLAWICK, A. L. O impacto da avaliação (diagnóstica) nos familiares de crianças com deficiência. *Competência*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.11-29, 2011.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p. 30-58, 2016.

RICHTER, A.C.; GONÇALVES, M.C.; VAZ, A.F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p. 181-195, 2011.

ROBBINS, M; et al. The protective role of the family and social support network in a sample of Hiv- positive African American women: Results of a pilot study. *Journal of Black Psychology*, v.29, n.1, p.17-37, 2003.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. p. 73-88.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 57, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, v.14, n. 8, p.626-633, 1993.

RUTTER, M. Environmentally Mediated Risks for Psychopathology: Research Strategies and Findings. *Journal Am. Acad. Child aadolesc. Psychiatry*, v.44, n.1, p.3-18, 2005.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores* (LOPES, M.F. trad., p. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMARA, E.M.O. *O que mudou na família brasileira?* (da colônia à atualidade). *Psicologia*, USP, v. 13, n. 2., p. 27-48, 2002.

SANTOS, L. S. *Comparação de características familiares de crianças público-alvo da educação especial com diferentes faixas etárias*. 2014. 176f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

SANTOS, P. L. GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.15, n.31, p.217-226, 2005.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔMICO, M.R.M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n.2, p. 209-216, 2005.

SPINAZOLA, C. C.; CIA, F.; AZEVEDO, T. L.; GUALDA, D. S. Crianças com deficiência física, Síndrome de Down e autismo: comparação de características familiares na perspectiva materna na realidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.24, n.2, p.199-216, 2018.

SARAIVA-JUNGES, L. WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática, *Educação*, Porto Alegre, v.39, p. 114-124, 2016.

SERRANO, A. M. *Formal and informal resource among families with young children with special needs in the disctrict of Braga*. 2003. 335f. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SERRANO, A. M. *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Portugal: Porto Editora, 2007.

SIGOLO, S. R. R. L. Envolvimento familiar e educação inclusiva uma mútua contribuição? In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs). *A pesquisa sobre inclusão escola em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012, p. 327-359.

SILVA, S. C.; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.421-434, 2014.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 2, p. 217-234, 2008.

SLACK, K.S.; BERGER, L.M.; DUMONT, K.; YANG, M.Y.; KIM, B.; EHRHARDDIETZEL, S.; HOLL, J.L. Risk and protective factors for child neglect during early childhood: A cross-study comparison. *Children and Youth Services Review*, v. 33, p. 1354-1363, 2011.

SOUZA, L.G.A.; BOEMER, M.R. O ser-como o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 209-219, 2003.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. 1ªed. Tradução, LOPES, M. F. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.451.

STASIAK, G.R.; WEBER, L.N.D.; TUCUNDUVA, C. Qualidade na Interação Familiar e Estresse Parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Psico*, v.45, n.4, pp. 494-501, 2014.

TONI, C. G. S.; HECAVEÍ, V. A. Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.19, n.3, p.511-521, 2014.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. *Families Professionals and Exceptionality – A Special Partnership*. Merril Publishing Company, second edition, 1990.

TURNBULL, A.; TURNBULL, R.; ERWIN, E.; SOODAK, L. *Families, professionals, and exceptionality*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2006.

VELEDA, A. A., SOARES, M. C. F.; CÉZAR-VAZ, M. R. Fatores associados ao atraso no desenvolvimento em crianças, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v.23, n.1, p.79-85, 2011.

WEBER, L. N. D. Interações entre família e desenvolvimento. In: WEBER, L. N. D. (Org.). *Família e desenvolvimento – visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá Editora, 2008, p. 9-20.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A (Orgs.). *Avanços recentes em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p.197-202.

## Apêndice 1

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/responsáveis (Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Danielli Gualda Marins, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Investigação sobre famílias: pré-escolares com deficiência, indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e desenvolvimento típico”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia.

Nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, a família passa por transformações, no que diz respeito aos cuidados, envolvimento e práticas. No caso de crianças público alvo da educação especial, essas transformações podem ser mais frequentes e intensas, pois se exigem maior envolvimento dos pais. Nesse sentido, procura-se com este estudo ampliar os conhecimentos sobre a importância da relação família-escola, dos recursos e dos suportes familiares, assim como as necessidades e o nível de estresse das famílias de crianças em idade pré-escolar. Acredita-se que tais variáveis podem exercer uma influência muito significativa no desenvolvimento dos padrões de aprendizagem e comportamento do indivíduo, considerando, principalmente, aqueles com desenvolvimento atípico. Assim, os objetivos deste estudo são: (a) comparar a relação família-escola, os recursos do ambiente familiar, o suporte social e as necessidades, segundo a opinião de pais e/ou responsáveis, entre os grupos de crianças com deficiência, indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e desenvolvimento típico, e (b) examinar as relações entre as variáveis parentais.

Você foi selecionado (a) porque atende aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa: os pais (mãe, pai ou responsável) aceitarem participar do estudo; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) matriculado(a) em uma pré-escola; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com diagnóstico de algum tipo de deficiência ou estar fazendo uso dos serviços da Educação Especial; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com indicativo de baixo desempenho acadêmico e indicativo de problemas comportamentais; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com desenvolvimento típico

Esta entrevista será realizada individualmente na própria escola onde a criança estuda, ou em outro local, se assim preferir. Por se tratar de seis questionários, ou seja, um elevado número de perguntas pode ser que o senhor (a) sinta-se cansado fisicamente para respondê-las todas no mesmo dia e, neste caso, a entrevista poderá ser remarcada em outro momento, se assim preferirem. Além disso, algumas perguntas fazem parte de sua intimidade, deste modo, durante a entrevista, o senhor (a) poderá ter algum tipo de desconforto, constrangimento e estresse, como resultado da exposição de opiniões pessoais que envolvem seu filho, o contexto familiar e as relações estabelecidas com a escola. Neste caso, o senhor (a) terá a liberdade de não responder tais questões quando considerarem invasivas. Em caso de encerramento da entrevista, por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora solicita a autorização do senhor (a) para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando seu bem-estar. Durante a coleta de dados com os participantes a pesquisadora principal

estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte ao senhor (a) na tentativa de minimizar possíveis desconfortos nas respostas das questões. A orientadora da pesquisa também estará disponível para qualquer tipo de esclarecimento, se caso for necessário.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial e Políticas Públicas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades no trabalho da equipe escolar com as crianças inseridas na pré-escola, sejam elas com desenvolvimento típico ou atípico.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à escola que o filho frequenta ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail da pesquisadora e orientadora da pesquisa, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 3351-8357 – Profa. Dra. Fabiana Cia ou (14) 99164-0932 – Danielli Silva Gualda. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal e orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Profa. Dra. Fabiana Cia**  
(Orientadora da pesquisa)

Rodovia Washington Luiz, Km 235, CEP 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP  
Fone: (16) 3351-8357, e-mail: fabianacia@hotmail.com

---

**Danielli Silva Gualda**  
(Pesquisadora principal - aluna de doutorado)

Rua Henrique Castilho, L-323, CEP 17280000 – Jd. Rossini, Pederneiras/SP  
Fone: (14) 99164-0932, e-mail: dany\_gualda@yahoo.com.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

## Apêndice 2

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Gualda Marins, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) lhe convido a participar da pesquisa “Investigação sobre famílias: pré-escolares com deficiência, indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e desenvolvimento típico”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia.

Nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, a família passa por transformações, no que diz respeito aos cuidados, envolvimento e práticas. No caso de crianças público alvo da educação especial, essas transformações podem ser mais frequentes e intensas, pois se exigem maior envolvimento dos pais. Nesse sentido, procura-se com este estudo ampliar os conhecimentos sobre a importância da relação família-escola, dos recursos e dos suportes familiares, assim como as necessidades e o nível de estresse das famílias de crianças em idade pré-escolar. Acredita-se que tais variáveis podem exercer uma influência muito significativa no desenvolvimento dos padrões de aprendizagem e comportamento do indivíduo, considerando, principalmente, aqueles com desenvolvimento atípico. Assim, os objetivos deste estudo são: (a) comparar a relação família-escola, os recursos do ambiente familiar, o suporte social e as necessidades, segundo a opinião de pais e/ou responsáveis, entre os grupos de crianças com deficiência, indicativo de baixo desempenho acadêmico/problema comportamental e desenvolvimento típico, e (b) examinar as relações entre as variáveis parentais.

Você foi selecionado (a) porque atende aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa: os pais (mãe, pai ou responsável) aceitarem participar do estudo; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) matriculado(a) em uma pré-escola; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com diagnóstico de algum tipo de deficiência ou estar fazendo uso dos serviços da Educação Especial; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com indicativo de baixo desempenho acadêmico e indicativo de problemas comportamentais; os pais (mãe, pai ou responsável) terem um filho(a) com desenvolvimento típico e, os professores se disponibilizarem em dar informações sobre aspectos relacionados à aprendizagem e comportamento dessas crianças.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre o comportamento de seus alunos e o desempenho acadêmico. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. No entanto, se durante a aplicação dos questionários você tiver qualquer tipo de desconforto, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você leciona. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 3351-8357 – Profa. Dra. Fabiana Cia ou (14) 99164-0932 – Danielli Silva Gualda. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal e orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Profa. Dra. Fabiana Cia**  
(Orientadora da pesquisa)

Rodovia Washington Luiz, Km 235, CEP 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP  
Fone: (16) 3351-8357, e-mail: fabianacia@hotmail.com

---

**Danielli Silva Gualda**  
(Pesquisadora principal - aluna de doutorado)

Rua Henrique Castilho, L-323, CEP 17280000 – Jd. Rossini, Pederneiras/SP  
Fone: (14) 99164-0932, e-mail: dany\_gualda@yahoo.com.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br**

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Número e tipo de documento de identificação \_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

### Apêndice 3

#### Roteiro de entrevista semiestruturado destinado aos pais/responsáveis de crianças pré-escolares

##### Dados pessoais do participante

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco com a criança : \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Quantos filhos possui? \_\_\_\_\_ idade dos filhos: \_\_\_\_\_

Seus filhos frequentam a escola? \_\_\_\_\_ Quais anos? \_\_\_\_\_

Você trabalha fora de casa? Se sim, com que trabalha e em qual período? \_\_\_\_\_

##### Dados pessoais da criança alvo

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

\*No caso do filho ser público alvo da educação especial, qual característica apresenta? \_\_\_\_\_

Qual escola seu filho frequenta? \_\_\_\_\_

Em qual ano está? \_\_\_\_\_

##### Situação escolar

1. Seu/sua filho/a recebe algum tipo de atendimento (reforço escolar, psicólogo, fonoaudiólogo, atendimento educacional especializado, etc.), seja ele dentro ou fora do contexto escolar? Qual e quantos dias por semana?

2. Quais suas experiências em relação a escolarização de seu/sua filho/a?

3. Você participa da vida escolar do seu/sua filho/a? ( ) Sim ( ) Não

Como?

##### Percepções dos pais sobre a escolarização do filho

4. Em sua opinião, quais as três principais razões para seu/sua filho/a frequentar a escola? Entre estas, qual a mais importante e por quê?

5. Você considera que seu/sua filho/a aprende o que é ensinado na escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Justifique:

6. O que você espera que seu filho aprenda na pré-escola?

### **Relação família-escola**

7. Em casa, você realiza atividades com o seu filho? Se sim, quais? Se não, por quais motivos?

8. Em quais situações você é chamado/a para ir à escola de seu filho/a?

9. Você recebe informações da escola a respeito do seu filho? Em caso afirmativo, sobre quais assuntos? Em caso negativo, por quê?

10. Você transmite informações a escola sobre seu filho? Em caso afirmativo, sobre quais assuntos? Em caso negativo, por quê?

11. Em quais momentos você encontra o/a professor/a do seu/sua filho/a? Para você, esses momentos são suficientes? \*Caso o participante responda insuficiência nos encontros perguntar: Você gostaria de ter oportunidades de encontrá-lo/a em outras ocasiões? Quais?

12. Você sabe o que está sendo ensinado para o seu filho? Você dá opinião sobre os conteúdos aprendidos?

13. Como seu filho é avaliado pela escola? Você participa do processo de avaliação? Como a avaliação é transmitida para você?

### **Suporte Social**

14. Você toma decisões (escola, atendimento e situações diárias) em relação ao seu filho sozinho ou possui ajuda? De quem?

### **Necessidades familiares**

15. Quais são suas principais necessidades em relação aos serviços oferecidos para seu/sua filho/a e para sua família?

16. Você tem necessidade de receber informações sobre o desenvolvimento do seu/sua filho/a? Em caso afirmativo, conte uma situação.

17. Você recebe ajuda de alguém nos cuidados com seu filho? Em caso afirmativo, de quem? Em caso negativo, por quê?

## Apêndice 4

### Comparação das medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as famílias recebiam, entre o GD, GDA/PC e GDT

Medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as famílias recebiam: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Satisfação com o suporte social recebido	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente?	6,00	00	6,00	00	6,00	00
Quem vai te abraçar e confortar quando você precisar disso?	6,00	00	5,83	0,91	5,67	1,26
Quem você acha que realmente aprecia você como pessoa?	6,00	00	5,67	1,26	5,97	0,18
Você acha que é importante na vida de quais pessoas?	5,96	0,19	6,00	00	5,93	0,36
Com quem você pode contar para preocupar-se com você independentemente do que esteja acontecendo?	5,96	0,19	5,83	0,91	5,83	0,91
Com quem você realmente pode contar quando você precisa de ajuda?	5,96	0,19	5,83	0,91	5,77	0,93
Quem aceita você totalmente, incluindo o que você tem de melhor e de pior?	5,93	0,26	6,00	00	6,00	00
Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que te ajuda a não cometer erros?	5,93	0,26	5,83	0,91	5,83	0,91
Com quem pode contar para ouvi-lo quando precisa conversar?	5,78	0,97	5,97	0,18	5,63	0,99
Com quem você pode realmente contar para apoiá-lo em decisões importantes que você toma?	5,78	0,97	5,33	1,58	5,77	0,93
Com quem você pode ser totalmente você mesmo?	5,67	1,03	5,43	1,38	5,93	0,36
Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo a se sentir melhor quando você está deprimido?	5,67	1,20	5,30	1,60	5,37	1,49
Quem você acha que te ajudaria se um amigo tivesse sofrido um acidente e tivesse hospitalizado?	5,63	1,33	5,83	0,91	5,83	0,91
Quem te ajuda a sentir que você tem algo positivo que pode ajudar os outros?	5,59	1,33	5,83	0,91	5,90	0,54
Com quem você poderia contar para te ajudar caso você fosse demitido do emprego?	5,59	1,33	5,67	1,26	5,63	1,27
Com quem pode contar para ajudá-lo se uma pessoa muito próxima te insultasse?	5,56	1,34	5,17	1,81	5,00	1,72
Com quem você poderia contar para ajudá-lo a sair de uma crise, e essa pessoa deixaria tudo de lado para te ajudar?	5,52	1,42	5,67	1,26	5,70	1,05
Com quem você pode contar para lhe dizer delicadamente que você precisa melhorar em alguma coisa?	5,52	1,36	5,67	1,26	5,37	1,56
Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta sem te criticar?	5,48	1,42	5,60	1,27	5,60	1,30
Com quem você pode contar para te distrair de suas preocupações quando você se sente estressado?	5,37	1,52	5,67	1,26	5,53	1,35
Quem você acha que poderia te ajudar se você tivesse acabado de se separar do casamento?	5,37	1,59	5,50	1,52	5,43	1,54
Com quem você pode conversar francamente sem ter que	5,33	1,46	5,83	0,91	5,60	1,27

se preocupar com o que diz						
Quem você acha que poderia ajudar você se morresse um parente seu muito próximo?	5,26	1,81	5,17	1,89	5,80	0,92
Com quem você realmente pode contar para te ouvir quando você está muito bravo com alguém?	5,22	1,80	5,03	1,90	5,30	1,55
Com quem você pode contar para ajudá-lo a ficar mais relaxado quando você está sob pressão?	5,11	1,84	5,03	1,97	5,50	1,52
Com quem você pode realmente contar para consolá-lo quando você está muito contrariado?	5,04	1,91	5,03	1,84	5,37	1,56
Com quem você pode contar para te ajudar a se sentir melhor quando você está muito irritado e pronto para ficar bravo?	5,04	1,97	4,93	1,94	5,27	1,61
<b>Média Total</b>	<b>5,81</b>	<b>0,59</b>	<b>5,79</b>	<b>0,69</b>	<b>5,86</b>	<b>0,56</b>

Nota: a pontuação variou entre 1 “muito insatisfeito”, 2 “razoavelmente insatisfeito”, 3 “um pouco insatisfeito”, 4 “um pouco satisfeito”, 5 “razoavelmente satisfeito” e 6 “muito satisfeito”.

## Apêndice 5

### Comparação da média da quantidade de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida, entre o GD, GDA/PC e GDT

Média da quantidade de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida: Comparação do GD, GDA/PC e GDT

Quantidade de pessoas que ofereciam o suporte social	GD		GDA/PC		GDT	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente?	3,81	2,02	3,70	2,29	4,00	1,96
Você acha que é importante na vida de quais pessoas?	3,48	1,80	3,77	1,75	4,17	1,80
Quem você acha que realmente aprecia você como pessoa?	2,52	1,55	2,33	1,86	3,07	2,13
Quem aceita você totalmente, incluindo o que você tem de melhor e de pior?	2,33	1,49	2,13	1,50	2,67	1,56
Com quem você pode ser totalmente você mesmo?	1,96	1,50	2,33	2,18	2,97	2,63
Com quem você pode contar para preocupar-se com você independentemente do que esteja acontecendo?	2,26	1,74	1,60	1,65	2,37	1,69
Quem vai te abraçar e confortar quando você precisar disso?	1,85	1,06	2,27	1,92	2,63	1,75
Quem você acha que te ajudaria se um amigo seu tivesse sofrido um acidente e tivesse hospitalizado?	1,81	1,41	2,17	1,72	1,93	1,61
Quem você acha que poderia ajudar você se morresse um parente seu muito próximo?	1,70	1,40	2,40	2,38	2,30	1,95
Quem te ajuda a sentir que você tem algo positivo que pode ajudar os outros?	1,70	1,46	2,03	2,04	2,47	1,85
Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que te ajuda a não cometer erros?	1,70	1,13	1,70	1,23	1,70	1,62
Com quem você pode realmente contar quando você precisa de ajuda?	1,67	0,92	1,90	1,66	2,13	1,71
Com quem você pode realmente contar para apoiá-lo em decisões importantes que você toma?	1,52	0,75	1,17	0,87	1,67	1,47
Com quem pode contar para ouvi-lo quando precisa conversar?	1,48	1,08	1,37	1,12	1,87	1,63
Com quem você pode contar para te distrair de suas preocupações quando você se sente estressado?	1,41	1,15	1,40	0,85	1,67	1,42
Quem você acha que poderia te ajudar se você tivesse acabado de se separar do casamento?	1,37	1,11	1,83	1,41	1,90	1,70
Com quem você poderia contar para te ajudar caso você fosse demitido do emprego?	1,30	0,54	1,30	0,83	1,33	1,02
Com quem pode contar para ajudá-lo se uma pessoa muito próxima te insultasse?	1,30	1,17	1,13	1,38	1,10	0,88
Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?	1,26	1,05	1,53	1,27	1,53	1,13
Com quem você realmente pode contar para te ouvir quando você está muito bravo com alguém?	1,22	0,84	1,23	1,47	0,97	0,66
Com quem você pode contar para lhe dizer delicadamente que você precisa melhorar em alguma coisa	1,22	1,08	1,20	0,61	1,13	0,81
Com quem você poderia contar para ajudá-lo a sair de	1,15	0,94	1,37	1,27	1,53	1,10

uma crise, e essa pessoa deixaria tudo de lado para te ajudar?

Com quem você pode contar para te ajudar a se sentir melhor quando você está muito irritado e pronto para ficar bravo?

Com quem você pode contar para ajudá-lo a ficar mais relaxado quando você está sob pressão?

Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo a se sentir melhor quando você está deprimido?

Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberto sem te criticar?

Com quem você pode realmente contar para consolá-lo quando está muito contrariado?

	1,11	1,08	1,13	1,22	1,30	1,14
	1,07	1,10	1,53	1,77	1,60	1,24
	1,07	0,67	1,33	1,06	1,27	0,90
	0,81	0,48	1,13	0,68	1,43	1,45
	0,81	0,92	1,07	1,28	1,57	1,47
<b>Média Total</b>	<b>1,66</b>	<b>0,42</b>	<b>1,78</b>	<b>0,77</b>	<b>2,00</b>	<b>0,69</b>