

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

**ANÁLISE DA INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA ROTINA ENTRE
FAMÍLIA E JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO**

FRANCELEN LARISSA SILVA

São Carlos

2024

FRANCELEN LARISSA SILVA

**ANÁLISE DA INTERAÇÃO COMUNICATIVA NA ROTINA ENTRE FAMÍLIA
E JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Especial. Orientadora: Profa. Dra. Priscila Benitez

São Carlos

2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elsa e Joaquim, que, com amor incondicional, sempre me permitiram escolher e trilhar meu próprio caminho, oferecendo todo apoio do mundo. Agradeço por acreditarem em mim em cada passo, tornando essa jornada possível e repleta de confiança. Foi e sempre será por vocês!

À minha irmã, Gabriele, que com sua amizade e apoio tornaram cada etapa dessa jornada possível. Nosso amor de “irmãs” me sustenta para tudo que é canto. Sua presença e palavras no dia da defesa fizeram toda a diferença.

Ao meu parceiro, Gabriel, cuja paciência, compreensão e amor foram fundamentais para que eu pudesse chegar ao fim de mais uma etapa. Nossos anos de caminhada e parceria são meu suporte e me dão forças para seguir e topa novos desafios.

Às famílias que generosamente disponibilizaram seu tempo para contribuir com esta pesquisa, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e de processos comunicativos e sociais de seus filhos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O objetivo geral do trabalho foi analisar o uso da Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas mães na interação comunicativa, via EVALOF. Participaram do estudo oito jovens com DI e/ou TEA com idades entre 13 e 23 anos e suas famílias, representadas por sete mães e uma irmã. Para os procedimentos de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo eles: Entrevista Baseada em Rotina Familiar e a EVALOF. O estudo analisou: 1) Qualidades e dificuldades dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã; 2) Interação social; 3) Rotinas e satisfação das famílias e 4) Interações comunicativas e apoios das famílias, via EVALOF. A análise da EVALOF aplicada na juventude orientou alterações estruturais no instrumento, como adaptações no glossário de acordo com a faixa etária. Os resultados mostraram que, embora todas as famílias ofereçam alguns apoios naturais para facilitar a comunicação dos jovens, especialmente na organização do ambiente, faltam estratégias específicas para aprimorar habilidades comunicativas. As estratégias utilizadas pelas famílias foram: organização do ambiente, adaptação do contexto físico, facilitação da atenção aos jovens, estímulo à participação dos jovens nas interações comunicativas, respostas às interações iniciadas pelos jovens, apoio na obtenção de informações, expansão dos enunciados dos jovens e ensino de habilidades comunicativas. O estudo destacou a importância das estratégias familiares e a necessidade de fortalecer o ensino de habilidades comunicativas específicas para melhorar a interação e o desenvolvimento da linguagem oral de jovens com DI e/ou TEA.

Palavras-chave: apoios, Educação Especial, famílias, interação comunicativa.

ABSTRACT

The family plays a fundamental role in the development of language and communicative and social processes of their children with Intellectual Disability (ID) and/or Autism Spectrum Disorder (ASD). The general aim of this study was to analyze the use of the Evaluation Scale for Oral Language Teaching in the Family Context (EVALOF) in the context of young people. A specific objective was set to relate the family routines of young people with ID and/or ASD to the strategies used by mothers in communicative interaction, via EVALOF. Eight young people with ID and/or ASD aged between 13 and 23 and their families, represented by seven mothers and one sister, took part in the study. Two instruments were used to collect the data: Family Routine Based Interview and EVALOF. The study analyzed: 1) Qualities and difficulties of young people from the mothers' and sister's perspectives; 2) Social interaction and life in the community; 3) Family routines and satisfaction and 4) Communicative interactions and family support, via EVALOF. The analysis of the EVALOF applied to young people guided structural changes to the instrument, such as adaptations to the glossary according to the age group. The results showed that, although all the families offer some natural support to facilitate young people's communication, especially in the organization of the environment, there is a lack of specific strategies to improve communication skills. The strategies used by families were: organizing the environment, adapting the physical context, facilitating attention to young people, encouraging young people to participate in communicative interactions, responding to interactions initiated by young people, supporting them in obtaining information, expanding young people's utterances and teaching communicative skills. The study highlighted the importance of family strategies and the need to strengthen the teaching of specific communication skills to improve the interaction and oral language development of young people with ID and/or ASD.

Keywords: supports, Special Education, families, communicative interaction.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Tabela 2 – Comparação entre glossários das versões da EVALOF

Tabela 3 – Número de vídeos por idade dos jovens

Tabela 4 – Caracterização dos jovens segundo suas mães e irmã

Tabela 5 – Pontuação, escore e índice concordância da EVALOF

Tabela 6 – Número de vídeos por categoria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pontuação nas Subescalas da EVALOF (Escore)

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AVD – Atividade de Vida Diária
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DI – Deficiência Intelectual
EBR – Entrevista Baseada em Rotina
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EVALOE – *Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar*
EVALOF – Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar
GPEEI-UFABC – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS – Organização Mundial da Saúde
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PCF – Práticas Centradas na Família
PEI – Plano de Ensino Individualizado
PIAF – Planejamento de Apoio Individualizado à Família
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SIS – *Supports Intensity Scale* (em português, Escala de Intensidade de Suporte)
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. INTRODUÇÃO	13
3. MÉTODO	26
3.1. Caracterização da pesquisa	26
3.2. Considerações éticas.....	26
3.3. Participantes.....	27
Critério para seleção dos participantes	27
Recrutamento dos participantes	27
Caracterização dos participantes.....	27
3.4. Instrumentos de coleta de dados	29
Entrevista Baseada em Rotina (EBR) (McWilliam, 2010).....	29
Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) (Domeniconi, Gràcia, Benitez & Vessoni, 2017; Domeniconi & Gràcia, 2018; Gràcia & Sánchez-Cano, 2022)	30
Proposta de análise para adaptação do Glossário da EVALOF para o público jovem	31
Escore	34
Análise dos vídeos com a EVALOF, escore e concordância entre observadores ..	35
3.5. Procedimento geral de coleta de dados	38
Fase 1. Recrutamento e seleção da amostra.....	38
Fase 2. Entrevista Baseada em Rotina.....	39
Fase 3. EVALOF.....	39
3.6. Procedimento de análise de dados.....	40
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
Qualidades e dificuldades dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã	42

Interação social	50
Rotinas e satisfação das famílias em relação às suas rotinas.....	52
Interações comunicativas e apoios das famílias via EVALOF.....	58
Análise da linguagem oral nas interações cotidianas dos jovens e suas famílias	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6. REFERÊNCIAS.....	77
7. APÊNDICES	82
Apêndice 1. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 12 itens da Subescala 1 – Contexto e gestão da comunicação.	82
Apêndice 2. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 20 itens da Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias.....	84
Apêndice 3. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	86
Apêndice 4. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	90
Apêndice 5. Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	94
8. ANEXOS	96
Anexo 1. Itens da Entrevista de Rotina Familiar	96
Anexo 2. Glossário.....	97

1. APRESENTAÇÃO

Sou Educadora Especial formada pelo curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nos anos de 2020 e 2021 atuei em uma instituição especializada como professora de jovens com Deficiência Intelectual (DI) que tinham idades entre 21 e 29 anos. Foram experiências muito significativas, pois pela primeira vez tive a oportunidade de trabalhar com alunos que tinham a mesma idade que eu, a professora. O olhar para as necessidades deles era diferente, sempre me questionando “o que é de fato funcional para a vida desse aluno?”. Alguns conseguiam me dar retornos sobre sua aprendizagem por meio de conversas, assim juntos era possível definir objetivos com base em seus interesses e necessidades.

Em 2022 e 2023, ainda na mesma instituição, atuei com adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e DI com idades entre 13 e 15 anos. Os desafios se faziam presentes para avaliar e elaborar os Planos de Ensino Individualizados (PEI) considerando as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reiteradas pelo Currículo Paulista e adaptadas para a Educação Especial, com foco na alfabetização por meio de mediações e organização do conteúdo escolar sistematizado e no planejamento do ensino de habilidades de autocuidado, comunicação e interação social, que de tudo que poderia e deveria ser ensinado aos jovens, essas três últimas habilidades mencionadas eram as habilidades mais importantes para suas vidas considerando suas idades e futuro.

A ausência de habilidades de autocuidado, comunicação e interação social refletiam na dependência que eles apresentavam em relação a instruções para poder desempenhar tarefas simples do dia a dia, da rotina escolar e na dependência de ajuda/apoio, sendo até mesmo apoio físico, para se vestir, escovar os dentes, se limpar após utilizar o banheiro, comunicar desejos e frustrações, o que muitas vezes resultava em crises.

Muitos dos materiais que encontrei para me apoiar na programação do ensino dessas habilidades básicas e de autocuidados na maioria das vezes eram direcionados para crianças, especialmente quando o material vinha acompanhado por imagens. Por mais que os livros e manuais utilizassem o termo para – pessoas – com TEA, as imagens eram

de crianças desempenhando os comportamentos que faziam parte das análises de tarefas das habilidades que seriam ensinadas. Sempre era necessário adaptar os materiais para as idades dos meus alunos.

Utilizei imagens ilustradas com crianças porque eram ótimos materiais para apoiar o ensino por meio de fichas com o passo a passo de comportamentos. Como exemplo trago a necessidade de um dos meus alunos que não conseguia tomar banho sozinho e indicava que gostaria de fazê-lo. Para isso, inicialmente me apoiei no material de Ensino de habilidades de autocuidados para pessoas com autismo (Silveira, Gomes, 2022) que dividia o comportamento de tomar banho em quatro partes: lavar o cabelo, lavar o corpo, secar o cabelo e secar o corpo. As imagens do material foram utilizadas em forma de cartões plastificados que foram utilizados tanto na escola para treino, quanto em casa e foram essenciais para o início da autonomia do jovem nessa atividade que ele tinha que realizar todos os dias de sua vida.

Em relação à comunicação, há diversos materiais riquíssimos que falam de aprender habilidades sociais brincando, por exemplo. Também utilizei muitos desses trabalhos para apoiar propostas de interações entre meus alunos com base no que diziam livros como o Brincando e aprendendo habilidades sociais (Silva, Del Prette & Del Prette, 2013), sempre adaptando para nosso contexto e necessidades dos meus alunos.

Jovens com DI e TEA podem apresentar dificuldades para completar tarefas do cotidiano que são consideradas básicas ou simples. Quando se trabalha com esse público, buscar e encontrar exemplos e materiais que se aproximem exatamente da realidade pode ser desafiador. Em resumo, precisamos, na maioria das vezes, fazer muitas adaptações. Foram essas experiências que me motivaram e guiaram essa dissertação.

A presente pesquisa de dissertação foi organizada em quatro tópicos, sendo eles: *1. Introdução*, em que serão apresentados a revisão da literatura sobre a temática, com estudos sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil, as trajetórias escolares de jovens estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), o desenvolvimento linguístico de jovens com DI e/ou TEA, a identificação de apoios dos jovens nos comportamentos adaptativos e o ensino da linguagem oral, além dos objetivos do estudo, cujo foco foi analisar o uso da EVALOF no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas mães na interação comunicativa, via EVALOF. *2. Método*, em

que serão descritos o método utilizado, os participantes, os procedimentos de coleta, a análise dos dados e a concordância entre observadores; 3. *Resultados e Discussões*, em que serão apresentados os resultados alcançados por meio do estudo, a discussão teórica, os apontamentos sobre a pesquisa e o entrelaçamento dos dados obtidos e 4. *Considerações finais*, em que serão apresentadas as lacunas e sugestões para pesquisas futuras.

2. INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão escolar visa inserir alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular. A Constituição Federal (Brasil, 1988) garante a todos o direito à igualdade e em seu artigo 6º afirma que a educação é um direito social de todos. Tanto a Deficiência Intelectual (DI), quanto o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) integram o PAEE na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

A PNEEPEI se fundamenta na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, da formação de professores, da participação da família e da comunidade, da acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, nos mobiliários e equipamentos, da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e transversalidade da educação especial. Os estudantes PAEE têm direito aos serviços educacionais especializados como apoio ao processo de escolarização. A Resolução nº 2 de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e explica em seu artigo 8º que as classes comuns devem envolver professores capacitados e especializados nas escolas da rede regular de ensino.

É dever do Estado, da família e da comunidade auxiliar as pessoas com deficiência no processo de uma inclusão efetiva e igualitária. Esse direito é assegurado pela legislação brasileira desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), até as leis atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015).

A LDB (Brasil, 1996), em seu Capítulo V, específico para a Educação Especial, garante que alunos PAEE tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares com serviços de apoio especializado para atender as necessidades específicas desse público. Além disso, trata da formação dos professores, de adaptações curriculares, métodos, técnicas e recursos para atender tais necessidades. A LBI (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê o direito à inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, com adaptações e recursos necessários para garantir a participação plena dos alunos PAEE.

Com o avanço das normativas educacionais inclusivas, os alunos com DI e TEA têm finalizado o ensino médio e concluído o processo de escolarização, após a PNEEPEI (Brasil, 2008), que, entre outras determinações, dispõe sobre a obrigatoriedade da democratização do acesso desse grupo de alunos à classe comum e a oferta no contraturno do serviço de AEE. Ressalta-se também a figura do profissional de apoio na LBI (Brasil, 2015) e na Lei 12.074 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais.

Após a promulgação da Política, em 2008, houve impactos no padrão de matrícula do PAEE. Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar, a partir de 2009, houve um crescimento expressivo do número de matrículas totais acompanhado do aumento das matrículas em escolas e classes comuns, resultando em uma diminuição gradual e constante das matrículas nas escolas e classes especiais. Em 2022 as matrículas em classes e escolas regulares representavam 89,9% das matrículas totais. Contudo, o aumento da matrícula desse público não significa acesso ao ensino de qualidade, já que a maioria está matriculada na classe comum, sem o devido apoio necessário para garantir sua equidade.

Segundo os dados do Painel de Indicadores da Educação Especial na plataforma digital DIVERSA, o número de alunos da Educação Especial matriculados em 2022 era de 1.527.794, sendo que desses somente 35,9% estavam matriculados no AEE, ou seja, 64,1% estavam matriculados em escolas regulares sem apoio de atendimento especializado, seja ele na classe comum ou em contraturno.

De acordo com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008), todos os alunos PAEE nas escolas regulares, ou seja, matriculados em classes regulares, devem receber uma complementação e/ou suplementação pedagógica oferecida pelo AEE, com atendimento de professor especialista, preferencialmente em sala de recursos no turno oposto ao horário normal de aula. Outros aspectos também podem ser desenvolvidos no AEE que proporcionarão maior autonomia a esse aluno após o término da escolaridade. Segundo Redig (2019), o objetivo na escola não é apenas a certificação e a continuidade dos estudos, mas proporcionar aos alunos uma formação que os possibilite a inserção no mundo do trabalho e na vida adulta.

No entanto, na realidade brasileira, esse direito raramente é visualizado na prática, deixando as pessoas com deficiência à margem da sociedade, com pouca ou nenhuma oportunidade de acesso e participação nas atividades da vida comunitária, resultando no

contínuo desajuste entre as habilidades das pessoas com deficiência intelectual e as exigências do meio que convivem, o que é ressaltado por Thompson et al (2004) e que poderia melhorar com a formação das redes de apoio para elas.

Dados analisados por Santos e Mendes (2019) evidenciaram a falta de AEE para o PAEE em escola regular, bem como a distorção idade-série em que os alunos se encontram. Os dados apresentados indicaram que a distorção idade-série acontece em escala consideravelmente menor para estudantes não PAEE, que parecem ter sua reprovação relacionada à conclusão de ciclos, ou seja, nos anos finais do ensino fundamental ou então do ensino médio. Já no caso dos alunos do PAEE, os dados indicam que a retenção acontece precocemente, ou seja, logo no início da escolarização, principalmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, quando mais da metade dos estudantes são continuamente retidos.

Em relação ao avanço da política de inclusão escolar do PAEE, tratando-se do acesso ao ensino regular, não são apresentadas melhoras na proporção de alunos com distorção idade-série igual a ou maior que dois anos (Santos, Mendes, 2019). Dessa forma, é fundamental o processo avaliativo para os alunos PAEE, a fim de embasar estratégias de atendimento para apoiá-los, uma vez que isso permite conhecer suas potencialidades e necessidades e então planejar o ensino (Anache, 2005). Não basta somente identificar a elegibilidade desses alunos, também é preciso conhecer quais são os apoios que eles demandam (Mendes, D’Affonseca, 2015).

Outro dado importante apresentado por Santos e Mendes (2019) é que apesar dos índices de defasagem serem reduzidos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, somente uma pequena porcentagem de alunos PAEE alcança essas etapas, o que fortalece a evidência de ineficiência dos serviços de apoio oferecidos pela atual política de inclusão escolar brasileira.

Tinós (2010) teve como objetivo desvelar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, a fim de compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por eles vivenciados. A autora conheceu as trajetórias escolares de duas jovens e analisou os serviços educacionais da Educação Especial e da Educação Inclusiva que as compunham. Participaram da pesquisa as jovens e suas mães. Em suas trajetórias foi evidenciada a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva, visto que não foram oferecidas condições pedagógicas favoráveis ao aprendizado dos participantes, o que

culminou em longos períodos de permanência em uma mesma série, ocasionando disparidade entre idade e série.

O estudo de Moura et al. (2023), por exemplo, analisou a trajetória escolar de quatro estudantes com DI e TEA matriculados na escola comum, com e sem serviços educacionais especializados, sendo uma criança com cinco anos e três jovens com 13, 17 e 20 anos de idade. Os autores tiveram dois objetivos, sendo eles: 1) Avaliar e correlacionar a leitura, a escrita, a matemática e o desempenho de responder perguntas orais dos quatro estudantes na escola regular e caracterizar os serviços educacionais especializados realizados; 2) Propor metas educacionais inclusivas para serem desenvolvidas com cada um deles. Dentre os estudantes, somente dois eram atendidos no AEE e ambos eram matriculados no Ensino Médio, com idades avançadas, um com dezessete e outro com vinte anos, e com desempenhos aquém do esperado para o ano escolar, replicando a literatura prévia relacionada à distorção idade-série (Santos, Mendes, 2019). Os resultados do estudo identificaram relação entre responder perguntas orais à matemática e evidenciaram que a falta de serviços especializados contribuiu para um atraso no repertório acadêmico.

Alunos com DI têm sido encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, muitas vezes, permanecem durante longos períodos nas classes regulares e não adquirem o aprendizado da leitura e escrita (Pletsch, 2014). Leite e Campos (2021) tiveram como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de professores da rede regular de ensino e da Educação Especial que atuavam com alunos com DI na EJA. Foram realizadas observações em aulas e entrevistas com os professores. Os resultados mostraram que os professores tinham dificuldades em atender as necessidades específicas dos alunos e em desenvolver estratégias e recursos que promovessem o acesso ao conhecimento, além de evidenciar a necessidade de maior colaboração entre professores para a organização do processo pedagógico e planejamento de práticas pedagógicas mais assertivas.

Haas (2013) teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência, bem como seus percursos de vida, baseando-se nas narrativas e nas conexões com os fenômenos educacionais que definem as alternativas de escolarização para esses indivíduos com deficiência. Os resultados assinalam processos estigmatizadores e o fracasso escolar vivenciados pelos estudantes ao longo de suas

trajetórias. O estudo destaca a necessidade de ampliar o diálogo entre a EJA e a Educação Especial, destacando a invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos da PNEEPEI.

O estudo de Freitas e Galvani (2020) teve como objetivo avaliar a intensidade de apoio nos comportamentos adaptativos de dois jovens com síndrome de Down e aplicar, em colaboração com o professor, um planejamento de ensino a partir da necessidade de apoio. Participaram uma professora de Educação Especial, os jovens e seus pais. Foi identificada maior intensidade de apoio/suporte na área de aprendizagem ao longo da vida dos jovens avaliados pela Escala de Intensidade de Apoio (SIS), do inglês *Support Intensity Scale*, e após o planejamento de ensino houveram modificações positivas no processo de aprendizagem dos alunos, como resolução das atividades propostas e maior concentração e envolvimento nas atividades por meio de respostas verbais e gestuais, além da melhora da qualidade da interação entre os alunos, bem como o relacionamento com a professora.

Entende-se que o estudo sobre jovens com DI e/ou TEA na EJA, como foi conduzido por Freitas e Galvani (2020), bem como no ensino médio brasileiro é importante para identificação de apoios que orientem o planejamento do ensino. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a “população jovem” na faixa etária entre 10 e 24 anos divididos em três fases, são elas: pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos, adolescência – dos 15 aos 19 anos completos e juventude – dos 20 aos 24 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1991) considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população. De acordo com o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), o instrumento legal que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, são consideradas jovens as pessoas com idades entre 15 e 29 anos. E, no presente estudo, portanto, jovens de 13 a 23 anos.

Estudos evidenciaram dificuldades em atender as necessidades específicas de jovens estudantes com deficiências e em desenvolver estratégias e recursos que promovessem o acesso ao conhecimento com práticas pedagógicas assertivas. Os resultados são processos estigmatizadores, fracasso escolar ao longo das trajetórias dos estudantes, longos períodos de permanência nas classes regulares sem adquirir o

aprendizado necessário em relação à alfabetização e disparidade idade-série (Tinós, 2010; Haas, 2013; Pletsch, 2014; Leite e Campos, 2021).

Diante de pontos negativos em relação à trajetória escolar de jovens com deficiências, é importante salientar que a educação é um direito fundamental e cabe ao espaço escolar propiciar condições para que todos os alunos tenham acesso, permanência e ensino, considerando que já é um serviço assegurado desde a regulamentação da Constituição Federal de 1988 que prevê “o acesso ao ensino público e gratuito” para todos.

A análise do desempenho de jovens de 17 e 20 anos matriculados no ensino médio, por Moura et al. (2022), nas áreas responder perguntas orais, leitura, escrita e matemática, evidenciaram baixo rendimento pedagógico na leitura e desempenhos aquém do esperado para o ano escolar e idades dos jovens.

Em Watkins et al. (2019), a meta-análise sobre estudantes com TEA em contextos inclusivos, relataram que o planejamento (denominado, *Individualized Treatment Plan*) apresentou efeitos de moderados a elevados na comunicação social, efeitos elevados em interações sociais, uso de apoios visuais, estratégias de automonitoramento e intervenções mediadas por pares, com maiores efeitos gerais em intervenções realizadas pelos professores. Szidon et al. (2015) forneceram cinco passos para a elaboração de metas eficazes de um IEP para estudantes com TEA em transição para o ensino médio, envolvendo objetivos de transição, vínculo de metas do ensino médio, resolução de problemas e ajuste de metas de transição, fornecimento de oportunidades para o ensino de habilidades e avaliação de progresso. Em Quann et al. (2015) foi evidenciado que, após a implementação do IEP, os estudantes apresentaram maior confiança em suas participações nas reuniões e maior autodefesa na sala de aula, com transição avaliada como mais eficaz do período escolar para a vida adulta.

Segundo Garcia et al. (2017), pessoas com DI e/ou TEA muitas vezes apresentam dificuldades na aquisição de linguagem, incluindo o repertório intraverbal. De acordo com Greer e Ross (2007), para que um indivíduo aumente a complexidade de seu repertório verbal, relações intraverbais devem estar presentes em seu repertório, sendo um pré-requisito para habilidades mais avançadas de comunicação, como a conversação. De acordo com Skinner (1957), em uma relação intraverbal a resposta é controlada por um estímulo verbal e por reforçadores condicionados generalizados, sendo que resposta

e estímulo podem ser de modalidades diferentes, sendo oral e escrita ou da mesma modalidade, sendo ambos orais.

Responder perguntas, completar músicas, contar histórias, descrever acontecimentos, resolver problemas, recordar o passado e falar sobre o futuro são exemplos de comportamentos intraverbais, representando grande parte da interação verbal entre indivíduos humanos (Garcia et al., 2017). Segundo Sundberg e Sundberg (2011), o comportamento intraverbal está presente em muitos contextos, como por exemplo a educação. Tal exemplo pode ser visto no estudo de Moura et al. (2023), que avaliou o desempenho de estudantes em responder perguntas orais.

Habilidades como responder perguntas, completar músicas e reproduzir sons de objetos quando menos desenvolvidas, podem ter um impacto negativo sobre a aquisição de habilidades acadêmicas e sociais, devido ao papel central do comportamento intraverbal (Sundberg & Sundberg, 2011). Assim, uma forma de contribuir com estratégias de ensino nas áreas mais elementares do processo de escolarização pode ser por meio do ensino de língua oral, como foi no estudo de Moura et al. (2022), por meio da avaliação do comportamento de fazer perguntas orais.

A avaliação e ensino de linguagem oral em ambiente natural pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de jovens com DI e/ou TEA. Para autores como Scopel et al. (2012), o desenvolvimento da linguagem depende não somente das condições biológicas, mas sofre influência importante de fatores ambientais, como os associados à família e à escola.

A linguagem oral é uma habilidade que se desenvolve a partir dos primeiros meses do indivíduo e continua a ser constantemente aperfeiçoada (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). É necessária para diversas formas de comunicação em sociedade e quanto mais refinada e abrangente, mais apto o indivíduo está para atingir seus objetivos comunicativos. Observar a hora de falar, de dar espaço para que o outro fale, regular o tom de voz, prestar atenção aos ouvintes e ao contexto físico onde a fala acontece são exemplos de habilidades da linguagem oral importantes para uma comunicação eficiente (Gràcia et al., 2015).

Segundo Roberts e Kaiser (2011), as famílias, mesmo sem uma formação acadêmica específica na área da educação, utilizam estratégias diversificadas em suas interações com seus filhos. As intervenções naturalísticas ocorrem no contexto natural do

indivíduo ou em um ambiente mais próximo a ele e geralmente são focadas em uma atividade diária, como conversar e tomar banho etc. (Gràcia, 2001).

No decorrer das interações, o adulto, seja a mãe, o pai, o professor ou o terapeuta, faz uso de estratégias que já são utilizadas naturalmente nas interações (Del Rio, Vilaseca e Gràcia, 1997; Gràcia e Galván, 1999), como um conjunto de auxílios para a melhora em seu desenvolvimento comunicativo e linguístico. São exemplos de ajuda: seguir as iniciativas, organizar o ambiente, deixar tempo suficiente para a participação na conversa, interpretação dos atos dos filhos ou retomar e expandir suas declarações verbais adicionando palavras ou fornecendo *feedback* sobre seu desempenho em linguagem (Gràcia, 2001; Balog, 2019).

Segundo Balog (2019), para que seja realizada uma intervenção eficaz com os pais, direcionada aos comportamentos que precisam ser melhorados na interação, é necessário ter um bom instrumento de observação e mensuração do que já acontece nessa interação. Considerando o objetivo de analisar como a linguagem oral é ensinada nas interações cotidianas dos pais com seus filhos, foi desenvolvida a Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar – EVALOF (Domeniconi, Gràcia, Benitez & Vessoni, 2017).

A escala é uma adaptação da *Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar* – EVALOE, (Gràcia, Vega & Galván-Bovaria., 2015). A EVALOE foi desenvolvida com dois objetivos, sendo eles: 1) avaliar a interação em curso na sala de aula e 2) ser utilizada como base para assessorar os professores e promover mudanças em suas práticas. Foi adaptada para uso em Educação Especial (Gràcia, Benitez, Vega & Domeniconi, 2015) e para o contexto brasileiro (Vega, Gràcia, Domeniconi & Benítez, 2017).

Sendo a EVALOF um instrumento para facilitar a observação e análise do que acontece em ambiente natural e considerando a possibilidade para a compreensão do ensino da linguagem oral pelos pais e para a proposição de intervenções eficientes, Balog (2019) se propôs a avançar na construção do instrumento e analisar seu uso.

Em seu estudo, Balog (2019) objetivou analisar o uso da EVALOF como instrumento de observação das interações familiares cotidianas, considerando: 1) As idades de crianças; 2) O tipo de atividade realizada; 3) O gênero das crianças e adultos; e 4) O número de crianças e adultos presentes na interação avaliada. Participaram 45

famílias que filmaram atividades cotidianas realizadas junto com seus filhos que eram crianças de zero a dez anos, da maneira mais natural possível. As interações foram analisadas utilizando a escala. A partir dos vídeos enviados pelas famílias foram criadas cinco categorias de atividades, sendo elas: 1) Brincadeira estruturada; 2) Brincadeira livre; 3) Contação de história; 4) Refeição; e 5) Conversa. A atividade com melhor score foi a de contação de história e a que menos pontuou foi a de brincadeira livre. O uso da EVALOF possibilitou a avaliação da linguagem oral em contexto familiar e a ferramenta se mostrou útil na comparação entre os diferentes grupos de análise. Como recomendações para estudos futuros, a autora apontou a possibilidade de utilizar a EVALOF como medida da eficácia de intervenções naturalísticas de linguagem para pais, como também utilizar como base para assessorar famílias a desenvolverem a linguagem oral de seus filhos.

Segundo McWilliam (2016), uma abordagem centrada na família envolve a realização de quatro tarefas: 1) Os profissionais devem interagir com as famílias de forma amigável e respeitosa, apoiando-as e respeitando suas decisões; 2) Os profissionais devem oferecer às famílias oportunidades de tomar decisões significativas sobre os primeiros cuidados que recebem; 3) Os profissionais devem atender às necessidades das famílias além do desenvolvimento e aprendizagem da criança; e 4) Os profissionais devem aproveitar as oportunidades de aprendizagem que as famílias proporcionam aos seus filhos.

A contribuição de McWilliam (2010) para a compreensão do conceito centrado na família girou em torno de três práticas-chave, sendo elas: 1) Desenvolver um ecomapa para compreender que a ecologia familiar tem feito com que os profissionais e as famílias voltem o olhar para a importância da rede de apoio informal da família; 2) A realização de uma Entrevista Baseada em Rotina (EBR), do inglês *Routine Based Interview* (RBI), é apoio valioso para as famílias na identificação de objetivos específicos para si e para os seus filhos (Boavida, Akers, McWilliam, & Jung, 2015); e 3) O uso do aconselhamento familiar fornece aos profissionais uma estrutura para ajudar as famílias a refletir sobre os interesses e habilidades de seus filhos em lidar com as demandas das rotinas diárias.

McWilliam (2010) apresenta propostas para a intervenção precoce, mas é possível utilizar o conhecimento consagrado produzido por ele na primeira infância para pensar em adequações de apoios para juventude com as famílias, principalmente, ao refletir sobre

os apoios já documentados em literatura prévia envolvendo o planejamento de apoios educacionais com jovens estadunidenses (Szidon et al. 2015; Quann, 2015; Watkins et al. 2019).

A Entrevista Baseada em Rotina Familiar, por exemplo, foi desenvolvida para: 1) Estabelecer uma relação com a família; 2) Obter uma descrição rica e abrangente do funcionamento da criança e da família; e 3) Terminar com uma lista de objetivos funcionais e familiares escolhidos pela família (McWilliam, Casey & Sims, 2009). Mesmo que a estrutura básica da Entrevista Baseada em Rotina envolva questionar as famílias sobre a participação de seus filhos, sua autonomia e suas relações sociais no desenvolvimento das rotinas diárias, também identifica necessidades familiares. A entrevista dá origem a objetivos - a maioria são para os filhos, enquanto os restantes são objetivos a nível familiar, como por exemplo, as necessidades familiares básicas ou necessidades que enriquecem a vida dos pais, como tempo para si próprios, mais educação ou desejos relacionados ao trabalho (McWilliam, 2010).

Os estudos que avaliaram a intensidade de apoio de jovens (Boueri, 2014; Freitas & Galvani, 2020; Zutião, 2016; 2019) ressaltaram a importância do apoio à família, especialmente, com jovens com maior intensidade de apoio, avaliados pela Escala SIS. Considerando o potencial empírico das práticas centradas nas famílias na primeira infância e serviços de intervenção precoce (Del Rio & Gràcia, 1996; Domeniconi & Gràcia, 2018; Dunst et al., 2010; Frugone-Jaraillo, & Gràcia, 2022; Gràcia, 2001; 2002; McWilliam, 2010; 2016; Pimentel, 2004; Serrano, 2016), foi proposta a seguinte pergunta de pesquisa: O uso da EVALOF em seu formato convencional seria útil para analisar interações comunicativas entre a família e jovens com DI e/ou TEA?

Refletir sobre os apoios naturais disponíveis no ambiente familiar com crianças que estão em transição para a juventude pode ser útil para orientar professores na elaboração dos seus planejamentos de ensino, bem como de equipes interdisciplinares atuantes na Educação Especial e ser uma estratégia preventiva para o cenário atual de desempenho de jovens que estão matriculados nos anos do ensino fundamental e no ensino médio (Freitas, & Galvani, 2020; Leite, & Campos, 2021; Moura et al., 2023).

Thompson et al. (2002) conceituam apoio como recursos e estratégias que promovem os interesses e bem-estar das pessoas e que resultam no aumento da independência pessoal e produtividade, maior participação na sociedade interdependente,

maior integração na comunidade e/ou melhoria da qualidade de vida. Segundo Shogren et al. (2010), o planejamento de suporte/apoio, deve levar em consideração: 1) Incompatibilidade entre competência e demandas, uma vez que pode haver um descompasso entre as experiências das pessoas com DI e suas competências pessoais e demandas ambientais; 2) Planejamento de suporte/apoio individualizados de acordo com a necessidade de cada um; e 3) Oferta de suporte/apoio com vistas a resultados de melhoras significativas nas mais diversas áreas podendo incluir mais independência nas relações pessoais e melhores oportunidades para contribuir na sociedade.

Esse planejamento deve envolver cinco componentes básicos: 1) Identificação de experiências de vida almejadas e estabelecimento de metas a serem atingidas; 2) Determinação da intensidade de suporte/apoio necessário para atingir tais metas; 3) Desenvolvimento de um plano de suporte individualizado; e 4) Monitoramento/acompanhamento do progresso e avaliação (Shogren et al., 2010).

Alguns instrumentos para avaliar comportamentos adaptativos foram desenvolvidos nos Estados Unidos para avaliar o quanto de suporte/apoio uma pessoa com DI necessita para se desenvolver em todas as áreas de condutas adaptativas (Almeida et al., 2016). Thompson et al. (2004) apresentaram a Escala SIS, que foi desenvolvida em resposta às mudanças de como a sociedade via e se relacionava com pessoas com deficiência. As mudanças estavam relacionadas a: 1) Expectativas positivas para as experiências de vida de pessoas com deficiência; 2) O uso de uma descrição funcional das condições de deficiência; 3) O foco nas atividades apropriadas à idade cronológica; 4) A emergência de serviços especializados direcionados; e 5) O fornecimento de apoio individualizado por meio de uma rede de suportes.

Considerando a carência de materiais nacionais com a proposta da avaliação do comportamento adaptativo no Brasil, deu-se início a um trabalho de adaptação e tradução da Escala SIS. Almeida et al. (2016) foram responsáveis pela adaptação da escala para a realidade brasileira. Primeiro a escala foi traduzida e submetida a retro tradução por dois especialistas da área que dominavam o idioma da escala e posteriormente submetida a juízes para validação semântica e de conteúdo.

A Escala SIS tem como objetivo avaliar a intensidade de suporte/apoio que jovens/adultos com DI necessitam para realizar habilidades adaptativas em seu cotidiano e é composta de três seções, sendo elas: 1) Escala de Necessidade de Apoio; 2) Escala

Suplementar de Proteção e Defesa; e 3) Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental.

A identificação de apoios naturais na família com jovens com DI e/ou TEA requer instrumentos avaliativos que forneçam informações mais detalhadas e específicas de cada jovem (principalmente, aqueles com maior intensidade de apoio), bem como da rotina familiar para identificar e fortalecer apoios mais naturais, dentro do contexto da família, potencializando assim, a qualidade das interações entre família e jovem. A associação de duas ou mais formas de avaliação pode aumentar a chance de caracterizar as habilidades dos jovens (Benitez, Gomes, Schelini, Waltz, & Domeniconi., 2015) e favorecer o planejamento de apoios mais personalizados.

O estudo de Benitez et al. (2015), como uma forma de exemplificar a junção de duas avaliações, uma mais geral e outra mais específica, mostrou que uma avaliação geral de coeficiente de inteligência e uma específica de leitura e escrita podem apoiar na caracterização do estudante, bem como na orientação de planejamento de ensino.

Considerando, por um lado, a Entrevista Baseada em Rotina Familiar (EBR) e uma avaliação específica elaborada para uso em ambiente doméstico – a Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) (Balog, Domeniconi, Benitez, & Gràcia, 2022; Domeniconi, Gràcia, Benitez, & Vessoni, 2017; Gràcia & Sánchez-Cano, 2022), esperou-se que a associação dos dois instrumentos pudesse contribuir na identificação e fortalecimento de apoios naturais que potencializam a qualidade da interação entre família e jovem.

É importante ressaltar que a presente proposta faz parte de um projeto maior desenvolvido pela orientadora, desde o ano de 2020, tanto como projeto de pesquisa, como também projeto de extensão para atendimento de famílias cadastradas no grupo de pesquisa.

O aspecto original que o projeto apresenta se refere à proposição de uma prática específica centrada na família, no caso, a Entrevista Baseada em Rotina, amplamente utilizada na literatura prévia na primeira infância em serviços de intervenção precoce (McWilliam, 2010; 2016), bem como a análise da EVALOF utilizada em Balog (2019) com crianças de seis meses até 10 anos de idade, como instrumento específico para identificação dos apoios naturais típicos na rotina da família.

O objetivo geral do trabalho foi analisar o uso da EVALOF no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas mães na interação comunicativa, via EVALOF.

3. MÉTODO

3.1. Caracterização da pesquisa

Trata-se de um Estudo Multicaso, composto pela análise de oito Estudos de Casos sobre juventude com DI e/ou TEA, para investigação do ensino de linguagem oral em situação naturalística com a família.

De acordo com Cozby (2003) o estudo de caso é uma investigação intensiva e detalhada de um único caso ou de um número limitado de casos. O objetivo principal do estudo de caso é compreender de maneira sistematizada, a partir do uso de um instrumento, quais são as estratégias utilizadas pelas mães na interação comunicativa com seus filhos jovens com DI e/ou TEA.

3.2. Considerações éticas

Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, intencionando sua validação ético- acadêmica. A aprovação foi expressa por meio do CAAE: 69039023.8.0000.5504, conforme parecer número: 6.424.344, conferindo a validade ética de seus procedimentos. Os participantes concordaram em participar da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o primeiro para sua própria participação (Apêndice 3) e, o segundo para que o filho, jovem com autismo ou deficiência intelectual também pudesse participar (Apêndice 4). Os jovens assentiram à participação (Apêndice 5).

Assim, foram adotados os cuidados éticos quanto ao tratamento dos dados, ao sigilo sobre as informações obtidas e a preservação das identidades dos participantes. Portanto, foi e será assegurada a privacidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, na medida em que as informações e os dados coletados foram e serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, sem prejuízos para as famílias e pessoas participantes.

3.3. Participantes

Critério para seleção dos participantes

Os critérios de inclusão dos jovens foram: a) apresentar laudo médico de TEA (DSM-5) e/ou laudo médico de DI ou nomenclaturas correspondentes das versões anteriores do DSM-5 ou Classificação Internacional de Doenças (CID-11); b) autorização das famílias. Para as famílias os critérios foram: a) disponibilidade para participar da pesquisa; b) adesão ao procedimento de envio de vídeos para análise de interação com os filhos.

Recrutamento dos participantes

Foi feito o convite para participação da pesquisa às mães do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC (GPEEI-UFABC) liderado pela orientadora, bem como a divulgação em escolas.

Caracterização dos participantes

Os participantes deste estudo foram oito jovens, sendo três jovens com DI, dois jovens com TEA e três jovens com TEA e DI e suas famílias, que são representadas por sete mães e uma irmã. Uma das famílias contou com a participação de uma criança durante a interação comunicativa gravada no vídeo. Os jovens tinham idades entre 13 e 23 anos.

O jovem com DI e/ou TEA será representado pela letra (J), sendo então J1, J2, J3, J4, J5, J6, J7 e J8. Já as representantes das famílias dos jovens, sendo sete mães e uma irmã, serão representadas pela letra (M). Cada díade será representada pela junção das letras J-M e seu número, por ordem de aceite para participação da pesquisa, sendo então: J1-M1, J2-M2, J3-M3, J4-M4, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8.

Os jovens foram divididos em dois grupos. Do primeiro grupo fazem parte os jovens que concluíram ou estão cursando o ensino médio. Já do segundo grupo fazem parte os jovens que estão cursando o ensino fundamental. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos oito jovens, divididos em seus respectivos grupos.

Tabela 1*Caracterização dos participantes*

Díade	Origem	Idade Jovem	Diagnóstico	Escolaridade	Idade Mãe/Irmã	Escolaridade
<i>Jovens que concluíram ou estão cursando o ensino médio</i>						
J1-M1	Grande ABC	23	SD e DI	Médio completo	61	Médio completo
J2-M2	Grande ABC	21	SD e DI	Médio completo	63	Superior incompleto
J3-M3	Grande ABC	17	TEA	Cursando médio	52	Médio completo
J6-M6	Interior SP	20	SD e DI	Médio completo	53	Pós-graduação
<i>Jovens que estão cursando o ensino fundamental</i>						
J5-M5	Interior SP	15	TEA e DI	Cursando fundamental	34	Médio completo
J4-M4	Interior SP	15	TEA	Cursando fundamental	51	Médio completo
J7-M7 *	Interior SP	16	TEA e DI	Cursando fundamental	24	Médio completo
J8-M8	Interior SP	13	TEA e DI	Cursando fundamental	45	Médio completo

Fonte: Elaboração própria.

* A díade J7-M7 é a única representada por jovem e irmã, as demais são compostas por jovens e mães.

No caso da referida díade, a irmã mais velha é a responsável pelas atividades que envolvem o jovem. A mãe faleceu no ano de 2021 e, a partir de então, a irmã se tornou a sua responsável direta. O jovem tem pai, mas não mora com ele.

As idades dos jovens que estavam cursando o Ensino Fundamental variaram entre 13 e 16 anos e as idades das adultas variaram entre 24 e 51 anos, sendo que a mais nova era a irmã que representava a díade J7-M7, com 24 anos. Todos eles eram matriculados em escolas especiais e cursavam o Ensino Fundamental de nove anos, porém sem especificação de série.

Já as idades dos jovens que estavam cursando ou tinham concluído o Ensino Médio variaram entre 17 e 23 anos e as idades de suas mães variaram entre 52 e 63 anos. O jovem da díade J3-M3, único que ainda não tinha concluído o Ensino Médio, estava cursando o segundo ano.

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, sendo eles a Entrevista Baseada em Rotina e a Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF). A seguir os instrumentos utilizados serão detalhados enquanto estrutura e objetivo.

Entrevista Baseada em Rotina (EBR) (McWilliam, 2010)

Do inglês *Routine Based Interview*, trata-se de uma entrevista semiestruturada sobre a vida cotidiana da família, com foco no envolvimento, independência e relações sociais dos filhos. O instrumento teve como objetivo identificar as rotinas da família, bem como analisar a qualidade da interação de cada rotina e os tipos de apoios fornecidos nas rotinas pelas famílias aos jovens. A EBR (Anexo 1) é composta por 20 questões sobre a visão da família sobre seu filho, considerando os pontos fortes do jovem, as dificuldades, os ambientes nos quais ele se dá melhor e em quais precisa de mais apoio, suas interações, seus interesses, as rotinas diárias do jovem e sua família e as expectativas da família em relação à aprendizagem do filho.

Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) (Domeniconi, Gràcia, Benitez & Vessoni, 2017; Domeniconi & Gràcia, 2018; Gràcia & Sánchez-Cano, 2022)

Trata-se de uma adaptação da *Escala de Valoración de la Lengua Oral* em contexto Escolar (EVALOE) (Gràcia, Veja & Galván-Bovaria, 2015). A EVALOF (Anexo 2), tem como objetivo avaliar a qualidade da interação comunicativa que ocorre naturalmente entre os membros de uma família. Em sua versão ampla (em que é sugerido que um observador externo avalie a interação), é dividida em duas subescalas.

A Subescala 1 – Contexto e a gestão da comunicação, avalia a organização do entorno físico em que se desenvolve a interação e avalia as diferentes maneiras através das quais adultos e jovens gerenciam suas próprias falas durante um episódio comunicativo e como influenciam a possibilidade de fala do outro. Por exemplo, se o adulto oferece pausas para que o jovem tenha oportunidade de iniciar sua fala. É composta por 12 itens sobre como o adulto se posiciona e organiza o ambiente para se adaptar em função das características da atividade realizada pelo jovem, se durante a atividade o jovem gerencia a sua participação na conversa de forma espontânea, sem que nenhum adulto peça a ela que participe, se o adulto facilita que o jovem inicie as interações comunicativas e dá tempo para que ele participe delas, se o adulto e o jovem são responsivos às interações comunicativas iniciadas pelo jovem, por exemplo.

Já a Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias, avalia as formas que os jovens usam as funções comunicativas, por exemplo, dar informação, pedir informação, regular a ação e as estratégias que os pais utilizam para ensino das funções e a resposta dos filhos a essas estratégias. É composta por 20 itens sobre como o adulto aproveita a atividade que está sendo realizada para trabalhar aspectos da linguagem oral com o jovem, se o jovem solicita e fornece informações, se o adulto dá atenção e/ou fornece as informações solicitadas pelo jovem, se o adulto expande os enunciados do jovem e com isso o jovem melhora seus enunciados, se o adulto clarifica e sintetiza os conteúdos que o jovem não entendeu na interação, se o jovem sintetiza e tira conclusões, se são utilizadas normas de interação social e se é fornecido *feedback* sobre a competência em linguagem oral do jovem.

Cada item das subescalas contém alternativas organizadas de 0 a 3, as quais o observador avalia qual delas melhor se enquadra na interação observada. Cada uma das

subescalas contém um número diferente de itens sobre os quais o observador avalia qual das alternativas melhor se enquadra na interação observada. As alternativas são organizadas de 0 a 3.

As alternativas de 1 a 3 são assinaladas e somadas ao final de cada escala. Quando optar por marcar a opção 0 (O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento), é necessário justificar a escolha. Esta opção deve ser assinalada, por exemplo, em itens em que se exige mais de uma díade para a análise. A não ocorrência do comportamento descrito no item não é justificativa para que se marque esta opção.

A pontuação total é a somatória das pontuações das duas subescalas, dividida pela pontuação máxima possível (Formato 00/96). A Pontuação da subescala é calculada somando os pontos feitos dividido pelo valor máximo possível. O valor máximo possível se refere ao valor máximo da subescala menos a quantidade de questões em que não se pôde observar (assinaladas com 0) multiplicada por 3 (pontuação máxima de um item).

Exemplo: Na Subescala 1, em que a pontuação máxima é 36, quando não for possível observar dois itens, o valor máximo possível será 30. No caso: 26/30, quando não é possível observar o comportamento descrito em dois itens.

Faz parte da EVALOF um glossário com instruções gerais ao observador, item a item de cada subescala. O presente estudo apresenta uma proposta de análise para adaptação do glossário considerando o público jovem, considerando que na versão de Balog et al. (2019) o público-alvo eram crianças e suas famílias.

Proposta de análise para adaptação do Glossário da EVALOF para o público jovem

Durante a análise das interações e preenchimento dos itens da escala, o glossário com as instruções ao observador foi consultado. Ele é importante para a análise e preenchimento adequados do instrumento, pois exemplifica as ações que podem ser observadas. A análise da EVALOF aplicada na juventude orientou alterações estruturais no instrumento, como adaptações no glossário de acordo com a faixa etária. A Tabela 2 compara dois glossários, o primeiro de Balog (2019) e o segundo com as modificações realizadas para uso do instrumento para a juventude no presente estudo.

Tabela 2*Comparação entre glossários das versões da EVALOF*

	EVALOF (Balog et al., 2022)	Propostas de modificações para juventude na EVALOF
	Subescala 1	
	Todas as explicações utilizam a palavra criança.	Realização de troca por jovens.
S1 Item 7	<p>Exemplo utiliza: “Por exemplo, se a criança diz “ola”, a mãe diz “sim, a bola vermelha”. Essa estratégia pode se referir à topografia do que é dito (como nos casos em que a criança comete erros na fonética da palavra – como dizer “Quero comer caramão” para “camarão”, por exemplo.) Essa estratégia também se refere ao conteúdo, como seria no caso de a criança dizer “ontem vou na piscina” e o adulto intervém: “ah, amanhã você vai para a piscina?”.</p> <p>“Consiste em conhecer a emissão prévia das crianças e repeti-las, inserindo alguns elementos nas frases, sem excesso, dependendo da idade das crianças, sem mudar o significado da frase, e em alguns casos melhorando os aspectos fonéticos ou morfológicos, se for necessário”.</p>	<p>Alteração para: “Por exemplo, se o jovem diz “ola”, a mãe diz “sim, a bola vermelha”. Essa estratégia pode se referir à topografia do que é dito (como nos casos em que erros na fonética da palavra são cometidos – como dizer “Quero comer caramão” para “camarão”, por exemplo.) Essa estratégia também se refere ao conteúdo, como seria no caso de o jovem dizer “ontem vou na piscina” e o adulto intervém: “ah, amanhã você vai para a piscina?”.</p> <p>“Consiste em conhecer a emissão prévia dos jovens e repeti-las, inserindo alguns elementos nas frases, sem excesso, sem mudar o significado da frase, e em alguns casos melhorando os aspectos fonéticos ou morfológicos, se for necessário”.</p>
	Subescala 2	
	Todas as explicações utilizam a palavra criança.	Realização de troca por jovens.
S2 Item 3	<p>Exemplo utiliza brinquedo em exemplo: “Se a criança lhe pergunta sobre o paradeiro de algum brinquedo e o adulto lhe responde “não sei” ou informa o local onde a criança pode encontrar o brinquedo.”</p>	<p>Alteração para: “Se o jovem lhe pergunta sobre o paradeiro de seu celular e o adulto lhe responde “não sei” ou informa o local onde o jovem pode encontrar o celular.”</p>

Fonte: Elaboração própria.

Continuação da Tabela 2

Comparação entre glossários das versões da EVALOF

S2 Item 4	<p>Exemplo utiliza:</p> <p>“Se quer perguntar ao irmão como é possível avançar na etapa de um jogo eletrônico. O adulto pode fazer isso de uma maneira bem geral, (neste caso, marque a opção 2 do item) ou pode dar instruções específicas, como por exemplo “Bata na porta do quarto do seu irmão, espere que ele abra e, então, peça a ele que quando estiver disponível ele te ensine a passar a fase do jogo”.</p>	<p>Alteração para:</p> <p>“Se quer perguntar para um amigo como fazer para ter mais inscritos em seu canal. O adulto pode fazer isso de maneira bem geral, (neste caso, marque a opção 2 do item) ou pode dar instruções específicas, como por exemplo “Ligue para ele, quando ele atender, peça para que te explique como conseguir mais inscritos.”</p>
S2 Item 9	<p>Explicação utilizada:</p> <p>“Por exemplo, quando a criança faz uma pergunta sobre determinada palavra que ele não conhece (por exemplo, berinjela), o adulto pode explicar seu significado (neste caso registre como 3 – fornece indicações específicas) ou pode simplesmente dizer: “Você gosta” (2 – indicação geral). Este tipo de estratégia pode ser observado com frequência nas interações em que as crianças pedem informações sobre assuntos tratados mais frequentemente por adultos. O adulto pode simplesmente dizer que aquilo não diz respeito à criança (quando ela pergunta sobre o que são “juros”, por exemplo, aos quais os pais se referem) ou pode tentar dar uma explicação simples sobre o conceito, que se adeque a idade e ao que a criança pode compreender”.</p>	<p>Alteração em:</p> <p>“Este tipo de estratégia pode ser observado com frequência nas interações em que informações sobre assuntos tratados mais frequentemente por adultos são solicitadas. O adulto pode simplesmente dizer que aquilo não diz respeito ao jovem (quando ele pergunta sobre o que são “juros”, por exemplo, aos quais os pais se referem) ou pode tentar dar uma explicação simples sobre o conceito, que se adeque ao que o jovem pode compreender.”</p>

Fonte: Elaboração própria.

Continuação da Tabela 2

Comparação entre glossários das versões da EVALOF

S2 Item 6	Exemplo utiliza: “Se o adulto pergunta como foi o dia da criança, caso ela responda de forma muito geral, o adulto pode explicar como gostaria de receber a resposta, que gostaria de saber como ela se sentiu na escola, o que comeu, o que aprendeu, se conheceu algum amigo novo, etc.”	Alteração para: “Se o adulto pergunta como foi o dia do jovem, caso ele responda de forma muito geral, o adulto pode explicar como gostaria de receber a resposta, que gostaria de saber como ele se sentiu no passeio, o que comeu, com quem conversou, se todos os amigos foram, etc.”
S2 Item 16	Exemplo utiliza: “...quando o adulto pede a criança que se lembre sobre o que combinaram a respeito do momento de falar, ou o que combinaram sobre como ajudar o irmão menor a dizer uma palavra corretamente, ao invés de rir dele”.	Alteração para: “...quando o adulto pede ao jovem que se lembre sobre o que combinaram a respeito do momento de falar”.
S2 Item 19	Exemplo utiliza: “Acho que poderia ter falado mais alto quando o papai disse que não me entendeu” ou de forma genérica “Não falei direito”.	Alteração para: “Acho que poderia ter falado mais alto quando o pai disse que não me entendeu” ou de forma genérica “Não falei direito”.
S2 Item 20	Exemplo utiliza: “Por exemplo “De que forma você falou com a vovó?”.	Alteração para: “Por exemplo “De que forma você falou com sua avó?”.

Fonte: Elaboração própria.

Escore

A escala permite uma pontuação por subescala e uma pontuação total. Cada item contém um enunciado e quatro alternativas de resposta, de zero a três. A alternativa “0” corresponde a algo que não pôde ser observado na interação (o item então será excluído da análise do escore). As alternativas de um a três variam de item a item e devem ser assinaladas a depender do que foi observado.

A pontuação da subescala é calculada somando os pontos feitos dividido pelo valor máximo possível. O valor máximo possível se refere ao valor máximo da subescala (menos a quantidade de questões em que não se pôde observar) multiplicada por 3 (pontuação máxima de um item), no formato 00/64. A Subescala 1 é composta por 12 itens e a Subescala 2 por 20 itens.

A pontuação total é a somatória das pontuações das duas subescalas, dividida pela somatória da pontuação máxima possível das duas subescalas. O resultado desta divisão é multiplicado por 100 e este será o escore analisado. Desta forma, o escore não é prejudicado quando um item não puder ser observado. O valor mínimo do escore é 33,3, dado que a pontuação de um item varia de 1 a 3. Quanto maior a pontuação, mais a interação é adequada em fornecer oportunidades para o jovem desenvolver sua linguagem oral.

Análise dos vídeos com a EVALOF, escore e concordância entre observadores

A análise dos vídeos enviados pelas famílias foi realizada utilizando a EVALOF – versão digital. As observações e o preenchimento da escala foram feitos por duas observadoras, ambas educadoras especiais, a primeira sendo a pesquisadora. Cada vídeo foi assistido pelo menos duas vezes antes do preenchimento da escala e quantas vezes mais se fizessem necessárias caso houvesse dúvida sobre a pontuação de algum item.

O resultado do preenchimento da escala realizado pela pesquisadora foi comparado com o resultado da segunda observadora. Para encontrar o Escore, foi realizada a divisão da pontuação encontrada e o resultado foi multiplicado por 100. Desta forma, o escore não foi prejudicado no caso dos itens que não puderam ser observados, como no caso dos itens 11 e 12 da Subescala 1 (itens que tratavam da participação de três pessoas ou mais na interação apresentada no vídeo das famílias) no caso de sete dos oito vídeos. Somente um dos vídeos (F7-M7) contou com a participação de uma terceira pessoa, portanto foi o único que teve pontuação em todos os itens da escala.

A fidedignidade dos dados foi mensurada por meio da análise de concordância entre observadores, que foi realizada item a item entre as respostas em todos os vídeos. O índice foi calculado considerando o número de concordâncias, dividido pela soma das concordâncias e discordâncias, multiplicado por 100. $[C/(C+D)] * 100$ (Kazdin, 2011). A análise de concordância foi realizada item a item entre as respostas em todos os vídeos (n

= 8). A Tabela 5 apresenta a pontuação de cada díade nas duas subescalas a partir das observações realizadas pelas duas observadoras, sendo a Observadora 1 (pesquisadora) e a Observadora 2, os escores e o índice de concordância.

Tabela 5*Pontuação, escore e índice concordância da EVALOF*

Díade	Subescalas	Observadora 1	Escore	Observadora 2	Escore	Concordâncias	Discordâncias	Índice de concordâncias
J1-M1	1	19/30	63,3	16/30	53,3	29	3	90,62%
	2	23/60	38,3	24/60	40			
	Total	42/90	46,6	40/90	44,4			
J2-M2	1	14/30	53,3	15/30	50	31	1	96,87%
	2	20/60	33,3	20/60	33,3			
	Total	36/90	40	35/90	38,8			
J3-M3	1	23/30	76,6	25/30	83,3	27	5	84,37%
	2	31/60	51,6	34/60	56,6			
	Total	54/90	64,4	59/90	65,5			
J4-M4	1	18/30	60	20/30	66,6	31	1	96,87%
	2	24/60	40	24/60	26,6			
	Total	42/90	46,6	44/90	48,8			

Fonte: Elaboração própria.

Continuação da Tabela 5

Pontuação, escore e índice concordância da EVALOF

Díade	Subescalas	Observadora 1	Escore	Observadora 2	Escore	Concordâncias	Discordâncias	Índice de concordâncias
J5-M5	1	23/30	76,6	21/30	70	28	4	87,5%
	2	27/60	45	27/60	45			
	Total	50/90	55,5	48/90	53,3			
J6-M6	1	26/30	86,6	28/30	93,3	26	6	81,25%
	2	39/60	65	39/60	65			
	Total	65/90	72,2	67/90	74,4			
J7-M7	1	34/36	94,4	33/36	91,6	28	4	87,5%
	2	30/60	50	31/60	51,6			
	Total	64/96	66,6	64/96	66,6			
J8-M8	1	28/30	93,3	27/30	90	31	1	96,87%
	2	32/60	53,3	32/60	53,3			
	Total	60/90	66,6	59/90	65,5			

Fonte: Elaboração própria.

A concordância entre observadores neste estudo apresentou variação entre 81,25% e 96,87% e um valor médio de 89,06%. Obteve-se variação e média de concordância com índices altos, todos acima de 80%, o que garante maior fidedignidade na análise e nos resultados do estudo.

3.5. Procedimento geral de coleta de dados

Fase 1. Recrutamento e seleção da amostra

Foi feito o convite para participação da pesquisa às mães do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC (UFABC), no projeto de extensão liderado pela orientadora que atende famílias do Grande ABC, inseridos na

Região Metropolitana de São Paulo, bem como a divulgação em escolas localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo que a pesquisadora tinha contato.

Fase 2. Entrevista Baseada em Rotina

Após aceite das famílias, foi solicitado que as mães e a irmã participassem da primeira etapa da pesquisa que contava com um roteiro de entrevista semiestruturada sobre a vida cotidiana da família, com foco no envolvimento, independência e relações sociais dos jovens. Elas responderam a perguntas sobre pontos fortes e dificuldades dos jovens, os ambientes nos quais se davam melhor e os que precisavam de mais apoio, as rotinas diárias e as expectativas em relação à aprendizagem.

As díades J1-M1, J2-M2 e J3-M3 fazem parte do projeto de extensão que atende famílias do Grande ABC mencionado anteriormente. As mães preencheram o questionário, no formato de entrevista semiestruturada, presencialmente nas dependências do projeto de extensão que atende famílias do Grande ABC mencionado anteriormente, do qual as mães e os filhos fazem parte. As díades J4-M4, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8 participaram da entrevista remotamente em encontro síncrono com a pesquisadora via Google Meet e vídeo chamada no aplicativo de mensagens WhatsApp.

As respostas das mães foram registradas por meio da ferramenta de pesquisa e avaliação Google Forms a fim de partilhar facilmente o formulário e analisar e comparar as respostas.

Fase 3. EVALOF

Com o objetivo de avaliar a qualidade da interação comunicativa que ocorria naturalmente entre os membros de uma família, foi solicitado que cada família enviasse um vídeo com qualquer atividade que possibilitasse que o jovem utilizasse a linguagem oral. Como a observação seria realizada a partir de um vídeo disponibilizado pela família, foram necessárias explicações antes que a família realize a gravação.

A orientação dada às famílias antes de realizarem a gravação foi que poderiam ser atividades cotidianas mais complexas, como as que envolvessem a resolução de um problema, ou atividades menos complexas, como jogos de tabuleiro e colocar a mesa do jantar. Como seria realizada uma observação das interações comunicativas, as famílias deveriam manter suas atividades da maneira como estavam habituados a fazer.

Foi solicitado que cada família enviasse um vídeo de interações entre, no mínimo, um adulto e um jovem, em situações de interações com jogos ou outros momentos de interação familiar. Para a realização das gravações dos vídeos as famílias receberam orientações prévias, que foram dadas individualmente para cada uma das mães e irmã participantes por meio de mensagens síncronas e assíncronas via aplicativo *WhatsApp*. O vídeo deveria conter uma interação completa e não foi estipulado tempo mínimo ou máximo. A escolha da atividade realizada era de livre escolha das famílias.

Os vídeos foram enviados via aplicativo *WhatsApp* e, em seguida, salvos no Google Drive para a realização das observações. Cada família enviou um vídeo de interações. Os critérios de seleção dos vídeos foram: (a) conter pelo menos um adulto e um jovem e (b) ser possível observar qual atividade estava sendo realizada.

Três dos oito vídeos recebidos foram de famílias que participavam do projeto de extensão mencionado anteriormente e foram realizados no ambiente onde aconteciam as intervenções, porém sem nenhuma relação com elas e sem interferência da equipe que atuava no projeto. Quatro dos oito vídeos tiveram suas atividades gravadas nas residências das famílias e um dos vídeos foi gravado dentro do carro da família durante percurso para um passeio.

3.6. Procedimento de análise de dados

Encerrados os procedimentos de coleta de dados, foram iniciados os procedimentos de análise dos dados. Para analisar e organizar os dados coletados foi realizada uma análise temática inspirada na análise de conteúdo (Bardin, 2006). A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar e relatar o conteúdo de todo o texto, ajudando a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma compreensão de seus significados em um nível que transpassa uma leitura comum (Moraes, 1999).

A análise foi dividida em três etapas, sendo elas:

Fase 1 – Consistiu na organização do material a ser analisado de forma a sistematizá-lo operacionalmente. Nesta fase foi realizada a organização dos instrumentos de pesquisa: 1) Organização das respostas das entrevistas semiestruturadas respondidas pelas mães e pela irmã em planilhas de acordo com as perguntas do roteiro; 2) Separação dos vídeos em pastas por díade; 3) Observação das interações presentes nos vídeos recebidos a fim de fazer as análises por meio da EVALOF; 4) Criação de categorias das

atividades realizadas pelas famílias nos vídeos; 5) Preenchimento das pontuações da EVALOF; 6) Cálculos das pontuações da EVALOF; 7) Cálculos dos escores da EVALOF e 8) Análise de concordância dos vídeos. Em seguida, foi feita a leitura de todos os dados obtidos a fim de ter uma visão ampla do material gerado.

Fase 2 – Tratou-se do processo da distribuição dos dados em categorias temáticas a partir dos instrumentos. Nesta fase todos os dados obtidos foram lidos e separados de acordo com as diferentes informações que apareciam nas falas das mães e da irmã e nos vídeos analisados. A separação foi feita conforme os objetivos focados pelo estudo. Na sequência, as informações foram relidas para organização das unidades temáticas e separação dos conteúdos de cada unidade.

A categorização desses dados será mencionada neste tópico e explicitada na seção seguinte desta dissertação. As categorias da análise temática foram: 1) Qualidades e dificuldades dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã; 2) Interação social; 3) Rotinas e satisfação das famílias e 4) Interações comunicativas e apoios das famílias, via EVALOF.

Fase 3 – Tratou-se da interpretação dos dados. As categorias temáticas foram analisadas uma a uma, sendo feita a articulação entre os dados empíricos das entrevistas e das análises das observações dos vídeos enviados pelas mães e irmã dos jovens a fim de avaliar suas interações e apoios fornecidos, relacionando-os com a literatura e referenciais teóricos pertinentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo geral do presente estudo foi analisar o uso da EVALOF em seu formato convencional utilizado com crianças, no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas mães na interação comunicativa, via EVALOF.

A EVALOF é um instrumento que foi construído e aplicado com famílias com filhos na primeira infância. Por ser um instrumento de observação e mensuração do que acontece nas interações familiares, mostrou-se importante que uma revisão fosse feita para a juventude para que seu uso também pudesse auxiliar famílias com filhos jovens.

Considerando o objetivo da entrevista semiestruturada sobre a vida cotidiana da família, será apresentada a caracterização da Entrevista Baseada em Rotina realizada com as díades J1-M1, J2-M2, J3-M3, J4-M4, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8 e os resultados da análise dos vídeos enviados pelas famílias por meio da EVALOF, a fim de analisar a interação comunicativa entre elas e suas rotinas.

A partir dos dados obtidos através dos instrumentos foram criadas 4 categorias, sendo elas: 1) Qualidades e dificuldades dos jovens na perspectiva das mães e da irmã; 2) Interação social; 3) Rotinas e satisfação das famílias e 4) Interações comunicativas e apoios das famílias, via EVALOF.

A primeira categoria, Qualidade e dificuldades dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã, apresentará uma caracterização dos jovens participantes de acordo com as percepções de mães e irmã, por meio da análise do instrumento Entrevista Baseada em Rotina, a fim de contextualizar quem é esse jovem.

Qualidades e dificuldades dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã

Os jovens serão caracterizados com base nos discursos das mães e da irmã em suas participações nas entrevistas em relação aos seus interesses, qualidades e dificuldades. A Tabela 4 apresenta a caracterização dos jovens nas perspectivas das mães e da irmã.

Tabela 4*Caracterização dos jovens segundo suas mães e irmã*

Jovem	Relatos
J1-M1 – 23 anos, Síndrome de Down e DI.	Gosta de atividades físicas, especialmente jogar bola e dançar. Entre seus interesses estão jogar bola, dançar, conviver com pessoas de sua idade, ir ao cinema e sair para comer. Em casa gosta muito de ver vídeos no celular e ouvir música. A casa é o ambiente onde ele precisa de menos apoio, realizando atividades com autonomia (só não serve a comida no prato), mas também fica bem na igreja. Realiza as atividades de vida diária e alimentação com autonomia. Não tem seletividade alimentar. Sua maior dificuldade é a comunicação/fala. Precisa de mais auxílio em ambientes fora de casa, como na escola, em passeios e em lugares desconhecidos.
J2-M2 – 21 anos, Síndrome de Down e DI.	É decidido e calmo. Gosta de música, dança e futebol. O ambiente onde tem mais independência é sua casa. Apresenta dificuldades na comunicação. Não precisa de apoios em nenhum ambiente.
J3-M3 – 17 anos, TEA.	Gosta de jogar vídeo game, matemática, exatas de maneira geral e jogos. Entre seus interesses estão jogos, tiro ao alvo, revistas de histórias em quadrinho, <i>Scooby-Doo</i> e Turma da Mônica. Entre os ambientes que o jovem tem interesse e se dá bem estão <i>shopping</i> (Lojas Americanas, jogar e <i>Polishop</i>) e parque. Vai na perua sozinho para escola. Tem dificuldades em fazer as atividades na escola, precisa de monitoramento em casa para fazer as atividades e para controlar na alimentação para não comer somente alimentos não saudáveis.
J4-M4 – 15 anos, TEA.	É carinhoso e só faz o que tem vontade. Gosta de assistir, comer, brincar e passear. Dentre os ambientes nos quais se dá melhor estão sua casa, lugares abertos com muito verde e piscina. Apresenta dificuldades na fala e na compreensão. Se o jovem tivesse uma comunicação melhor, seria tudo mais fácil.
J5-M5 – 15 anos, TEA e DI.	É pontual, organizado e idiomas são seu ponto forte. Gosta de carros, celular computador e piscina. O ambiente onde o jovem se dá melhor é sua casa. A mãe gostaria que ele pudesse fazer acompanhamento fonoaudiológico para ter a oportunidade de melhorar a fala, assim poderia falar algumas coisas ou até cumprimentar as pessoas com mais palavras.
J6-M6 – 20 anos, Síndrome de Down e DI.	Na maioria do tempo é alegre, amoroso, muito competitivo, excelente dançarino e ótimo atleta. Gosta de dançar, nadar e de vídeo <i>games</i> . Não encontra dificuldades em quase nenhum ambiente e que não tem necessidades ou dificuldades em relação à rotina do filho.

Fonte: elaboração própria.

Continuação da Tabela 4

Caracterização dos jovens segundo suas mães e irmã

Jovem	Relatos
J7-M7 – 16 anos, TEA e DI.	O jovem é inteligente, sociável e determinado. Gosta muito de <i>Lego</i> , <i>Pokémon</i> , <i>Transformers</i> , desenhar e quer ser <i>Youtuber</i> . Sua casa é mencionada pela irmã como o local no qual o jovem fica bem. Na presença de amigos conhecidos também.
J8-M8 – 13 anos, TEA e DI.	É carinhoso, amoroso e organizado. Gosta de assistir desenhos e comer. Dentre os ambientes nos quais se dá melhor estão sua casa e lugares com amigos conhecidos. Apresenta dificuldades com as atividades diárias de higiene pessoal, como por exemplo, banho, em se vestir e na alfabetização. A mãe relata que quando parou de trabalhar e passou a ficar mais tempo em casa com o filho, ele teve uma ótima melhora.

Fonte: elaboração própria.

As mães e irmã compartilharam qualidades, interesses e dificuldades dos jovens. E quando a pauta são as dificuldades dos jovens, a alfabetização e as atividades escolares aparecem em cinco das oito díades, sendo elas J2-M2, J3-M3, J6-M6, J7-M7 e J8-M8. A seguir será apresentado um recorte da escolarização dos participantes. A alfabetização é mencionada pelas mães e pela irmã tanto como dificuldades que os jovens apresentam, quanto como objetivos a serem alcançados por eles em um Programa de Inclusão, Aprendizagem e Família.

Sobre a trajetória escolar do filho, a mãe da díade J3-M3 relata que o jovem “*tem dificuldades para fazer as atividades na escola e precisa de monitoramento em casa para fazer as atividades*”. A mãe da díade J8-M8 compartilhou que “*graças a Deus sempre teve pessoas que fazem com amor e muito carinho, ele se desenvolveu muito bem, mas infelizmente na parte da alfabetização que não teve êxito*”. A mãe compartilhou que até o ano de 2020, ano em que o mundo vivenciou a pandemia da Covid-19, ela decidiu tirar o filho da escola regular. Após refletir sobre a aprendizagem do filho e considerar o valor da mensalidade da escola particular que a família pagava para que o filho socializasse, eles optaram por mantê-lo somente na escola especializada, que segundo ela, era a escola onde de fato ele se desenvolvia e aprendia.

Já J7-M7 compartilhou que “*já faz 10 anos em que ele estuda na [...] e pelo pouco que acompanhei a infância dele, ele se desenvolveu muito bem, na fala, na socialização com adultos e crianças, ele ainda tem dificuldade na escrita, mas sabe identificar*

perfeitamente as letras”. O jovem tem 16 anos e não é alfabetizado, dado que corrobora o estudo de Moura (2023) em relação a idade avançada do estudante e do atraso em seu repertório acadêmico.

J6-M6 diz que o filho tinha dificuldades na leitura e cita a leitura dinâmica e a compreensão de texto como objetivos que gostaria que ele alcançasse. A mãe compartilha que até o quinto ano do Ensino Fundamental o filho estudou em escola regular e fazia várias atividades extras, mas relata que “...*após o quinto ano não gostei do que vi quando entrei na escola regular, ele estava na classe sem nenhuma adaptação, ou seja, estava só por estar na escola, foi quando optei pela [...] escola especializada*”. A fala da mãe corrobora o estudo de Pletsch (2014) em relação ao tempo de permanência de jovens com DI nas classes regulares sem adquirir o aprendizado da leitura e o estudo de Tinós (2010), evidenciando a ausência de condições pedagógicas favoráveis ao aprendizado dos jovens.

A fala da mãe da díade J6-M6 sobre a permanência do filho na escola regular vai de encontro com relatos de outras três díades dos jovens que estão cursando a etapa do Ensino Fundamental, sendo J4-M4, J7-M7 e J8-M8. Os quatro jovens que faziam parte do segundo grupo, Ensino Fundamental, estavam matriculados e cursando a etapa de ensino em escolas de ensino especializado. Em comum entre os quatro estão os relatos de suas mães e irmã sobre as dificuldades da permanência dos jovens nas escolas de ensino regular. J4-M4, por exemplo, mencionou que a escola regular não sabia lidar com as crises do filho e sua permanência no ambiente era muito difícil e a família optou exclusivamente pela escola especializada.

O presente estudo evidenciou achados convergentes com a literatura prévia relacionada à distorção idade-série apresentada anteriormente (Santos, Mendes, 2019; Moura, et al. (2023) e a falta de AEE para o PAEE em escola regular (Santos, Mendes, 2019).

Os jovens participantes que frequentam a escola têm idades avançadas para suas etapas de ensino nas quais estão matriculados. Os quatro jovens que cursavam a etapa do Ensino Fundamental, J4-M4, J5-M5, J7-M7 e J8-M8, por exemplo, tinham idades entre 13 e 16 anos. Além disso, tinham dificuldades com leitura e escrita. A mãe da díade J6-M6 também compartilha dificuldades do filho em relação à leitura.

O jovem da díade J6-M6 concluiu seus estudos em uma escola especializada após insatisfação da mãe com as adaptações necessárias para o filho na escola regular, que

segunda ela, não aconteciam. O presente estudo corrobora o estudo de Oliveira (2016), que evidenciou, a partir de entrevistas com mães de jovens com DI, um caminho percorrido no processo de escolarização dos estudantes, ora ingressando na escola comum e depois migrando para a especializada, e retornando para a comum; ora ingressando na escola especializada e, mais tarde, frequentando a comum.

No caso dos jovens que estão cursando a etapa do Ensino Fundamental, sendo J4-M4, J5-M5, J7-M7 e J8-M8, os quatro também frequentavam escolas especializadas. O estudo de Souza e Almeida (2013) investigou as concepções de jovens com DI que estudavam em escola especial e de suas famílias sobre os motivos da não inclusão escolar. Dentre os resultados, as autoras encontraram que a maioria dos estudantes entrevistados desejava participar do ensino comum, mas, por decisão de seus responsáveis, que influenciados por suas convicções e crenças pessoais e por profissionais das áreas médica e educacional, decidiam pela escola especial.

A partir do cenário atual da Educação Especial, Oliveira (2016) observou o movimento de transição “entre escolas”, que marca a trajetória escolar dos estudantes com DI. O estudante ingressa em uma escola, seja ela especializada ou comum e, após um período, segue para outra, na inquietação da busca de um espaço adequado para a escolarização. Sobre a trajetória escolar de J8-M8 mencionada na seção dos resultados, a mãe compartilhou que tomou a decisão de deixar o filho somente na escola especializada após refletir sobre a aprendizagem do filho, que segundo ela, era a escola na qual ele se desenvolvia e aprendia.

Diferente da escola especializada frequentada por J6-M6, que possui o Ensino Médio completo, a escola que os jovens J4-M4, J5-M5, J7-M7 e J8-M8 que estavam cursando o Ensino Fundamental estavam matriculados possuía somente a etapa do Ensino Fundamental de 9 anos.

A distorção idade-série em relação ao PAEE ocorre desde a matrícula na Educação Infantil. O estudo de Santos e Mendes (2019) evidenciou a entrada tardia na etapa da Educação Infantil e em proporção muito mais elevada de distorção idade-série concentrada já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Mendes (2010), quando a criança inicia sua trajetória escolar tardiamente, ela, automaticamente, é privada da possibilidade de receber qualquer tipo de atenção diferenciada ou ter acesso aos benefícios providos na educação infantil. Além disso, quando o estudante ingressa

tardamente na escola, ele já entra com defasagens que o colocam em desvantagem perante seus pares da mesma idade.

A trajetória escolar dos estudantes PAEE, em específico os com DI, ainda se mostra um desafio, tanto para a escola como para as famílias. São inegáveis os avanços em relação à legislação brasileira a fim de garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, porém o ingresso do estudante no ensino regular não é por si só um fator de inclusão. De acordo com Oliveira (2016), a simples inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino, sem qualquer tipo de serviço de apoio, pode redundar em fracasso.

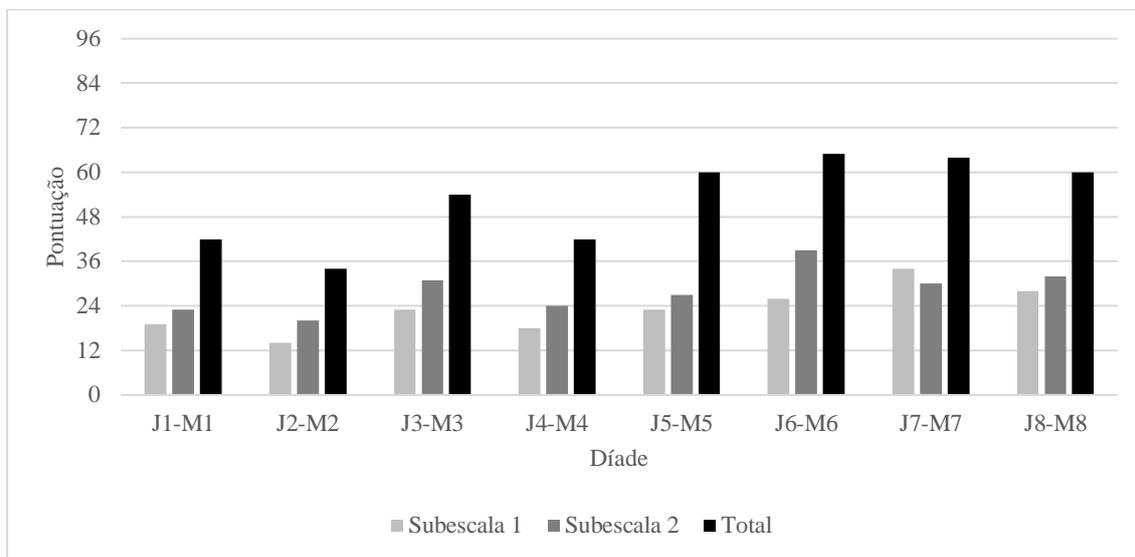
Além da escolarização, destacam-se a comunicação e a fala como as maiores dificuldades relatadas por parte das adultas em relação aos jovens. Os vídeos enviados pelas famílias evidenciam tais dificuldades.

Dentre as demandas identificadas pelas mães e irmã, destacam-se as dificuldades dos jovens em relação à comunicação de modo geral, sendo a linguagem oral mencionada no caso de cinco das oito díades do estudo, sendo elas J1-M1, J2-M2, J4-M4, J5-M5 e J7-M7. Entre as cinco, destacam-se falas como a de J5-M5 que compartilha que *“gostaria que ele [o filho] melhorasse a fala, que poderia falar algumas coisas ou até cumprimentar com mais palavras”* e de J4-M4 que diz que *“se tivesse uma comunicação melhor seria tudo mais fácil”*.

Apesar das dificuldades em relação à comunicação expostas, J1-M1 e J2-M2 apontam que seus filhos interagem bem e muito bem com adultos e com outros jovens com as mesmas idades, respectivamente. A EVALOF analisa os apoios nas interações comunicativas das famílias e a Figura 1 apresenta as pontuações, ou Escore, das díades na EVALOF, considerando as Subescalas 1, 2 e Total.

Figura 1

Pontuação nas Subescalas da EVALOF (Score)



Fonte: elaboração própria.

J1-M1 – A mãe apresenta a comunicação/fala como a área que o filho mais tem dificuldades e compartilha que os ambientes nos quais ele precisa de mais apoio são os ambientes fora de casa, exemplificando com escola, passeios e lugares desconhecidos. Na EVALOF as pontuações da díade foram 19/30 na Subescala 1 e 23/60 na Subescala 2, sendo 42/90 a pontuação total obtida.

J2-M2 – A mãe cita a comunicação como a maior dificuldade do filho, porém quando questionada sobre ambientes que o filho precisava de mais apoio, ela respondeu que ele não precisa de apoio em nenhum ambiente. Na EVALOF os escores da díade foram 14/30 na Subescala 1 e 20/60 na Subescala 2, sendo 36/90 a pontuação total obtida. A pontuação é considerada baixa.

J3-M3 – Não menciona a linguagem oral como uma dificuldade do filho. Na EVALOF os escores da díade foram 23/30 na subescala 1 e 31/60 na subescala 2, sendo 54/90 a pontuação total obtida. No vídeo enviado pela família nota-se que o jovem fala poucas palavras, mas estabelece uma comunicação com a mãe. Diante de suas dúvidas ela faz perguntas ao filho sobre o jogo de cartas que estavam jogando, mas ele tem dificuldades em responder e explicar para a ela as regras e como ela pode pontuar. Nota-se que o jovem está habituado a jogar o jogo escolhido, pois sabe as regras e consegue pontuar com facilidade. O jovem tenta mostrar as cartas para a mãe, apontando, com o intuito de apresentar a ela como o jogo funciona.

A mãe facilita as iniciações comunicativas do filho, dá tempo para que ele participe da interação, é responsiva às interações comunicativas iniciadas pelo jovem e ele também é responsivo às interações comunicativas iniciadas pela mãe, tendo facilidade em obter atenção dela. Durante o jogo a mãe aproveita para trabalhar aspectos da linguagem oral com o jovem, dá atenção e fornece a informação solicitada pelo filho. Ele tem dificuldade em solicitar informações, mas isso não é ensinado na interação, o que a mãe faz é ensinar o filho em como fornecer informações com algumas instruções simples e expandindo as respostas do jovem. A mãe consegue compreender como o jogo funciona depois de algumas rodadas. Quem ganhou a partida foi o jovem.

J4-M4 – A mãe menciona a fala e a compreensão como as áreas em que o filho tem mais dificuldade e responde que a comunicação seria a área que ela gostaria de receber apoio e treinamento. Na EVALOF os escores da díade foram 18/30 na subescala 1 e 24/60 na subescala 2, sendo 42/90 a pontuação total obtida. O jovem não se comunica por meio da fala.

J5-M5 – A mãe não menciona a linguagem oral como área em que o jovem tem mais dificuldade, mas menciona a comunicação como uma área que ela gostaria de receber apoio e treinamento. Na EVALOF os escores da díade foram 23/30 na subescala 1 e 27/60 na subescala 2, sendo 50/90 a pontuação total obtida. O jovem se comunica por meio de poucas palavras e apresenta ecolalia.

J6-M6 – A mãe não cita a linguagem oral como uma área em que seu filho tem muita dificuldade, mas menciona a comunicação como uma área que ela gostaria de receber apoio e treinamento. Na EVALOF os escores da díade foram 26/30 na subescala 1 e 39/60 na subescala 2, sendo 65/90 a pontuação total obtida.

J7-M7 – A irmã menciona a fala como a maior dificuldade do jovem. Na EVALOF os escores da díade foram 34/36 na subescala 1 e 30/60 na subescala 2, sendo 64/96 a pontuação total obtida.

J8-M8 – A mãe não menciona a linguagem oral como uma dificuldade do filho e da família. Na EVALOF os escores da díade foram 28/30 na subescala 1 e 32/60 na subescala 2, sendo 60/90 a pontuação total obtida.

Questiona-se quais são as rotinas que mais demandam apoio de profissionais da Educação Especial, que as famílias pedem mais apoio e se há rotinas em comum entre as

oito famílias. É necessário pensar na centralidade da escola na rotina familiar e na adaptação das famílias nas atividades diversas que os filhos têm acesso.

A segunda categoria, Interação social, apresentará pontos relacionados as interações sociais e a vida na comunidade dos jovens participantes de acordo com as percepções de mães e irmã.

Interação social

As mães das díades J1-M1, J2-M2, J6-M6 não veem dificuldades dos filhos em relação à interação social, para elas os filhos interagem muito bem com adultos e jovens da mesma idade que as deles.

J7-M7 compartilha que o irmão interage muito bem com adultos *“e se o adulto interagir no assunto dele, geralmente é sobre Pokémon, ele gosta mais ainda”*, mas quando se trata da interação com outros jovens da idade dele *“não muito bem, pois os meninos da idade dele geralmente não gostam especificamente das mesmas coisas que ele”*.

J3-M3 menciona dificuldades do filho em relação à interação social, pois ele *“gosta só um pouco de conversar com adultos”* e *“tem apenas um amigo na escola”*.

J8-M8 compartilha que o filho interage muito bem com adultos, porém com outros adolescentes da idade dele *“na escola interage bem, mas fora da escola se isola”*.

Já J4-M4 e J5-M5 avaliam que seus filhos de modo geral interagem bem com adultos. J5-M5 relata que a interação do filho com adultos *“depende do tom de voz do adulto”*, já em relação à interação com jovens da mesma idade, relata que *“depende da receptividade dos adolescentes”* para que o filho interaja com eles. Sobre a interação do filho com jovens da mesma idade, J4-M4 compartilha que o filho *“não tem muita noção de idade”*.

Em relação a inserção dos jovens na vida na comunidade as mães relataram que o local em que os filhos se dão melhor é a própria casa, ou seja, um ambiente familiar controlado e previsível. Essa foi uma resposta em comum entre 6 das 8 díades, sendo elas J1-M1, J2-M2, J4-M4, J5-M5, J7-M7- e J8-M8, além de que foi o primeiro local mencionado por elas quando tiveram que pensar em um ambiente no qual os jovens se davam bem.

No caso de J1-M1, a mãe relatou que *“em casa é um ambiente que ele [o filho] precisa de menos suporte, realizando atividades com autonomia. Ele fica bem também na igreja”*. No caso de J4-M4, quando questionada sobre os ambientes nos quais o filho precisava de mais apoio, respondeu que na verdade é *“quando tem outras pessoas envolvidas”*.

Glat (1996) acrescenta que a família é o fator determinante, ela pode auxiliar na realização e manutenção da inclusão na comunidade ou pode impedi-la. J6-M6 relata que de segunda à sexta-feira o filho *“acorda, toma o remédio para tireoide, prepara seu leite e seu pão e vai tomar café, eu já estou trabalhando”*. A rotina semanal da família se inicia com ela acordando cedo e indo trabalhar, enquanto o filho [...] *fica em casa sozinho até quase meio-dia, quando retorno para dar almoço e levá-lo à escola*”. O jovem permanece o período da manhã em casa com suas atividades diárias, entre acordar e estar pronto para o momento em que a mãe chega para almoçarem e irem para à escola. Em contrapartida, a mãe relata que fora de casa é diferente, pois o jovem sempre está acompanhado *“não deixo ele andar sozinho na rua”*. Segundo Maia (2010), o papel da família não pode e nem deve ser o de realizar as atividades no lugar de seus filhos, mas sim o de ensiná-los e fornecê-los oportunidades para que realizem as atividades com a maior independência possível.

Em um grupo composto por oito jovens, seis deles, de acordo com as mães e irmã, tem dificuldades nas relações interpessoais e vida na comunidade, portanto é necessário considerar a inserção da vida na comunidade e a urgência de apoios variados para vida na comunidade dos jovens. De acordo com Cardoso (1997), tem-se que a comunidade é o segundo lugar mais frequentado pelas pessoas, depois de suas casas, já que, desde que nasce, a pessoa está exposta à comunidade, utilizando os serviços, participando de atividades e socializando.

Segundo apontam Del Prette e Del Prette (2005), o estabelecimento de relações interpessoais é uma das principais tarefas para o desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que é a partir dessas relações que se ampliam e aprimoram uma série de comportamentos sociais, bem como se aprende como é o funcionamento da vida em sociedade.

Desde a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), até as leis mais atuais, delega-se ao Estado, à família e à comunidade o dever de assegurar à pessoa com

deficiência o acesso, a participação e a convivência em todos os locais da comunidade, de forma acessível e igualitária, assim como todo e qualquer cidadão. Para que consigam se envolver e aprender a realizar com independência as atividades na comunidade, essas pessoas necessitam de redes de apoio, precisando do auxílio da família, dos amigos e de cuidadores para desempenhar essas atividades (Thompson *et al.*, 2004).

Segundo Zutião (2016), para que o ensino e a aprendizagem das atividades na comunidade ocorram de forma eficaz, as pessoas que formam as redes de apoio das pessoas com DI necessitam de formação. As atividades são oportunidades importantes para os jovens com DI, que ao aprender as habilidades e os comportamentos, terá maior independência e facilidade para participar, interagir e utilizar os serviços disponíveis na sociedade (Zutião, 2016). Pesquisas vem apontando (Thompson *et al.*, 2004; Turnbull *et al.*, 2016) a importância de se trabalhar atividades de vida na comunidade para favorecer efetivamente a inclusão, participação, utilização dos serviços e locais da comunidade e interação social das pessoas com DI.

Zutião (2016) aponta que ao programar o ensino de atividades na comunidade, são encontradas dificuldades como a falta de aceitação dos locais, como por exemplo, mercados, padarias, agropecuárias e lojas, em auxiliar na pesquisa e receber as pessoas com DI. A autora menciona também o preconceito das pessoas da comunidade em geral, a insegurança e descrença dos pais/familiares, o envolvimento de aprendizagem complexa ou subjetiva e a falta de recursos ou materiais adaptados para que as pessoas com DI consigam realizar, de forma mais independente possível, a atividade ensinada.

A terceira categoria, Rotinas e satisfação das famílias em relação às suas rotinas, fará uma caracterização das rotinas das famílias participantes e da satisfação das famílias em relação às suas rotinas.

Rotinas e satisfação das famílias em relação às suas rotinas

A caracterização foi feita com base em respostas das mães na Entrevista de Rotina Familiar e será apresentada por diáde.

J1-M1 – Mãe acorda às 5h45. Filho não tem horário fixo para acordar. No café da manhã, ele geralmente come uma bolacha ou iogurte enquanto assiste TV. Costuma trocar de roupa, escovar os dentes e arrumar a cama. A mãe trabalha até 12h35 e chega

em casa por volta das 13h15. Quando a mãe chega, os dois almoçam. Quando ele tem atividades externas, geralmente saem às 14h15 (ele tem cursos de terça e quinta-feira). Quando não tem atividades externas, ele fica em casa durante a tarde e não acompanha a mãe em outras atividades (exemplo, ir ao mercado). Nesses dias que não tem curso, ele passa a tarde assistindo vídeos no *YouTube*, jogando no celular ou ouvindo música. Vão para a igreja geralmente de segunda, quarta e domingo (em algumas semanas vão mais vezes, mas geralmente são esses dias). O culto é às 20h, eles saem de casa às 19h30 (durante a semana). Aos domingos, o culto é às 18h e eles saem às 17h30. Aos sábados ele tem o futebol na parte da manhã. Em alguns dias da semana vai à igreja. Vai dormir por volta das 22h30/23h30. Realiza as AVD's com autonomia (arruma a cama pra dormir, escovar os dentes, trocar de roupa, tomar banho). As vezes gosta de fazer devocional (estudo da bíblia) e exercícios físicos antes de dormir. Um dia rotineiro é a mãe acordar, ir trabalhar, voltar, ambos almoçam e vão para alguma atividade externa quando tem, quando não tem ficam em casa.

Quando questionadas sobre satisfação em relação às suas rotinas e sobre quais seriam os pontos fortes ou necessidades específicas dos jovens nessas rotinas, duas mães, sendo J1-M1 e J3-M3 disseram não estarem satisfeitas com suas rotinas. Relataram que os filhos demandam apoio/suporte em atividades de rotinas, além da preocupação em proporcionar uma qualidade de vida a eles.

Em relação à rotina, a mãe se considera “*não muito satisfeita, estou muito cansada*” e que sente necessidade dar mais atenção para o filho, uma qualidade de vida melhor. Compartilha também que o filho não exige nada, que aceita a rotina corrida dos pais e consegue ter autonomia em atividades de vida diária, como tomar banho, se alimentar e arrumar a cama.

J2-M2 – Mãe faz as tarefas de casa e cuida da cachorra que tem diabetes. O filho acorda, faz sua higiene pessoal e toma café da manhã. Às vezes tem compromisso, ajuda a mãe caso ela precise e assiste vídeos no celular. Então almoça, faz seu curso de foto e vídeo e assiste TV. À noite janta, conversa com amigos e familiares por vídeo no *WhatsApp*, assiste TikTok e vai dormir. A mãe sente-se confortável com sua rotina, a classifica como boa e relata que o filho é tranquilo e por isso não aponta dificuldades na rotina.

Três mães compartilham que está tudo bem com suas rotinas. A mãe da díade J2-M2 é uma delas. Relata que se sente confortável com sua rotina, a classifica como boa e relata que o filho é tranquilo e por isso não aponta dificuldades na rotina.

J3-M3 – Filho acorda preguiçoso, com despertador. A mãe acorda. Filho prepara sozinho o café da manhã (pão, iogurte e geleia), a mãe prepara o suco ou chá. Troca de roupa com independência, organiza a mochila e vai para escola de perua (necessário monitorar apenas se a roupa está coerente com o clima - calor, frio). Ao voltar da escola, senta na sala e vai descansar, depois vai almoçar (sabe aquecer de maneira independente), arruma a cama e o quarto, assiste TV ou sai para fazer alguma atividade (de quarta-feira tem AEE na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), sexta tem neuro), toma banho e faz a atividade de casa (caligrafia, ler livros), janta e dorme.

Em relação à satisfação com sua rotina e sobre quais seriam os pontos fortes ou necessidades específicas dos jovens nessas rotinas, J3-M3 foi a segunda mãe a dizer não estar satisfeita com sua rotina. A mãe relata que apesar da rotina da família ser tranquila, é necessário supervisionar o filho na realização de suas tarefas para a conclusão delas. A mãe compartilha que *“precisa ficar em cima o tempo todo, ficou muito preguiçoso e caseiro, não quer sair”* e que o filho está satisfeito com a rotina, mas ela não está. A necessidade de supervisão para a conclusão das atividades é considerada a maior dificuldade do filho, segundo a mãe.

J4-M4 – De manhã o jovem vai para a escola e a mãe vai trabalhar. A tarde faz terapias ou brinca com o irmão e o pai em casa. De segunda e quarta-feira o jovem tem aulas de atletismo. A noite eles ficam juntos em casa. J4-M4 relata estar tudo bem, pois *“a noite [o filho] segue bem a rotina para dormir”*.

J5-M5 – O jovem acorda, toma banho, escova os dentes, toma seu leite e fica pronto para ir à escola. A mãe o leva para pegar o ônibus da escola. A mãe faz café da manhã, limpa a casa e faz o almoço. Então chega o horário de buscar o filho no ponto de ônibus, que está retornando da escola. Dá almoço para ele (o jovem coloca sua comida no prato sozinho), deitam para descansar um pouco, jovem toma banho, depois brinca com brinquedos, como carrinhos, enquanto a mãe faz seus trabalhos com consertos de roupas, depois faz o jantar, jantam juntos, o jovem fecha todas as portas da casa, enche garrafa de água, dá beijo na mãe e vai dormir. J5-M5, não apresentou pontos positivos ou negativos em sua rotina.

J6-M6 – A mãe acorda e vai trabalhar. O filho fica em casa sozinho até quase meio-dia, quando a mãe retorna para dar almoço e levá-lo à escola. Quem busca o jovem na escola é sua irmã, por volta das 17 horas. A mãe chega em casa mais ou menos 17h30. O filho quando chega da escola come pão e leite ou janta quando vai treinar, depois ele vai jogar ou assistir. Enquanto isso a mãe vai para a academia e retorna mais ou menos às 20 horas. De quarta e quinta-feira o jovem tem natação às 20h30, voltam às 22h00, tomam banho e vão dormir. Em relação à rotina, a mãe disse estar satisfeita, “*cansada, mas satisfeita*”.

J7-M7 – A irmã acorda cedo, prepara o café da manhã, acorda o irmão às 6h30 para tomar café e seu remédio, em seguida escova os dentes e troca de roupa. Às 7h10 o jovem pega o ônibus para a escola e retorna almoçado às 12h40. Depois ele ajuda a irmã nos afazeres na casa, almoçam (o jovem almoça duas vezes) e descansam a tarde, depois jantam e vão dormir. A irmã compartilha que o irmão “[...] *gosta muito de ficar no quarto dele, e não acho que isso seja um ponto positivo na rotina*”.

J8-M8 – A mãe acorda cedo, faz café da manhã, acorda o filho, dá o café para ele, troca e o leva para a escola. Então ela volta para casa e faz os afazeres domésticos ou vai fazer compras, resolver algumas coisas na rua. Pega o filho na escola, dá almoço, assistem TV juntos, depois a mãe faz alguma coisa de organização da casa, faz a janta, dá para o filho, vai dar banho nele, toma seu banho e vão dormir. A mãe compartilha que está tudo bem, que já se acostumou com sua rotina da maneira que ela é.

Ao identificar os apoios naturais da família, por meio da Entrevista Baseada em Rotina, é possível fortalecer e potencializar a qualidade das interações entre família e jovem, tendo como base as análises das interações feitas com uso da EVALOF.

Para J1-M1, que demanda treino de comunicação dentro da rotina relatada pela família, durante o café da manhã a mãe poderia perguntar sobre a preferência do filho para beber e comer. No período da tarde quando está assistindo *YouTube*, poderiam desenvolver uma conversa sobre os vídeos e *YouTubers* preferidos do jovem, poderiam fazer e responder perguntas específicas do tema de interesse do filho, com base na rotina dele.

Para J2-M2, de acordo com a fala da mãe, jovem não precisa de apoios, mas tem dificuldades em relação à comunicação. Dessa forma demanda treino na área e relacionado a emprego e alfabetização, mencionada pela mãe como “ler e escrever”, como

os objetivos que ela gostaria que o filho alcançasse. A comunicação também é mencionada como uma dificuldade do jovem.

Para J3-M3, que demanda apoio para realizar as atividades na escola e precisa de monitoramento em casa para fazer as atividades e para controlar na alimentação, considerando manter uma alimentação equilibrada. Na rotina da família pode-se encaixar momentos para a realização de atividades que se aproximem com as atividades escolares nas quais o jovem tem dificuldades. Após o banho, quando o jovem faz a atividade de casa, a mãe poderia acompanhá-lo para fazer atividades prazerosas de interesse do filho, como jogos de cartas que demandem participação por meio de conversas, considerando a ampliação do repertório linguístico do jovem.

Para J4-M4, que demanda treino de comunicação dentro da rotina e aprender a esperar. A mãe relata que as maiores dificuldades do filho são a fala e a compreensão. Para trabalhar esses comportamentos, a mãe poderia, em momentos de lazer ao ar livre (considerando interesses do jovem), propor jogos com regras em que cada participante do jogo, que poderiam ser pai, mãe e/ou irmão do jovem, tivesse sua vez para que o jovem tivesse momentos para se comunicar. Tais jogos poderiam ser encaixados na rotina da família quando ficam juntos a noite, poderiam assistir a filmes, jogar jogos e realizar atividades nas quais o jovem tivesse que se comunicar de algumas formas.

Para J5-M5, que demanda treino de comunicação, especificamente linguagem oral para falar mais palavras. Em relação à rotina a mãe relata que uma dificuldade que ela encontra é oferecer alimentos diferentes para o filho, fazê-lo tomar suco de frutas naturais. O jovem apresenta seletividade alimentar e não come alimentos como feijão e sopa, tem preferência por alimentos mais sólidos. Considerando a demanda relacionada à fala, como o jovem gosta muito de carros, nos momentos em família eles poderiam comentar os acontecimentos de filmes de sua preferência (como, por exemplo, o filme Carros) e permitir que o jovem compartilhe informações acerca do que está vendo.

Para J6-M6, que demanda treino para leitura dinâmica e compreensão de texto. A mãe indica interesse em receber apoio e formação na área de comunicação. O jovem gosta muito de conversar e interagir com pessoas, demonstra facilidade nesse ponto, porém apresenta algumas trocas na fala e esse é o ponto a ser trabalhado pela mãe. A rotina da família é corrida e cheia de atividades, como por exemplo, a natação que o jovem faz uma

vez na semana, então a mãe relata que eles quase não têm tempo, que eles poderiam participar de formações somente aos sábados.

Para J7-M7, que demanda treino de comunicação, especificamente linguagem oral, leitura, escrita e independência, considerando o interesse do jovem em desenhos, a família poderia em seu momento de descanso inserir momentos de criação de histórias e conversas sobre seus personagens preferidos e escrita dos nomes deles. A irmã poderia solicitar que o jovem criasse algumas histórias e ilustrações com temas já predefinidos para que assim pudessem conversar sobre assuntos e situações relacionados as necessidades do jovem por meio da exposição das ideias dele e sugestões da irmã sobre os assuntos.

Para J8-M8, que devido suas dificuldades, o jovem demanda apoios em AVD's pela família em momentos de higiene pessoal, banho, escovar os dentes e se vestir, sendo o banheiro apontado pela mãe como o ambiente onde seu filho precisa de mais apoio. Após o café da manhã, a mãe poderia falar para o filho escolher a roupa que irá vestir para ir à escola. Após isso, iniciar por meio de análises de tarefas os passos para que o jovem se vista sem seu apoio físico total, de modo que o jovem participe ativamente desse momento vestindo a camiseta ou colocando as meias nos pés, por exemplo.

Seria necessário que a mãe fizesse o exercício diário de deixar que o filho faça tentativas de realizar atividades sozinho e não faça por ele, como é evidenciado em sua fala com frases como “[...] toma café, troco ele”, “vou dar banho nele”, “quando vai ao banheiro, não faz nada sozinho”.

A análise de tarefas poderia estar presente para os comportamentos de tomar banho e escovar os dentes, assim o filho iniciaria tentativas de realizar os passos em seu ritmo com apoio da mãe nesse processo, e com o tempo, os apoios físicos especialmente, poderiam diminuir, passando para instruções e apoios orais da mãe. O processo poderia contar com apoios visuais por meio de fotos do jovem desempenhando tais atividades, de modo que ele visse e relembresse como deveria proceder diante das situações, considerando a importância de rotinas visuais nas AVD's do jovem e a coerência com a linguagem do jogo e de seus interesses.

A quarta e última categoria, Interações comunicativas e apoios das famílias via EVALOF, apresentará informações acerca da aplicação da EVALOF, com as interações comunicativas, os apoios identificados e quais devem ser fortalecidos.

Interações comunicativas e apoios das famílias via EVALOF

A idade dos jovens participantes variou de 13 a 23 anos de idade. A Tabela 5 apresenta o número de vídeos por idade dos jovens.

Tabela 5

Número de vídeos por idade dos jovens

Idade dos jovens	13a	15a	16a	17a	20a	21a	23a
Número de vídeos	1	2	1	1	1	1	1

Fonte: Elaboração própria.

A amostra contou com um jovem com 13 anos, dois com 15 anos, um com 16 anos, um com 17 anos, um com 20 anos, um com 21 anos e um com 23 anos. Somente dois jovens tinham a mesma idade, 15 anos, os demais eram os únicos representantes das idades que possuíam.

A partir dos vídeos enviados pelas famílias, foram criadas um total de três categorias e as atividades se referem ao contexto em que foram desenvolvidas as interações. Os vídeos tratam de díades, exceto um deles em que participam o jovem, sua irmã e uma criança da família.

No estudo de Balog (2019) o tipo de atividade referente ao contexto em que se desenvolveu a interação com as crianças de seis meses até dez anos foram: 1) Brincadeira estruturada: existem regras preexistentes que seguem no decorrer da atividade (jogos de tabuleiro, pega-pega, etc.); 2) Brincadeira livre: as regras são criadas no momento da interação, não há uma única maneira de se jogar (pintura, bonecos etc.); 3) Contação de história: os participantes da interação se comunicam tendo como base uma história (leitura, contação de história etc.); 4) Refeição: estas interações aconteciam durante uma refeição ou durante a preparação dela; 5) Conversa: os envolvidos na interação conversam, sem um contexto específico (o adulto pergunta o que a criança fez hoje, o que ela achou do dia etc.).

Assim como no estudo de Balog (2019), a partir dos vídeos enviados pelas famílias, foram criadas categorias de atividades observadas na amostra. No presente estudo foram criadas três categorias e as atividades se referem ao contexto em que foram

desenvolvidas as interações. A Tabela 6 apresenta as atividades realizadas pelas famílias e o número de vídeos que correspondem a cada categoria.

Tabela 6

Número de vídeos por categoria

Atividade	Vídeos
Jogo estruturado	3
Jogo livre	2
Conversa	3

Fonte: Elaboração própria.

As categorias brincadeira estruturada e brincadeira livre que estiveram presentes no estudo de Balog (2019) se replicam no presente estudo, porém de maneira adaptada, com novas nomeações, ações e exemplos, considerando a faixa etária dos participantes, que tinham de 13 a 23 anos, sendo chamadas de Categoria 1 – Jogo estruturado, composta por três díades, e Categoria 2 – Jogo livre, composta por duas díades.

A conversa, categoria criada no estudo de Balog (2019), também foi replicada no presente estudo. A Categoria 3 – Conversa, composta por três díades, destaca-se com escores mais altos. O jovem da díade J7-M7 conta uma história de sua autoria para a irmã e outra criança da família. A irmã vai fazendo perguntas ao jovem sobre as próximas partes da história e ele completa com o que chama de novos capítulos. Histórias contadas geralmente são associadas ao ensino de linguagem oral e escrita. Essas atividades favorecem o desenvolvimento de habilidades de narrar, explicar, descrever e sintetizar (Souza & Bernadino, 2011). Nas histórias há uma sucessão de eventos e ações complexas que culminam em um fim. Essa regularidade facilita a compreensão textual e a criação de histórias (Souza & Bernadino, 2011).

Como mencionado, as díades da Categoria 3 – Conversa, composta pelas díades J6-M6, J7-M7 e J8-M8, foram as que obtiveram pontuações mais altas na EVALOF, sendo 65/90, 64/90 e 60/90 respectivamente os escores das díades.

Corroborando o estudo de Balog (2019), dentre as três categorias criadas a partir das análises dos vídeos, os jogos sem regras pré-definidas foram os que apresentaram escores mais baixos, mostrando que a situação de jogos livres não foi utilizada pelas

famílias para ensino da linguagem oral. No caso das duas díades que fazem parte de tal categoria, sendo J2-M2 e J5-M5, em nenhum dos vídeos as mães fazem referência às normas de comunicação ou ensinam normas de interação social, não facilitam a iniciação das interações comunicativas pelo jovem, não ensinam o jovem a solicitar ou fornecer informação, não clarificam os conteúdos que os jovens não entenderam na interação, não ensinam os jovens a sintetizarem ou tirarem conclusões, não ensinam os jovens a regularem a ação, não especificavam os conhecimentos prévios, não avaliavam positivamente os conteúdos apresentados pelos jovens, não forneciam *feedback* sobre a competência em língua oral dos jovens e não pediam autoavaliações dos jovens com relação a seus comportamentos comunicativos.

As três categorias criadas foram: 1) Jogo estruturado; 2) Jogo livre e 3) Conversa, que serão descritas a seguir:

Categoria 1 – Jogo estruturado: jogos com regras preexistentes que seguem no decorrer da atividade. A categoria foi criada a partir de vídeos das díades J1-M1, J3-M3 e J4-M4 em que:

J1-M1 – O jovem e sua mãe jogaram uma partida de boliche com pinos grandes no quintal disputando quem derrubava mais pinos e marcando os pontos até terem um vencedor. O vídeo foi gravado por uma terceira pessoa, que segurou o celular enquanto os dois jogavam, sem influenciar na interação. Inicialmente mãe e filho organizaram os pinos juntos, a mãe mostrou ao jovem como montar e eles seguiram para o jogo. O jovem é o primeiro a arremessar a bolsa, que não consegue derrubar nenhum pino. Em seguida a mãe joga e derruba três pinos. Na segunda tentativa o jovem também derruba três pinos. Eles comemoram. A mãe arruma os pinos caídos para continuarem solicitando para que o filho também organizasse os pinos para que eles jogassem, já que até então somente ela o tinha feito. Eles seguem jogando, respeitando a vez um do outro e se revezando na arrumação dos pinos.

J3-M3 – O jovem e sua mãe jogaram juntos um jogo de cartas sentados à mesa um ao lado do outro. O vídeo foi gravado por uma terceira pessoa, que segurou o celular enquanto os dois jogavam, sem influenciar na interação. O jovem distribuiu as cartas para ele e a mãe e apresentou a carta inicial do jogo. Ele começa ganhando e a mãe questiona se ele não separou as melhores cartas para ele, que nega. Então a mãe embaralha tudo

para continuarem a jogar. O jovem espera que ela embaralhe e depois pega o monte para distribuir as cartas. A mãe faz inúmeras perguntas ao longo do jogo e todas são respondidas pelo jovem, seja falando ou mostrando a ela o que queria saber. Ele também questiona a mãe sobre o jogo, mostra os pontos feitos por cada, sinalizando quem ganhou a rodada.

J4-M4 – O jovem e sua mãe montaram juntos um quebra-cabeças sentados à mesa. O vídeo foi gravado pela própria mãe, que apoiou o celular na mesa em que estavam. A mãe distribuiu as peças pela mesa para que pudessem começar a montagem. A mãe indicava quando o filho deveria pegar uma peça e comemorava com ele quando encaixava. Os dois batiam nas mãos um do outro a cada encaixe.

Categoria 2 – Jogo livre: jogos com regras criadas no momento da interação, sem definição de uma única maneira de se jogar. A categoria foi criada a partir de vídeos das díades J2-M2 e J5-M5 em que:

J2-M2 – O jovem e sua mãe apresentaram uma coreografia de dança, que foi guiada pelo jovem, a mãe então reproduzia os passos que eram apresentados pelo filho. O vídeo foi gravado por uma terceira pessoa, que segurou o celular enquanto os dois dançavam, sem influenciar na interação.

J5-M5 – O jovem e sua mãe jogaram com miniaturas de carros sentados à mesa na cozinha. O vídeo foi gravado pela própria mãe, que apoiou o celular na mesa em que estavam. Os carros foram numerados pelo jovem e, em seguida, apresentados por ele em sequência um a um, então a mãe escolhia carros aleatórios e perguntava a ele quais eram os números dos carros escolhidos por ela e o jovem foi respondendo. A dupla criou um jogo juntos e jogaram.

Categoria 3 – Conversa: os envolvidos na interação conversam sem um contexto específico. A categoria foi criada a partir de vídeos das díades J6-M6, J7-M7 e J8-M8 em que:

J6-M6 – O jovem e sua mãe conversaram sobre atividades e compromissos do dia, como ida ao dentista, passeio no shopping, visita à casa da namorada e qual jogo o jovem jogaria mais tarde. Os dois estavam no carro com a mãe dirigindo o veículo, o jovem sentado no banco do passageiro ao lado da mãe. O vídeo foi gravado por um celular

que estava apoiado no painel enquanto a interação entre mãe e filho acontecia. A mãe fez várias perguntas e o jovem foi respondendo contando seus planos para aquele dia.

J7-M7 – O jovem e sua irmã conversaram sobre uma história de autoria do jovem com personagens criados por ele e de desenvolvimento livre. O vídeo foi gravado pela própria irmã, que apoiou o celular para que a interação pudesse ser filmada. A interação foi gravada enquanto eles estavam sentados na calçada de sua casa em um feriado municipal da cidade em que moravam. Nessa interação também estava presente uma criança, que faz parte dos participantes. A criança participou fazendo perguntas sobre a história que o jovem contava e interagiu com o jovem, bem como a irmã. Eles fizeram inúmeras perguntas e o jovem se mostrou animado em contar suas histórias e responder as perguntas dando sequência as suas histórias. Assim, os dois contribuíram para a sequência dos fatos e desenvolvimento da história do jovem, que foi criando a sequência de forma livre.

J8-M8 – O jovem e sua mãe conversaram sobre formas geométricas presentes no cômodo onde estavam, uma sala. O vídeo foi gravado pela própria mãe, que apoiou o celular em uma mesa para que a interação pudesse ser filmada. Os dois estavam sentados no sofá enquanto conversavam. A mãe perguntava quais as formas dos objetos, como quadros na parede, o jovem respondia e os dois seguiram conversando sobre as formas e interagindo. Ele respondeu as perguntas dirigidas a ele e fez perguntas de volta também.

Em relação ao contexto e gestão da comunicação, bem como das funções comunicativas e estratégias, pode-se destacar os escores da díade J2-M2, que apresentou o menor escore na EVALOF. Apesar da mãe relatar comportamentos positivos em relação à sua percepção materna ao filho, os apoios identificados no instrumento Entrevista Baseada em Rotina foram sobre o tema do emprego e em relação à alfabetização, mencionados pela mãe como “ler e escrever”, como os objetivos que ela gostaria que o filho alcançasse. A mãe também menciona a dificuldade do filho em relação à comunicação, mas não cita a linguagem oral como objetivo a ser alcançado pelo filho ou até mesmo como área que ela gostaria de receber apoio e formação para que pudesse apoiá-lo no cotidiano familiar.

A díade referida anteriormente foi a que obteve menor pontuação na EVALOF, com pontuação 16/30 na Subescala 1 e 20/60 na Subescala 2, sendo 36/90 a pontuação total obtida. Na Subescala 1, relacionada ao contexto e gestão da comunicação, a

pontuação máxima foi obtida em três dos 12 itens, nos demais a pontuação foi mínima. Os três itens que obtiveram a pontuação máxima, sendo ela três pontos, eram relacionados à disposição da mãe e do ambiente se adaptando a atividade, ao contexto físico apropriado para a interação e a facilidade do jovem em obter atenção da mãe.

Já na Subescala 2, relacionada às funções comunicativas e estratégias, a pontuação foi a mínima, um ponto, em todos os itens. A partir desses dados, entende-se que durante as interações da díade J2-M2, a mãe não faz referência às normas de comunicação, não aproveita a atividade em curso para trabalhar aspectos da linguagem oral do filho, não o ensina a pedir informações ou a sintetizar ou tirar conclusões, não menciona e não ensina normas de interação social, não especifica conhecimentos prévios, não avalia positivamente os conteúdos apresentados pelo jovem, não fornece *feedback* sobre a competência em língua oral do jovem.

Considerando a identificação e fortalecimento de apoios naturais nas interações da díade, a mãe poderia aproveitar esses momentos de interesse do jovem, como a dança, para trabalhar a linguagem oral do filho fazendo perguntas sobre quem está cantando a música que eles estão ouvindo e dançando, por exemplo. Quando o filho responder suas perguntas, pode expandir o que ele diz, pode dar exemplos e *feedback* sobre a linguagem oral e interação social do jovem.

Assim como a mãe da díade J2-M2, a mãe da díade J1-M1 também teve pontuação mínima em todos os itens da Subescala 2, ou seja, é necessário apoio e formação para as mães para que elas possam apoiar os filhos com estratégias comunicativas no cotidiano familiar visando o desenvolvimento da linguagem oral.

O estudo de Balog (2019) observou interações que aconteciam somente dentro de casa e apontou que outros estudos poderiam expandir e analisar o ensino de linguagem oral pelos pais em ambientes naturais externos. O estudo de Cameron-Faulkner et al. (2018) apontou que quando a comunicação entre pais e filhos acontece em ambiente externo natural, como parques, é mais responsiva e conectada em comparação com um ambiente interno. Além de duas interações que aconteceram em quintais de casas, o presente estudo observou duas interações que aconteceram em ambientes externos. O primeiro (J6-M6) foi dentro do carro durante um passeio de mãe e filho e o segundo (J7-M7) foi durante um momento de lazer da família em um feriado da cidade onde residem

sentados na calçada da casa onde moravam. Ambas as interações foram as que obtiveram escores mais altos após análises.

Assim como no estudo de Balog (2019), no qual a predominância na participação do gênero feminino em relação aos adultos é apresentada, no presente estudo o gênero feminino também foi predominante em relação aos adultos, sendo totalmente representado por ele, sendo composto por sete mães e uma irmã.

Em relação à manutenção dos estereótipos de gênero determinados pelas construções sociais de masculinidades e feminilidades, Grossi (2010) afirma que o cuidado é historicamente um atributo de feminilidade, visto que inúmeras regras sociais foram apoiadas em uma determinação biológica diferencial dos sexos que são vistos em exemplos corriqueiros, como mulher não pode levantar peso ou homem não tem jeito para cuidar de criança/filhos.

É comum que a mulher seja a responsável direta pelos cuidados das pessoas com deficiências. Quando se trata de pesquisas em que as famílias são convidadas a participar, as famílias são frequentemente representadas pelas mulheres, sendo em maioria as mães, mas também as avós, as irmãs, as cunhadas e as primas (Zutião, 2016; Balog, 2019; Zutião, 2019). As professoras também se unem ao grupo como participantes de pesquisas como responsáveis pelos processos de avaliações e aprendizagens (Freitas & Galvani, 2020; Leite & Campos, 2021; Alles et al., 2023).

No presente estudo, a díade J7-M7 é a única representada por uma irmã, que é a responsável direta pelo jovem. Tal configuração familiar reafirma a questão das mulheres assumindo o papel de responsáveis pelo cuidado. Observa-se, assim, a predominância feminina no cuidado ainda atualmente, sustentado por um discurso hegemônico em relação ao sexo e aos papéis de gênero, ressaltando o cuidar como parte integrante do universo feminino (Amorim, 2009).

O presente estudo avança o trabalho de Balog (2019) em relação à análise das participantes adultas do estudo, em relação às variáveis sociodemográficas, bem como da análise da rotina da família. Entre as mulheres que representaram as famílias dos jovens, sete delas possuíam o Ensino Médio completo e uma possuía pós-graduação.

Com as observações e análises dos vídeos recebidos foi possível identificar os seguintes apoios naturais: favorecer que os jovens tomem a iniciativa e proponham o tema a ser discutido ou a atividade a realizar, oferecer pausas durante fala e durante a atividade

em curso a fim de possibilitar que o jovem fale, responder às interações dos jovens demonstrando interesse pelo que é dito, fornecer atenção durante as interações, estimular que o jovem de informações, faça perguntas e se expresse; expandir enunciados do jovem e clarificar conteúdo.

A partir dos resultados da EVALOF é possível planejar com as mães, tendo o envolvimento, sempre que possível, dos filhos, nos objetivos de ensino do procedimento de ensino.

Análise da linguagem oral nas interações cotidianas dos jovens e suas famílias

Os vídeos enviados pelas famílias, representadas por sete mães e uma irmã dos jovens, tratam de díades, entre mães e seus filhos (maioria n=8), exceto um deles em que participam o jovem, sua irmã (adulta) e uma criança da família. Considerando que dois dos itens da Subescala 1, sendo os itens:

11. O adulto media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada, e o item;

12. Durante as atividades de conversação, discussão e/ou debate é adotado um formato de interação em rede.

Os itens só pontuaram em observações onde estavam presentes três pessoas ou mais, portanto correspondiam a algo que não podia ser observado na maioria das interações observadas, levando a pontuação 0 nos itens 11 e 12 da primeira subescala para os vídeos de sete famílias.

Na Subescala 1 os itens 1, 2 e 10 obtiveram a pontuação máxima em todos os vídeos, sendo 3 pontos. Os itens que obtiveram a pontuação máxima foram:

1. Durante a atividade, o adulto se posiciona e organiza o ambiente de forma a se adaptar em função das características da atividade realizada pelo jovem.

Nos oito vídeos, a organização do ambiente para realização da atividade filmada foi um apoio comum, com pontuação máxima em todos eles, mostrando que tal apoio pode ser fortalecido e generalizado para outras rotinas. Diante de demandas, é possível dar exemplos específicos sobre como organizar o ambiente na demanda apresentada pela família na Entrevista de Rotina Familiar.

2. Durante a atividade, o contexto físico mais refinado (iluminação, ruídos, aparelhos ligados, uso de celulares ou computadores etc.) facilita a interação comunicativa.

O contexto físico, que se refere a iluminação, ruídos, aparelhos ligados, uso de celulares ou computadores, foi outro ponto em comum, obtendo pontuação máxima nas análises dos vídeos das oito famílias. O contexto é importante para facilitar a interação comunicativa e, bem como na pontuação da organização do ambiente, indica que pode ser fortalecido e generalizado para outras rotinas.

10. O jovem tem facilidade em obter atenção do adulto às suas iniciações comunicativas.

A facilidade dos jovens em obter atenção das mães e irmã durante as interações foi o terceiro e último item que pontuou a máxima em todos os 8 vídeos. Somente a Subescala 1, que diz respeito ao contexto e gestão da comunicação, teve itens que pontuaram nota máxima. Na Subescala 2, que analisa funções comunicativas e estratégias, nenhum item recebeu pontuação máxima.

As três estratégias observadas nos vídeos de todas as famílias são apoios naturais oferecidos por 100% da amostra.

Sete itens não foram identificados como apoio por nenhuma família. Um dos sete itens pertencia a Subescala 1, sendo ele:

4. O adulto e/ou o jovem se refere explicitamente às normas de comunicação que regulam os episódios comunicativos, assim, estratégias que ensinam normas de interação social aos jovens mostram-se apoios importantes a serem aprendidos pelos pais visando o favorecimento da interação comunicativa dos filhos nas rotinas.

Os outros seis itens pertenciam a Subescala 2, sendo eles:

4. O adulto ensina o jovem a solicitar informação, mostrando que as famílias precisam de apoio sobre possíveis estratégias para ensinar aos filhos como uma informação pode e/ou deve ser solicitada.

13. O adulto ensina a regular a ação, mostrando que apoios em relação a utilização de estratégias que direcionam como as pessoas podem compreender melhor o que o jovem diz podem ser alvos a serem ensinados.

15. O adulto ensina normas de interação social, mostrando que apoios em relação às normas de interação social aos jovens podem ser alvos de ensino, considerando as dificuldades encontradas nas interações com pares ou outros adultos.

18. O adulto fornece feedback sobre a competência em linguagem oral do jovem, mostrando que após uma atividade realizada pelo filho, a mãe pode comentar o que foi feito corretamente em relação às normas de conversação.

19. O jovem se autoavalia com relação a seus comportamentos comunicativos, mostrando que apoios em relação ao ensino de análise da conduta comunicativa em situações de interação podem ser alvos de ensino.

20. O adulto pede autoavaliações do jovem com relação a seus comportamentos comunicativos, o *feedback* do adulto e a autoavaliação do jovem podem ser complementares e ocorrer de forma conjunta e, na presente amostra, ambos estão em déficit nas interações observadas.

Nesse caso, os apoios descritos tornam-se objetivos de ensino a serem inseridos no Planejamento Individualizado de Apoio Familiar, a fim de orientar as famílias a utilizarem tais apoios em seu cotidiano.

Em relação as duas subescalas, a primeira apresentou maiores pontuações em relação à segunda, sendo que na Subescala 2 seis dos 20 itens obtiveram a pontuação mínima, já a Subescala 1 era composta por 12 itens e somente um vídeo obteve a nota um durante a análise. Assim pode-se identificar os apoios naturais identificados nos vídeos.

A seguir serão apresentadas as pontuações item a item, iniciando pela Subescala 1 – Funções comunicativas e estratégias:

No item 3. O jovem gerencia a sua participação na conversa de forma espontânea, sem que nenhum adulto peça a ele que participe, cinco jovens não gerenciaram sua participação na conversa e três deles gerenciaram. As díades J3-M3, J7-M7 e J8-M8 são as que pontuaram nota máxima para tal apoio.

No item 5. O adulto facilita que os jovens iniciem as interações comunicativas, quatro mães não facilitaram as iniciações comunicativas dos jovens e quatro facilitam. As díades J3-M3, J6-M6, J7-M7 e J8-M8 são as que obtiveram pontuação máxima para o apoio, sendo que J3-M3 e J7-M7 pediram ajuda na área de comunicação. No caso das díades J1-M1, J2-M2, J4-M4 e J5-M5, as mães apontaram a demanda na área de

comunicação que os filhos apresentavam, mas não utilizavam tal apoio para facilitar as interações deles.

No item 6. O adulto dá tempo para que o jovem participe da interação comunicativa, seis mães atingiram pontuação máxima, sendo J3-M3, J4-M4, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8. J1-M1 em algumas vezes dava tempo para que o filho participasse da interação. Já J2-M2 pontuou minimamente, não oferecendo pausas durante as falas ou durante as atividades que estão realizando juntos, sem tempo para a participação do filho na interação.

No item 7. O adulto responde às interações comunicativas iniciadas pelo jovem, na maioria das díades, sendo elas, J1-M1, J3-M3, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8, as mães e irmã respondem às interações dos jovens, sendo este um apoio comum para seis das oito famílias. Nos vídeos das díades J2-M2 e J4-M4 a estratégia não foi observada.

No item 8. O adulto é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo jovem, nas mesmas díades do item anterior, sendo elas, J1-M1, J3-M3, J5-M5, J6-M6, J7-M7 e J8-M8, as mães e irmã respondem ao jovem demonstrando interesse pelo que ele está compartilhando. Já nos vídeos de J2-M2 e J4-M4 a estratégia também não foi observada.

No item 9. O jovem é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo adulto, nas díades J3-M3, J6-M6, J7-M7 e J8-M8 os jovens demonstraram reações e interesses nas interações das mães e irmã. Os jovens das díades J1-M1 e J5-M5 algumas vezes eram responsivos. J2-M2 e J4-M4 não pontuaram.

Somente a mãe da díade J8-M8 não pediu ajuda na área de comunicação ou mencionou as dificuldades e demandas do filho em relação a área. No geral, as demandas comuns compartilhadas por meio da entrevista de rotina pelas oito mães e a irmã foram a comunicação, atividades de vida diária, independência e alfabetização.

A seguir serão apresentadas as pontuações item a item da Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias:

No item 1. O adulto aproveita a atividade em curso para trabalhar aspectos da linguagem oral com o jovem, nas díades J3-M, J4-M4, J5-M5, J6-M6 e J8-M8 as mães estimulam que os filhos deem informações, compartilhem o que estão pensando e façam perguntas, sendo um apoio em comum entre elas. Na díade J7-M7 a irmã aproveita

parcialmente a interação para trabalhar a linguagem oral e as demais mães não aproveitam.

No item 2. O jovem solicita informação, não teve nenhuma pontuação máxima, ou seja, nenhuma família de fato utiliza tal apoio de maneira sistemática. As díades J3-M, J6-M6 e J7-M7 pediam informações necessárias para a atividade que estava sendo realizada poucas vezes. Já as J1-M1, J2-M2, J4-M4, J5-M5 e J8-M8 não pediam.

No item 3. O adulto dá atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo jovem, nas díades J6-M6 e J7-M7 tal apoio estava presente em forma de respostas para perguntas ou interações dos jovens para com a mãe e a irmã. Nas díades J5-M5 e J6-M6 a estratégia era utilizada apenas algumas vezes. Para as díades J1-M1, J2-M2 e J4-M4 as mães não forneciam informações que eram solicitadas pelos jovens, até porque seus filhos não solicitaram informações ao longo das interações.

No item 5. O jovem fornece informação, nas díades J6-M6 e J7-M7, de forma detalhada, respondendo a perguntas e seguindo com as interações comunicativas da mãe e da irmã. Nas díades J3-M3, J5-M5 e J8-M8 os jovens forneciam informações de maneira genérica. Os jovens J1-M1, J2-M2 e J4-M4 não forneciam.

No item 6. O adulto ensina o jovem a fornecer informação, assim como no item anterior, nas díades J6-M6 e J7-M7 as mães fazem uso de estratégias para ensinar aos jovens como podem fornecer uma informação quando solicitada. Nas díades J3-M3 e J8-M8 as mães fornecem instruções genéricas. Já as mães J1-M1, J2-M2, J4-M4 e J5-M5 não ensinaram ao filho como fornecer informações.

No item 7. O adulto expande os enunciados do jovem, repetindo as pontuações dos itens 5 e 6, nas díades J6-M6 e J7-M7 as mães contribuíram para o desenvolvimento da competência linguística, complementando as falas dos jovens. Nas díades J3-M3, J5-M5 e J8-M8 as mães só fizeram algumas vezes. As mães J1-M1, J2-M2 e J4-M4 não expandiram nenhum enunciado dos filhos.

No item 8. O jovem melhora seus enunciados a partir da expansão pelo adulto, somente o jovem da díade J6-M6 melhora seus enunciados a partir do modelo que a mãe forneceu. As díades J5-M5 e J7-M7 melhoram parcialmente. Nas demais díades os jovens não melhoraram seus enunciados.

No item 9. O adulto clarifica os conteúdos que o jovem não entendeu na interação, somente na díade J8-M8 a mãe explica pontos que o filho não entendeu e desenvolve o

que o jovem diz, sendo esse um apoio natural utilizado pela família. Na díade J6-M6 o apoio é visto de forma genérica e nas demais as mães e irmã não utilizam tal estratégias como apoio na interação.

No item 10. O jovem sintetiza ou tira conclusões, nas díades J3-M3, J4-M4, J6-M6 e J7-M7 os jovens sintetizam e tiram conclusões de forma pouco elaborada com poucos detalhes. Tal apoio não aparece nas demais díades.

No item 11. O adulto ensina a sintetizar ou tirar conclusões, somente na díade J6-M6 a mãe faz uso de estratégias a fim de ensinar o filho como sintetizar com perguntas e instruções específicas. Já na díade J4-M4, a mãe utilizava tal apoio com instruções genéricas. Nas demais díades não foi observado o ensino da síntese pelas mães e irmã.

No item 12. O jovem regula a ação, somente na díade J7-M7 o jovem faz uso da linguagem para modificar ações enquanto conta sua história e faz perguntas, as demais díades não utilizam a regulação da ação como um apoio em seu cotidiano.

No item 13. O adulto ensina a regular a ação, somente na díade J3-M3 a mãe faz uso de estratégias para ensinar o filho a regular a ação, as demais díades não utilizam tal apoio em seu cotidiano.

No item 14. O jovem utiliza normas de interação social, somente os jovens das díades J6-M6 e J8-M8 faziam uso de normas comunicativas que facilitam a comunicação na interação. Ambos faziam perguntas, pediam explicações e escutavam as respostas da mãe. As demais díades não utilizaram normas de interação social nos vídeos.

No item 16. O adulto especifica os conhecimentos prévios necessários vinculados a interação atual, somente a díade J8-M8 faz uso de conhecimentos prévios que fazem parte da interação da qual participavam. As outras díades obtiveram nota mínima, ou seja, não especificavam nenhum conhecimento prévio para o momento.

No item 17. O adulto avalia positivamente os conteúdos apresentados pelo jovem, somente duas díades, J6-M6 e J8-M8, forneciam uma consequência positiva para as iniciações dos filhos, avaliando positivamente os conteúdos apresentados por eles. As demais não avaliavam positivamente os conteúdos.

Na subescala 2 não foram observados apoios naturais em comum para as oito famílias.

Foram identificados alguns apoios naturais oferecidos pelas famílias em seu cotidiano estratégias nas interações comunicativas. Os apoios naturais mais frequentes

nas interações comunicativas presentes nos vídeos enviados pelas famílias serão apresentados a seguir:

Organização do ambiente: As famílias se posicionam e organizam o ambiente de acordo com as características da atividade realizada pelo jovem, proporcionando um contexto favorável para a interação.

Adaptação do contexto físico: As famílias garantem um contexto físico refinado, incluindo iluminação adequada, redução de ruídos e minimização de distrações, para facilitar a interação comunicativa.

Facilitação da atenção aos jovens: Os adultos demonstram facilidade em direcionar sua atenção para as iniciações comunicativas dos jovens, respondendo de forma responsiva e interessada às suas interações.

Estímulo à participação dos jovens: Os adultos incentivam ativamente a participação dos jovens nas interações comunicativas, fornecendo tempo e espaço para que expressem seus pensamentos e opiniões.

Resposta às interações iniciadas pelos jovens: Os adultos demonstram responsividade às interações comunicativas iniciadas pelos jovens, mostrando interesse genuíno pelo que eles compartilham.

Apoio na obtenção de informações: Algumas famílias oferecem apoio na obtenção de informações, respondendo às perguntas e fornecendo as informações solicitadas pelos jovens durante as interações.

Expansão dos enunciados dos jovens: Os adultos contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos jovens, expandindo e complementando seus enunciados durante as interações.

Ensino de habilidades comunicativas: Algumas famílias fornecem instruções e orientações específicas para ensinar aos jovens como iniciar e manter interações comunicativas eficazes.

Essas estratégias refletem os apoios das famílias em promover um ambiente comunicativo positivo e enriquecedor para os jovens, abordando diversas áreas da comunicação e interação social.

Itens com menores pontuações oferecem indícios do que podem ser alvos de intervenções para melhorar as interações comunicativas entre os adultos e os jovens, sendo eles:

Ensino da solicitação de informação: As famílias podem ser apoiadas para ensinar aos jovens como solicitar informações de maneira adequada durante as interações comunicativas, facilitando sua participação e compreensão.

Ensino da regulação da ação: Estratégias podem ser desenvolvidas para ajudar os jovens a regularem suas ações durante as interações, permitindo-lhes adaptar seu comportamento de acordo com o contexto e as necessidades da situação.

Uso de normas de interação social: As famílias podem ser orientadas sobre como ensinar aos jovens normas de interação social, como fazer perguntas, pedir explicações e ouvir atentamente as respostas, para facilitar a comunicação eficaz com os outros.

Ensino de habilidades comunicativas específicas: Intervenções podem ser direcionadas para ensinar aos jovens habilidades comunicativas específicas, como sintetizar informações, tirar conclusões e regular suas ações durante as interações.

Expansão dos enunciados dos jovens: Os adultos podem ser incentivados a expandir os enunciados dos jovens durante as interações, fornecendo modelos linguísticos mais complexos e enriquecendo sua linguagem.

A estratégia de expansão de enunciados apresentou resultados positivos na interação da díade J6-M6. Durante a conversa a mãe faz perguntas ao filho, permite que ele responda e faça novos questionamentos, pense e fale com tranquilidade, repete palavras ditas pelo jovem de forma incorreta, de modo que ele ouça o que ela disse e possa então fazer uma nova tentativa de falar a palavra ou frase. Ao longo da conversa dos dois isso é visto várias vezes. Essa interação e seus resultados a partir da análise do vídeo mostra que a estratégia de expandir falas dos jovens pode e deve ser utilizada por todas as famílias para desenvolver a competência linguística.

As observações e análises dos vídeos revelam caminhos para a implementação de práticas centradas nas famílias considerando o público jovem com DI e/ou TEA. A partir da identificação de apoios naturais como, por exemplo, o encorajamento para que os jovens tomem iniciativas, o oferecimento de pausas para permitir que eles se expressem e a demonstração de interesse nas interações iniciadas por eles, tem-se um alinhamento com os princípios de colocar a família no centro da intervenção.

Nesse contexto, a aplicação da Entrevista Baseada na Rotina proporcionou considerações importantes sobre temáticas relacionadas ao funcionamento do jovem e da

família em rotinas diárias em casa e evidencia a importância de entender o funcionamento familiar para definir objetivos para o desenvolvimento de estratégias que priorizem o jovem e sua família (McWilliam, 2012).

O presente estudo demonstrou uma aproximação com as práticas centradas na família considerando a identificação de apoios a fim de planejar intervenções reais aos envolvidos. Para a escrita do Planejamento de Apoio Individualizado à Família (PIAF) poderiam ser utilizados o planejamento de apoio individualizado à família para documentação e orientação sobre os apoios dos jovens, o *feedback* dos vídeos enviados por meio da pontuação da EVALOF e a análise das informações obtidas por meio da Entrevista Baseada em Rotina sobre a vida cotidiana das famílias com foco no envolvimento, independência e relações sociais de seus filhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente estudo foi analisar o uso da EVALOF utilizada com crianças, adaptada ao contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas mães e irmã na interação comunicativa, via EVALOF. A presente pesquisa contou com a associação de dois instrumentos e possibilitou a identificação de apoios naturais que poderiam potencializar a qualidade da interação entre família e jovem.

Considerando a Entrevista Baseada em Rotina Familiar para a compreensão das demandas e contexto familiar e a EVALOF como uma avaliação específica elaborada para uso em ambiente doméstico, ressalta-se a importância da família no desenvolvimento da linguagem oral de jovens com DI e/ou TEA. A abordagem centrada na família e a identificação de apoios da EVALOF destacam como os familiares desempenham um importante papel na promoção da comunicação, interação social e por consequência, na autonomia e inclusão desses jovens.

A alfabetização e as atividades escolares são desafios comuns para os jovens participantes, conforme relatado por suas mães e irmã. Dentre os participantes, a alfabetização aparece como uma dificuldade significativa e um objetivo a ser alcançado por meio de um Programa de Inclusão, Aprendizagem e Família (PIAF). A mãe da díade J3-M3 menciona que o jovem precisa de monitoramento em casa para realizar atividades escolares, enquanto a mãe da díade J8-M8 destaca a falta de sucesso na alfabetização, levando-a a optar por uma escola especializada. A experiência de J7-M7 ilustra a dificuldade persistente na escrita apesar do progresso em outras áreas, e a mãe da díade J6-M6 compartilha desafios semelhantes, destacando a insatisfação com a falta de adaptações em escolas regulares.

A presente pesquisa também confirma a literatura existente sobre a distorção idade-série e a falta de apoio educacional adequado para esses jovens. A trajetória escolar muitas vezes inclui a transição entre escolas regulares e especializadas, como evidenciado pelos relatos de mães e as dificuldades enfrentadas por seus filhos. A escolha por escolas especializadas muitas vezes reflete a busca por um ambiente mais adequado ao desenvolvimento educacional e social dos estudantes, corroborando a ideia de que a

inclusão escolar eficaz vai além da simples matrícula em classes comuns, exigindo suporte especializado e adequações pedagógicas.

No Glossário da EVALOF é apresentado item a item o que o observador deve verificar nos vídeos. Os itens apresentam exemplos que podem ser sugestões de estratégias para os familiares em relação à promoção e desenvolvimento da linguagem oral de seus filhos. Como, por exemplo, conhecer a emissão prévia dos jovens e repeti-las inserindo alguns elementos nas frases sem mudar o significado delas, e em alguns casos melhorando os aspectos fonéticos ou morfológicos; dar instruções específicas ao jovem; explicar como gostaria de receber a resposta de alguma pergunta feita, que gostaria de saber como ele se sentiu no passeio, o que comeu, com quem conversou, se todos os amigos foram; dar uma explicação simples sobre conceitos que se adequem ao que o jovem pode compreender.

A adaptação da EVALOF para a juventude envolveu a modificação do Glossário para refletir melhor a faixa etária dos participantes, substituindo, por exemplo, a palavra "criança" por "jovem" em todas as instruções e exemplos. Essas alterações foram importantes para garantir que o instrumento fosse relevante e aplicável ao contexto dos jovens, ajustando exemplos e descrições para situações típicas dessa faixa etária. Por exemplo, termos como "brinquedo" foram substituídos por itens mais comuns entre os jovens, como "celular", e instruções gerais foram ajustadas para serem mais específicas às atividades e interesses dos adolescentes, como jogos eletrônicos e mídias sociais. Essas mudanças visam melhorar a precisão da avaliação e a adequação das estratégias observadas, proporcionando uma análise mais eficaz das interações comunicativas e do desenvolvimento da linguagem oral dos jovens.

Os vídeos enviados mostram que as famílias adotam diferentes estratégias para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral dos jovens, com foco principal na organização do ambiente, adaptação do contexto físico e facilitação da participação dos jovens nas interações. A Subescala 1 revelou que as mães e a irmã demonstram alta capacidade em criar um ambiente favorável e responsivo, promovendo um contexto que favorece a comunicação. No entanto, a Subescala 2 mostra uma carência significativa em estratégias específicas de ensino e feedback, como a instrução sobre como fornecer informações ou a expansão dos enunciados dos jovens.

Os apoios naturais observados, como a organização e adaptação do ambiente, têm um impacto positivo na interação comunicativa, mas a ausência de estratégias específicas limita o potencial de desenvolvimento da linguagem oral dos jovens, o que indica que, apesar dos esforços gerais para criar um ambiente comunicativo positivo, há uma necessidade de fortalecer o ensino de habilidades comunicativas específicas para melhorar a eficácia das interações e o desenvolvimento da linguagem. Diante dos resultados das interações comunicativas entre mães/irmã e jovens, observa-se a necessidade e importância do apoio e da formação para as famílias para que possam apoiar os filhos com estratégias comunicativas no cotidiano familiar, tendo como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral deles.

Os desafios do presente estudo foram o recrutamento dos participantes, especialmente a busca por participantes do sexo feminino, sendo o estudo concluído com uma amostra totalmente masculina em relação aos jovens, e o tempo para envio dos vídeos por parte das famílias. Além disso, trata-se de uma amostra pequena e é importante considerar que os vídeos enviados pelas famílias são fotografias das interações das díades.

Como sugestões para estudos futuros tem-se a ampliação do tamanho da amostra, aumentando o número de díades, a participação de jovens do sexo feminino, pois no presente estudo participaram somente jovens do sexo masculino, sendo uma lacuna. Sugere-se a criação, implementação e acompanhamento de um PIAF baseado nos resultados obtidos, visando a implementação de práticas centradas na família para promover o desenvolvimento dos jovens. Os dois instrumentos utilizados no presente estudo fornecem dados para a construção do PIAF, pois unem informações acerca da rotina da família com base nos discursos das famílias e observação de atividades de suas rotinas.

Por fim, espera-se que este estudo possa ter contribuído como uma possibilidade para planejar apoios mais naturalísticos e úteis para a rotina da família em seu cotidiano, de modo que as mães possam jogar e interagir com seus filhos, criando um ambiente descontraído e que fosse permeado por interações mais qualificadas que apoiassem o desenvolvimento deles.

6. REFERÊNCIAS

Alles, E.P., Minetto, M. F., Castro, S. F. & Boueri, I. Z. (2023). Teaching adaptive health and safety skills in the process of transition to adulthood for young people with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, N°1 - Volumen 2, 2023. ISSN: 0214-9877. pp:147-158

Almeida, M. A. (2012). O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: _____. (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.

Amorim, R. C. A. (2009). Questão do gênero no ensinar em Enfermagem. *Revista Enfermagem*. UERJ, Rio de Janeiro; 17(1):64-8.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

Boavida, T., Akers, K., McWilliam, R. A., & Jung, L. A. (2015). Rasch analysis of the Routines-Based Interview Implementation Checklist. *Infants & Young Children*, 28(3), 237–247.

Brasil (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a e *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001b.

Brasil (2008). Decreto-lei nº10.502. Institui a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC: 2008.

Benitez, P, Gomes, M. L. Schelini, P. W., & Domeniconi, C. (2015). Evidência de validade do diagnóstico da leitura e escrita (DLE) em relação ao WISC-III em deficientes intelectuais. *Boletim de Psicologia*, 65(142), 83-96. Recuperado em 23 de agosto de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000100008&lng=pt&tlng=pt.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0006-59432015000100008

Balog, L. G. C. (2019). *Ensino da linguagem oral em contexto familiar: análise de uma ferramenta de observação*. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos].

Boueri, I. Z. (2014). *A institucionalização da pessoa com deficiência intelectual e os efeitos de um programa educacional*. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos].

Cameron-Faulkner, T., Melville, J., & Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child communication. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 9–15.

Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

Della Barba, P. C. S., Lourenço, G. F., Nucci, L. V., Nunes, A. C., & Serrano, A. M. (2022). Prácticas Centradas en la Familia en Brasil: descripción de una intervención con equipos que trabajan en la primera infancia. En M. Frugone-Jaramillo & M. Gràcia (Coords.), *Hacia la adopción de prácticas centradas en la familia en América Latina: Primeras experiencias y aprendizajes*.

Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática* Petrópolis: Vozes.

Domeniconi, C., Gràcia, M., Benitez, P., & Vessoni, J. (2017). Adaptação da Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar (EVALOE) para seu uso em contexto familiar (EVALOF). *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 65-80.

Domeniconi, C., & Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación en Logopedia*. 8(2), 165-181.

Freitas, P. G. de, & Galvani, M. D. (2020). Planejamento de ensino para jovens com síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS). *Revista Educação Especial*, 33, e50/ 1–24.

Garcia, R. V. B., Zavitoski, M. & Elias, N. C. (2018). Avaliação intraverbal em pessoas com deficiência intelectual, autismo e desenvolvimento típico. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, vol. 26, núm. 2, pp. 233-247.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Evaluación de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.

Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287-304.

Greer, R. D., Ross, D. E. (2007). *Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Boston: Pearson Education, Inc.

Grossi, M. P. (2010). *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada - 2010).

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.

Leite, G., & Campos, J. (2021). Pedagogical Conceptions and Practices of Youth and Adult Education Teachers in the Inclusion of Students with Intellectual Disability. *European Journal of Special Education Research*, 7(2).
<https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/3658/6293>

McWilliam, R. A. (2010). Introduction. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 1-7). Nueva York: The Guilford Press.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-Based Early Intervention: Supporting Young Children and Their Families*. Brookes Publishing.

McWilliam, Robin. (2016). Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 133-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100008> <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art08.pdf>

McWilliam, R. A.; Casey, A. M.; Sims, J. (2009). The Routines-Based Interview: A Method for Gathering Information and Assessing Needs. *Infants and Young Children*, v22 n3 p224-233 Jul-Sep 2009.

Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, v. 1.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32.

Moura, T. L. D., Benitez, P., Gomes, V. M. S., Elias, N. C., & Picharillo, A. D. M.. (2023). Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual: avaliação de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal. *Ciência & Educação (bauru)*, 29, e23010. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230010>.

Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81). *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>

Quann, M., Lyman, J., Crumlish, J., Hines, S., Williams, L., Pleet-Odle, A., & Eisenman, L. (2015). The HAWK Highway: A Vertical Model for Student IEP Participation. *Intervention in School and Clinic*, 50(5), 297–303.
<https://doi.org/10.1177/1053451214560895>

Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, 32, e45/ 1–19.
<https://doi.org/10.5902/1984686X35721>

Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1851-1869.

Santos, V.; Mendes, E. G. (2019). Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 486, 2019. Doi: <https://doi.org/10.18222/ea.v30i74.5757>.
(<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44225>)

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Souza, L.O. & Bernardino, A.D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 6(12). 235-249.

Shogren, K. A., et.al. (2010) *Intellectual Disability: definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD.

Sundberg, M. L., & Sundberg, C. A. (2011). Intraverbal behavior and verbal conditional discriminations in typically developing children and children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27, 23–43.

Szidon, K., Ruppert, A., & Smith, L. (2015). Five Steps for Developing Effective Transition Plans for High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 147–152.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 1, 335-364.

Thompson, J. R., et al. (2004). *Supports Intensity Scale user's manual*. Washington, DC: American

Tinós, L. M. S. (2010). *Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo algumas trajetórias escolares*. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Watkins, L. et al. (2019). Interventions for Students With Autism in Inclusive Settings: A Best-Evidence Synthesis and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490-507.

Zutião, P. *Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual*. 178 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Zutião, P. (2019). *Programa EaD “Vida Independente” para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da Universidade Federal de São Carlos.

7. APÊNDICES

Apêndice 1. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 12 itens da Subescala 1 – Contexto e gestão da comunicação.

Subescala 1 – Contexto e gestão da comunicação

Itens	Pontuação			
	0	1	2	3
1. Durante a atividade, o adulto se posiciona e organiza o ambiente de forma a se adaptar em função das características da atividade realizada pelo jovem.	0	0	0	8
2. Durante a atividade, o contexto físico mais refinado (iluminação, ruídos, aparelhos ligados, uso de celulares ou computadores etc.) facilita a interação comunicativa.	0	0	0	8
3. O jovem gerencia a sua participação na conversa de forma espontânea, sem que nenhum adulto peça a ela que participe.	0	5	1	3
4. O adulto e/ou o jovem se refere explicitamente às normas de comunicação que regulam os episódios comunicativos.	0	8	0	0
5. O adulto facilita que os jovens iniciem as interações comunicativas.	0	4	0	4
6. O adulto dá tempo para que o jovem participe da interação comunicativa.	0	1	1	6
7. O adulto responde às interações comunicativas iniciadas pelo jovem.	0	2	0	6

Fonte: Elaboração própria.

Continuação do Apêndice 1. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 12 itens da Subescala 1 – Contexto e gestão da comunicação.

Subescala 1 – Contexto e gestão da comunicação

8. O adulto é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo jovem.	0	2	0	6
9. O jovem é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo adulto.	0	2	2	4
10. O jovem tem facilidade em obter atenção do adulto às suas iniciações comunicativas.	0	0	0	8
11. O adulto media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada (somente quando estão presentes três pessoas ou mais).	7	0	1	0
12. Durante as atividades de conversação, discussão e/ou debate é adotado um formato de interação em rede (somente quando estão presentes três pessoas ou mais).	7	0	1	0

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 2. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 20 itens da Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias.

Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias.

Itens	Pontuação			
	0	1	2	3
1. O adulto aproveita a atividade em curso para trabalhar aspectos da linguagem oral com o jovem.	0	2	1	5
2. O jovem solicita informação.	0	5	3	0
3. O adulto dá atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo jovem.	0	3	3	2
4. O adulto ensina o jovem a solicitar informação.	0	8	0	0
5. O jovem fornece informação.	0	3	3	2
6. O adulto ensina o jovem a fornecer informação.	0	4	2	2
7. O adulto expande os enunciados do jovem.	0	4	3	1
8. O jovem melhora seus enunciados a partir da expansão pelo adulto.	0	5	2	1

Fonte: Elaboração própria.

Continuação do Apêndice 2. Pontuação dos vídeos após análise por meio da EVALOF nos 20 itens da Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias.

Subescala 2 – Funções comunicativas e estratégias.

9. O adulto clarifica os conteúdos que o jovem não entendeu na interação.	0	6	1	1
10. O jovem sintetiza ou tira conclusões.	0	4	4	0
11. O adulto ensina a sintetizar ou tirar conclusões.	0	6	1	1
12. O jovem regula a ação.	0	7	1	0
13. O adulto ensina a regular a ação.	0	7	1	0
14. O jovem utiliza normas de interação social.	0	6	2	0
15. O adulto ensina normas de interação social.	0	8	0	0
16. O adulto especifica os conhecimentos prévios necessários vinculados à interação atual.	0	7	1	0
17. O adulto avalia positivamente os conteúdos apresentados pelo jovem.	0	6	0	2
18. O adulto fornece feedback sobre a competência em linguagem oral do jovem.	0	8	0	0
19. O jovem se autoavalia com relação a seus comportamentos comunicativos.	0	8	0	0
20. O adulto pede autoavaliações do jovem com relação a seus comportamentos comunicativos.	0	8	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 3. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Para a participação das mães

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 466/2012)

ANÁLISE DE APOIOS NATURAIS NA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU AUTISMO

Eu, Francelen Larissa Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estou realizando minha dissertação intitulada “Análise de apoios naturais na interação entre família e jovem com Deficiência Intelectual e/ou Autismo” orientada pela Profa. Dra. Priscila Benitez.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o uso da Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas famílias na interação comunicativa, via EVALOF.

Para os procedimentos de coleta de dados serão utilizados dois instrumentos, sendo eles: Entrevista Baseada em Rotina Familiar e a EVALOF. Para tanto, serão realizados procedimentos em duas etapas: 1) Participação da família na Entrevista Baseada em Rotina; 2) Envio de um vídeo para análise dos apoios naturais na interação comunicativa entre família e jovem.

A Entrevista Baseada em Rotina é uma entrevista semiestruturada que explora o dia a dia da família, com foco em como os filhos se envolvem nas atividades, desenvolvem independência e interagem socialmente. A ideia é entender melhor as rotinas da família e avaliar a qualidade dessas interações, além de identificar os tipos de apoio que a família oferece aos jovens nessas situações. A entrevista é composta por 20 perguntas que abordam desde os pontos fortes e dificuldades dos jovens, até os ambientes em que eles se sentem mais à vontade, suas interações, interesses, rotinas diárias e o que a família espera em termos de aprendizado para o filho.

A EVALOF é uma ferramenta adaptada para avaliar como a comunicação acontece dentro de uma família. Ela serve para observar e analisar a qualidade da interação comunicativa entre adultos e jovens em casa. É dividida em duas partes: 1) Contexto e gestão da comunicação: Avalia como o ambiente físico e a comunicação são organizados durante as interações. Por exemplo, observa se os adultos dão espaço para o jovem falar, se ele participa espontaneamente das conversas, e como ambos gerenciam essas interações; 2) Funções comunicativas e estratégias: Analisa como os jovens utilizam as funções da comunicação, como pedir e dar informações, e como os pais ensinam e respondem a essas funções. Também verifica se o jovem melhora sua comunicação com a ajuda dos pais, se eles dão feedback e se seguem normas de interação social.

Sua participação e a de seu(a) filho(a) consistirá em participar da gravação de um vídeo de interações entre, no mínimo, um adulto e o jovem, em situações de interações com jogos ou outros momentos de interação familiar. Além disso, irá participar anteriormente da Entrevista Baseada em Rotina. Solicito sua autorização para acesso aos vídeos que vocês irão gravar. Para a realização das gravações dos vídeos vocês irão receber orientações prévias. O vídeo deverá conter uma interação completa e não há estipulado tempo mínimo ou máximo. A escolha da atividade realizada será de livre escolha das famílias.

Os riscos da participação são mínimos, uma vez que ocorrerá em um ambiente do qual vocês já estão habituados e em sua companhia, mas pode ser que ocorra algum desconforto durante a participação. A pesquisadora se colocará atenta a qualquer tipo de desconforto e buscará minimizá-lo, retirando quaisquer dúvidas que possam surgir. Pode ser que ocorra algum desconforto durante a participação. Por se tratar de uma gravação, poderá ocorrer algum tipo de estranhamento.

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, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e identificação de apoios nas rotinas das famílias e possíveis intervenções para melhorar a interação e o desenvolvimento da linguagem oral de jovens com DI e/ou TEA. Você e seu filho receberão assistência imediata e integral. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha 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.

Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local. Assim, todo o conteúdo será apagado e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será excluído. Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. A pesquisadora te informará sobre os resultados da pesquisa e você terá acesso a eles. A pesquisa na íntegra ficará disponível no Repositório Institucional UFSCar.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 – São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):	
Pesquisadora Responsável: Francelen Larissa Silva	
Endereço:	[REDACTED]
	[REDACTED]
Contato telefônico:	[REDACTED]
E-mail:	[REDACTED]

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):	
Pesquisadora: Priscila Benitez	
Endereço:	[REDACTED] [REDACTED]
Contato telefônico:	[REDACTED] E-mail: [REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de 2023.

Nome da Pesquisadora

Nome do (a) Responsável

Apêndice 4. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Para a participação dos jovens

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 466/2012)

ANÁLISE DE APOIOS NATURAIS NA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO

Eu, Francelen Larissa Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estou realizando minha dissertação intitulada “Análise de apoios naturais na interação entre família e jovem com Deficiência Intelectual e/ou Autismo” orientada pela Profa. Dra. Priscila Benitez.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o uso da Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar (EVALOF) no contexto da juventude. Um objetivo específico foi traçado para relacionar as rotinas familiares de jovens com DI e/ou TEA às estratégias utilizadas pelas famílias na interação comunicativa, via EVALOF.

Para os procedimentos de coleta de dados serão utilizados dois instrumentos, sendo eles: Entrevista Baseada em Rotina Familiar e a EVALOF. Para tanto, serão realizados procedimentos em duas etapas: 1) Participação da família na Entrevista Baseada em Rotina; 2) Envio de um vídeo para análise dos apoios naturais na interação comunicativa entre família e jovem.

A Entrevista Baseada em Rotina é uma entrevista semiestruturada que explora o dia a dia da família, com foco em como os filhos se envolvem nas atividades, desenvolvem independência e interagem socialmente. A ideia é entender melhor as rotinas da família e avaliar a qualidade dessas interações, além de identificar os tipos de apoio que a família oferece aos jovens nessas situações. A entrevista é composta por 20 perguntas que abordam desde os pontos fortes e dificuldades dos jovens, até os ambientes em que eles se sentem mais à vontade, suas interações, interesses, rotinas diárias e o que a família espera em termos de aprendizado para o filho.

A EVALOF é uma ferramenta adaptada para avaliar como a comunicação acontece dentro de uma família. Ela serve para observar e analisar a qualidade da interação comunicativa entre adultos e jovens em casa. É dividida em duas partes: 1) Contexto e gestão da comunicação: Avalia como o ambiente físico e a comunicação são organizados durante as interações. Por exemplo, observa se os adultos dão espaço para o jovem falar, se ele participa espontaneamente das conversas, e como ambos gerenciam essas interações; 2) Funções comunicativas e estratégias: Analisa como os jovens utilizam as funções da comunicação, como pedir e dar informações, e como os pais ensinam e respondem a essas funções. Também verifica se o jovem melhora sua comunicação com a ajuda dos pais, se eles dão feedback e se seguem normas de interação social.

Convido seu(a) filho(a) para participar desse estudo. Ele foi selecionado(a) por apresentar laudo médico de TEA (DSM-5) e/ou laudo médico de DI ou nomenclaturas correspondentes das versões anteriores do DSM-5 ou Classificação Internacional de Doenças (CID-11). A participação de seu(a) filho(a) consistirá em participar da gravação de um vídeo de interações entre, no mínimo, um adulto e o jovem, em situações de interações com jogos ou outros momentos de interação familiar. Solicito sua autorização para acesso aos vídeos que vocês irão gravar. Para a realização das gravações dos vídeos vocês irão receber orientações prévias. O vídeo deverá conter uma interação completa e não há estipulado tempo mínimo ou máximo. A escolha da atividade realizada será de livre escolha das famílias.

Os riscos da participação de seu(a) filho(a) são mínimos, uma vez que a participação dele ocorrerá em um ambiente do qual ele (a) já está habituado(a) e em sua companhia, mas pode ser que ocorra algum desconforto durante a participação. A pesquisadora se colocará atenta a qualquer tipo de desconforto e buscará minimizá-lo, retirando quaisquer dúvidas que possam surgir. Pode ser que ocorra algum desconforto durante a participação. Por se tratar de uma gravação, poderá ocorrer algum tipo de estranhamento.

A participação de seu (a) filho 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, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e identificação de apoios nas rotinas das famílias e possíveis intervenções para melhorar a interação e o desenvolvimento da linguagem oral de jovens com DI e/ou TEA. Você e seu filho receberão assistência imediata e integral. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação de seu (a) filho (a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em

[REDACTED]	
Contato telefônico: [REDACTED]	E-mail: [REDACTED]

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):	
Pesquisadora: Priscila Benitez	
Endereço: [REDACTED]	[REDACTED]
Contato telefônico: [REDACTED]	E-mail: [REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de 2023.

Nome da Pesquisadora

Nome do (a) Responsável

Apêndice 5. Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Para os jovens assentirem à participação

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

TERMO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Resolução CNS 466/2012)

ANÁLISE DE APOIOS NATURAIS NA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido não elimina a necessidade de fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise de apoios naturais na interação entre família e jovem com Deficiência Intelectual e/ou Autismo”. Seus pais ou responsável legal permitiram que você participasse.

Com este trabalho vamos querer conhecer como você e sua família interagem e se comunicam nas atividades do dia a dia, como por exemplo quando jogam juntos algum jogo. Também queremos conhecer um pouco sobre a rotina de vocês.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Se você quiser parar com as gravações não terá problema. Se você tiver alguma dúvida e se acontecer algum problema, você pode procurar a professora Francelen pelo telefone [REDACTED]. Mas há coisas boas que podem acontecer. Vamos conhecer o que você sabe fazer e o que você precisa de algum tipo de apoio ou ajuda. Assim, será possível ensinar seus pais ou responsáveis como ensiná-lo (a) de uma forma que você aprenda, pois será feito um planejamento de apoios naturais e úteis para sua rotina e da sua família, criando um ambiente descontraído com interações mais qualificadas para apoiar seu desenvolvimento e aprendizado.

Você e seus pais/responsáveis não gastarão e nem receberão dinheiro para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando, não falaremos a outras

peessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados em trabalho na universidade, mas você nem seus pais/responsáveis serão identificados.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):	
Pesquisadora Responsável: Francelen Larissa Silva	
Endereço: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. Rua dos Pica-Paus - São Carlos, SP – Brasil	
Contato telefônico: [REDACTED]	E-mail: [REDACTED]

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):	
Pesquisadora: Priscila Benitez	
Endereço: Universidade Federal do ABC, Centro de Matemática, Computação e Cognição. Avenida dos Estados, 5001. Santa Terezinha – Santo André, SP – Brasil	
Contato telefônico: [REDACTED]	E-mail: [REDACTED]

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Análise de apoios naturais na interação entre família e jovem com Deficiência Intelectual e/ou Autismo”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, entendi e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, _____ de 2023.

Nome da Pesquisadora

Nome do (a) Participante

8. ANEXOS

Anexo 1. Itens da Entrevista de Rotina Familiar

ENTREVISTA DE ROTINA FAMILIAR

1. Descreva os pontos fortes do(a) seu(sua) filho(a).
2. Descreva as áreas em que seu(sua) filho(a) tem mais dificuldade.
3. Em que ambientes seu(sua) filho(a) se dá melhor?
4. Em que ambientes seu(sua) filho(a) precisa de mais auxílio?
5. Como seu(sua) filho(a) interage com adultos?
6. Como seu(sua) filho(a) interage com outras da idade dele(a)?
7. Descreva os interesses do(a) seu(sua) filho(a).
8. Em que áreas (comportamento, comunicação, alimentação etc.) você se sente confiante?
9. O que você espera aprender no PIAF - Programa de Inclusão, Aprendizagem e Família?
10. Liste pelo menos 2 objetivos que você gostaria que seu(sua) filho(a) alcançasse.
11. Descreva um dia rotineiro que você vive em sua casa.
12. Descreva suas necessidades e dificuldades na rotina do seu filho
13. Descreva a rotina da manhã do seu filho (escovar os dentes, ir pra escola, etc.)..
14. Descreva a rotina da tarde do seu filho.
15. Descreva a rotina de atividades noturna do seu filho.
16. O que mudou na rotina de vocês com a pandemia?
17. Em que momento da rotina você acha que poderiam ser realizadas as atividades de ensino?
18. Quão satisfeito você está com sua rotina? Quais os pontos fortes ou necessidades específicas que o seu filho apresenta nessas rotinas?
19. Em que áreas (comportamento, comunicação, alimentação etc.) você gostaria de receber apoio e treinamento?
20. Outras informações relevantes.

Anexo 2. Glossário

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LINGUAGEM ORAL EM CONTEXTO FAMILIAR (EVALOF)

INSTRUÇÕES GERAIS AO OBSERVADOR

O objetivo da observação é avaliar a qualidade da interação comunicativa que ocorre naturalmente entre os membros de uma família. Por esta razão, no caso de uma observação presencial, você deve combinar previamente com a família o horário mais adequado para que a observação ocorra e explicar a ela que o seu objetivo é fazer uma observação natural das interações comunicativas e que, por isso, eles podem manter suas atividades da maneira como estão habituados a fazer. Caso a observação seja realizada a partir de um vídeo disponibilizado pela família, também são necessárias tais explicações antes que a família realize a gravação.

Qualquer atividade que possibilite que o jovem utilize a linguagem oral em casa pode ser objeto de análise. Podem ser atividades cotidianas mais complexas, como as que envolvem a resolução de um problema, decisões sobre os materiais que necessitam para continuar com a fase seguinte de uma tarefa ou de um jogo (por exemplo, se faltam peças em um jogo de tabuleiro ou se estão explicitando as regras de um jogo ou a divisão de tarefas no momento de colocar à mesa do almoço etc.), a realização de um debate sobre um tema específico que apresenta dois posicionamentos, ou mesmo a discussão com membros da família sobre planos, ideias e procedimentos que fazem parte de um tema, etc. Assim como também podem ser atividades menos complexas ou que envolvam crianças com a competência verbal ainda em desenvolvimento. É possível avaliar se nas atividades cotidianas da família a linguagem oral das crianças é valorizada. As atividades podem ser, por exemplo, jogos de tabuleiro, colocar a mesa do jantar, entre outros. Inclusive durante atividades predominantemente motoras, como a troca de roupa ou a arrumação da casa, por exemplo, é possível que se observe como os membros da família interagem comunicativamente.

1.1 REGISTRO

A escala está dividida em duas subescalas:

- 1) Contexto e gestão da comunicação.**
- 2) Funções comunicativas e estratégias.**

Cada uma destas subescalas contém um número diferente de itens sobre os quais o observador avaliará qual das alternativas melhor se enquadra na interação observada. As alternativas estão organizadas de 0 a 3.

As alternativas de 1 a 3 devem ser assinaladas e somadas ao final de cada escala. Quando optar por marcar a opção 0 (O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento), é necessário justificar a escolha. Esta opção deve ser assinalada, por exemplo, em itens em que se exige mais de uma díade para a análise. Lembrando que a simples não ocorrência do comportamento descrito no item não é justificativa para que se marque esta opção.

Pontuação

A pontuação total é somatória das pontuações das duas subescalas, dividida pela pontuação máxima possível (Formato 00/96).

A Pontuação da subescala é calculada somando os pontos feitos dividido pelo valor máximo possível. O valor máximo possível se refere ao valor máximo da subescala menos a quantidade de questões em que não se pôde observar (As assinaladas com 0) multiplicada por 3 (pontuação máxima de um item).

Exemplo: Na Subescala 1, em que a pontuação máxima é 36, quando não for possível observar dois itens, o valor máximo possível será 30. No caso: 26/30 (quando não se pôde observar o comportamento descrito em dois itens).

2. DESCRIÇÃO DOS ITENS

2.1. SUBESCALA 1 - CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

A Subescala 1 avalia o contexto e a gestão da comunicação. O contexto engloba a infraestrutura e a organização do entorno físico em que se desenvolve a interação. Gestão da comunicação se refere às diferentes maneiras através das quais adultos e crianças gerenciam suas próprias falas durante um episódio comunicativo e como influenciam a possibilidade de fala do outro.

1. Durante a atividade, o adulto se posiciona e organiza o ambiente de forma a se adaptar em função das características da atividade a ser realizada pelo jovem.

Neste item, a pontuação máxima é atingida caso o ambiente e o adulto estejam adaptados à atividade em curso. Se é possível, por exemplo, que todos os envolvidos façam contato visual, sem móveis no caminho, quando isso facilita a atividade. Ao mesmo tempo que muitos móveis podem ser adequados a brincadeiras de esconde-esconde, mas também podem impedir que pessoas se sentem em roda durante um jogo de tabuleiro.

2. Durante a atividade, o contexto físico mais refinado (iluminação, ruídos, aparelhos ligados, uso de celulares ou computadores etc.) facilita a interação comunicativa.

Este item é pontuado caso a luz, a música, o uso de celulares, *tablets* etc., facilitem a interação comunicativa, ou seja, façam parte da interação e não a atrapalhem. Por exemplo, se a televisão estiver ligada e não fizer parte da interação em curso, pode atrapalhar que o adulto escute o que o jovem tem a dizer. Em contrapartida, se a conversa da família for sobre um programa de televisão que está passando no momento, este aparelho está facilitando a interação.

3. O jovem gerencia a sua participação na conversa de forma espontânea, sem que nenhum adulto peça a ele que participe.

Neste item é importante observar se o jovem inicia sua fala sem necessidade de que outra pessoa a introduza na conversa de forma direta (dizendo, por exemplo “Agora é sua vez de falar, filho”), ou seja, se a fala acontece de forma espontânea.

4. O adulto e/ou o jovem se refere explicitamente às normas de comunicação que regulam os episódios comunicativos.

Durante a interação o adulto faz referência às normas de comunicação que favorecem interação comunicativa tanto entre adulto e jovem, como entre os próprios jovens. Por exemplo, o adulto diz: “Quando alguém está falando, é preciso esperar nossa vez de falar”, “É necessário falar num tom de voz que todos aqui consigam entender”.

5. O adulto facilita que os jovens iniciem as interações comunicativas.

O adulto facilita que os jovens iniciem as interações comunicativas quando, de alguma maneira, favorece que os jovens tomem a iniciativa e sejam eles que proponham o tema a discutir ou a atividade a realizar. Para isso o adulto pode, por exemplo, fazer perguntas abertas, estimular que os jovens falem entre elas etc. O adulto não facilita quando fala pelo jovem e decide por ele.

6. O adulto dá tempo para que o jovem participe da conversa.

É necessário observar se o adulto oferece pausas durante sua fala e durante a atividade em curso, de forma que possibilite a fala do jovem.

7. O adulto responde às interações comunicativas iniciadas pelo jovem.

Este item deve ser pontuado se o adulto responde, independente da forma, às interações comunicativas iniciadas pelo jovem. O adulto pode acenar com a cabeça para o jovem, dizer “Oi?”, “Hã?”, etc.

8. O adulto é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo jovem.

Neste item cabe observar a forma que o adulto responde ao jovem. Este item será pontuado caso o adulto demonstre interesse pelo que o jovem diz, se, por exemplo, responde a ele com entonação de afeto etc.

9. O jovem é responsivo às interações comunicativas iniciadas pelo adulto.

Neste item deve-se registrar a reação do jovem diante de interações iniciadas por outras pessoas. Devem ser observados os mesmos aspectos indicados no item 8.

10. O jovem tem facilidade em obter atenção do adulto às suas iniciações comunicativas.

Deve ser observado o intervalo de tempo e o esforço necessário por parte do jovem para que o adulto lhe dirija a atenção. Por exemplo, o adulto interrompe o que está fazendo e olha para o jovem quando ele se dirige a ele ou o ignora? É necessário que o jovem insista (o jovem chama pelo adulto mais de uma vez para que ele o olhe)? Diante da

insistência o jovem recebe atenção? Qual o espaço de tempo entre a solicitação da atenção e a reação do adulto? O jovem desiste de receber atenção e se dirige a outra atividade?

11. O adulto media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo ou díade seja equilibrada (somente em observações onde estão presentes três pessoas ou mais).

Quando adultos e jovem conversam há uma relação assimétrica em relação a capacidade de uso e gestão de turnos de conversação. O adulto pode garantir que seja dada oportunidade de falar a todos os envolvidos na comunicação e facilitar para que os jovens vão adquirindo maior habilidade em gerenciar o turno da conversação. O adulto pode dizer a um jovem que está sempre tomando turno em detrimento das demais, por exemplo, “Pode ser que mais alguém também tenha algo a dizer”, fazer perguntas gerais para o grupo e dar tempo para que todos que quiserem responder tenham a oportunidade, além de não encerrar a discussão assim que somente um responder, por exemplo. Este item não será pontuado caso o adulto dirija a conversação, ou seja, seja ele que guie a conversa e dê turno ao jovem.

12. Durante as atividades é adotado um formato de interação em rede (somente em observações onde estão presentes três pessoas ou mais).

A interação é em rede quando os participantes intervêm na conversação de maneira aberta e a interação ocorre entre todos os interlocutores presentes (pode ser jovem - jovem, jovem-adulto, adulto-adulto), sem que um adulto dirija a conversação. Alguns acordos iniciais e orientações fornecidas pelo adulto podem favorecer a aprendizagem progressiva deste tipo de interação, por exemplo, “talvez fosse melhor que olhasse para todos e não apenas para mim, quando conversamos todos juntos”.

2.2. SUBESCALA 2 - FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGIAS

A Subescala 2 avalia as funções comunicativas, que dizem respeito a propósitos comunicativos do adulto ou do jovem que se podem expressar através de recursos linguísticos e não linguísticos no contexto de interação social: solicitar informação, obter

informação, expressar as próprias ideias, expressar dúvidas, expressar interesse e regular a ação do outro. Também avalia as estratégias, que se referem a procedimentos específicos que têm sido identificados em estudos científicos como impulsores do desenvolvimento da competência em língua oral. Algumas estratégias são: a expansão, a valorização/avaliação positiva, a correção explícita, correção implícita, a reformulação, a repetição, o modelo, a síntese ou a formulação de perguntas.

1. O adulto aproveita a atividade em curso para trabalhar aspectos da língua oral com o jovem.

Este item deve ser pontuado se o adulto, a partir da atividade em curso, estimula que o jovem expresse algum propósito comunicativo (dar informação, expressar as próprias ideias, obter informação ou perguntar, expressar dúvidas, expressar interesse, regular a ação do outro). Trata-se de um item mais geral que junto aos seguintes mapeia de que forma esse aproveitamento foi realizado.

2. O jovem solicita informação.

Nestes itens se objetiva registrar se os jovens pedem as informações necessárias durante a atividade observada. Durante a realização de uma atividade, os jovens podem fazer perguntas espontaneamente ou em situações planejadas pelo adulto. Eles podem, por exemplo, perguntar o que significa uma palavra que os adultos estão utilizando, quais são as regras de um jogo ou como se fala uma determinada palavra em outra língua.

3. O adulto dá atenção e/ou fornece a informação solicitada pelo jovem.

Deve-se registrar se diante de perguntas ou pedidos do jovem o adulto responde verbalmente, independente de atender ou não a demanda da solicitação (responder uma pergunta ou atender um pedido). Por exemplo, se o jovem lhe pergunta sobre o paradeiro de seu celular e o adulto lhe responde “não sei” ou informa o local onde o jovem pode encontrar o celular.” Caso o jovem não solicite informação e, portanto, o adulto não fornece, deve se assinalar a alternativa “1. O adulto não dá atenção e/ou fornece informação solicitada pelo jovem”.

4. O adulto ensina o jovem a solicitar informação.

Deve-se registrar se o adulto utiliza estratégias para ensinar o jovem como uma informação deve ser solicitada. Exemplo desse tipo de ocorrência pode ser quando se quer perguntar para um amigo como fazer para ter mais inscritos em seu canal. O adulto pode fazer isso de maneira bem geral, (neste caso, marque a opção 2 do item) ou pode dar instruções específicas, como por exemplo “Ligue para ele, quando ele atender, peça para que te explique como conseguir mais inscritos.

5. O jovem fornece informação.

Deve-se observar se o jovem fornece informações quando é solicitada. Por exemplo, diante da pergunta do adulto sobre como foi o dia, ele pode não responder, responder de forma muito geral (como “legal”) ou pode responder com detalhes, contando especificamente o que aprendeu de novo, o que comeu no almoço etc.

6. O adulto ensina o jovem a fornecer informação.

Este item deve ser registrado caso o adulto utilize estratégias para ensinar o jovem como uma informação deve ser fornecida. Por exemplo, se o adulto pergunta como foi o dia do jovem, caso ele responda de forma muito geral, o adulto pode explicar como gostaria de receber a resposta, que gostaria de saber como ele se sentiu no passeio, o que comeu, com quem conversou, se todos os amigos foram etc.

7. O adulto expande os enunciados do jovem.

Expansão é uma estratégia educativa que os adultos utilizam quando interagem com os jovens e que contribuem para desenvolver a competência linguística. Consiste em conhecer a emissão prévia dos jovens e repeti-las, inserindo alguns elementos nas frases, sem excesso, sem mudar o significado da frase, e em alguns casos melhorando os aspectos fonéticos ou morfológicos, se for necessário. Por exemplo, se o jovem diz “ola”, a mãe diz “sim, a bola vermelha”. Essa estratégia pode se referir à topografia do que é dito (como nos casos em que a criança comete erros na fonética da palavra – como dizer “Quero comer caramão” para “camarão”, por exemplo.) Essa estratégia também se refere ao conteúdo, como seria no caso de o jovem dizer “ontem vou na piscina” e o adulto intervém: “ah, amanhã você vai para a piscina?”.

8. O jovem melhora seus enunciados a partir da expansão pelo adulto.

Entende-se que o jovem pode melhorar sua emissão prévia, a partir do modelo que o adulto forneceu de maneira imediata (repetindo a frase do adulto de maneira correta) ou em outros momentos, ainda que não seja repetindo exatamente a mesma frase. O jovem pode fazer isso de maneira parcial, corrigindo alguns aspectos da frase anterior ou de maneira completa, corrigindo totalmente. Caso o adulto não expandir o enunciado do jovem e, portanto, ele não melhorar seus enunciados, deve se assinalar a alternativa “1. O jovem não melhora seus enunciados a partir da expansão pelo adulto”.

9. O adulto clarifica os conteúdos que o jovem não entendeu na interação.

Deve-se pontuar este item quando o adulto desenvolve o enunciado do jovem de modo a ampliar seu vocabulário, clarificando algum conceito que ela não entendeu durante a interação. Por exemplo, quando o jovem faz uma pergunta sobre determinada palavra que ele não conhece (por exemplo, berinjela), o adulto pode explicar seu significado (neste caso registre como 3 – fornece indicações específicas) ou pode simplesmente dizer: “Você gosta” (2 – indicação geral). Este tipo de estratégia pode ser observado com frequência nas interações em que as crianças pedem informações sobre assuntos tratados mais frequentemente por adultos. O adulto pode simplesmente dizer que aquilo não diz respeito ao jovem (quando ele pergunta sobre o que são “juros”, por exemplo, aos quais os pais se referem) ou pode tentar dar uma explicação simples sobre o conceito, que se adeque ao que o jovem pode compreender.

10. O jovem sintetiza ou tira conclusões.

Deve-se observar se e de que forma o jovem faz um resumo ou recapitulação que inclua as diferentes ideias que apareceram durante a interação. Por exemplo quando informações principais de uma história contada são explicitadas, regras de uma atividade são reestruturadas ou passos de uma resolução matemática são revistos. O jovem pode sintetizar ou tirar conclusões de forma pouco elaborada, apontando poucos elementos ou pode fazê-lo de forma detalhada.

11. O adulto ensina a sintetizar ou tirar conclusões.

Deve-se pontuar quando o adulto utiliza estratégias de modo a ensinar o jovem sobre como sintetizar. Por exemplo, o adulto pode dar uma instrução genérica ao jovem “Presta atenção nas partes principais da história” ou oferecer uma instrução detalhada “Filho, é interessante você se atentar quando o personagem faz alguma coisa que tem um efeito importante na história, por exemplo...”.

12. O jovem regula a ação.

Este item deve ser pontuado se o jovem utiliza a linguagem para modificar a própria ação ou dos demais. Por exemplo, o jovem regula a ação de forma elaborada quando diz “Você poderia pegar a cadeira azul e colocar aqui do meu lado?” e de forma genérica “Quero a cadeira”.

13. O adulto ensina a regular a ação.

Deve-se pontuar este item se o adulto utiliza estratégias para ensinar o jovem a regular a ação. Por exemplo, se o jovem está tentando pegar a cadeira sozinha, mesmo estando em um lugar de difícil acesso, o adulto pode dizer, de forma detalhada, “Quando você não conseguir pegar alguma coisa, pode pedir para eu pegar para você, já que estou mais perto” ou de forma genérica “Pede pra mim”.

14. O jovem utiliza normas de interação social.

O jovem utiliza normas comunicativas que facilitam a comunicação: escutar os demais, pedir clarificações de forma pertinente, intervir no momento e de forma adequada, falar no volume e velocidade adequados, além de solicitações como “Pode falar mais alto?” ou “Você poderia repetir?”.

15. O adulto ensina normas de interação social.

Deve pontuar este item quando o adulto utiliza estratégias para ensinar ao jovem normas de interação social, por exemplo, de forma detalhada “É importante você falar devagar, com calma, olhando para todos, assim as pessoas compreendem melhor o que você diz” ou de forma simples “Fale devagar”.

16. O adulto especifica os conhecimentos prévios necessários vinculados a interação atual.

Este item refere ao uso de conhecimentos prévios em língua oral que fazem parte das interações observadas. Por exemplo, quando o adulto pede ao jovem que se lembre sobre o que combinaram a respeito do momento de falar, ou o que combinaram sobre como ajudar o irmão menor a dizer uma palavra corretamente, ao invés de rir dele.

17. O adulto avalia positivamente os conteúdos apresentados pelo jovem.

Durante uma atividade, o adulto oferece uma consequência positiva para verbalizações dos jovens. O adulto pode ou não fazer parte da interação em curso. Por exemplo, o jovem diz “Obrigada” ao receber um copo de água do irmão e o adulto que presencia a interação diz algo como “Que linda, filha, muito bem!”.

18. O adulto fornece *feedback* sobre a competência em língua oral do jovem.

Deve-se pontuar se o adulto fornece *feedback* sobre a competência em linguagem oral do jovem. Por exemplo, depois de uma atividade, o adulto comenta que os jovens utilizaram corretamente as normas de conversação, que participaram ou não da discussão, que usaram as palavras que conhecem sobre o tema, que respeitaram o seu momento para falar, etc. A avaliação pode se referir quanto à forma: “Você falou devagar, como tínhamos combinado, muito bem”, quanto ao conteúdo: “Gostei muito da sua resposta, apontou aspectos importantes do tema”, ou quanto ao uso “Você fez uma pergunta muito boa”. Pode se dar de maneira genérica “Gostei do jeito que você disse” ou de maneira detalhada “Gostei da parte em que você utilizou a entonação para dar ênfase à sua ideia.”

19. O jovem se autoavalia com relação a seus comportamentos comunicativos.

Este item deve ser pontuado se o jovem analisar sua conduta comunicativa (verbal e não verbal) nas situações de interação. O jovem pode dizer por exemplo, de forma detalhada “Acho que poderia ter falado mais alto quando o pai disse que não me entendeu” ou de forma genérica “Não falei direito”.

20. O adulto facilita que o jovem se autoavale com relação a seus comportamentos comunicativos.

Deve-se observar se o adulto utiliza estratégias para que o jovem se autoavaleie em relação aos seus comportamentos comunicativos. Por exemplo “De que forma você falou com a sua avó?”. Entende-se que o *feedback* do adulto e a autoavaliação do jovem podem ser complementares e ocorrer de forma conjunta.