

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

Andréia Bevilacqua Rolfsen

**ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICO PARA ORIENTAÇÃO DE PAIS DE CRIANÇAS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM -PPOP**

**São Carlos
2008**

Andréia Bevilacqua Rolfsen*

**ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICO PARA ORIENTAÇÃO DE PAIS DE CRIANÇAS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - PPOP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do
Título de Mestre em Educação Especial.

* Bolsista CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez

São Carlos
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R747ea

Rolfsen, Andréia Bevilacqua.

Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem –PPOP / Andréia Bevilacqua Rolfsen. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
122 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

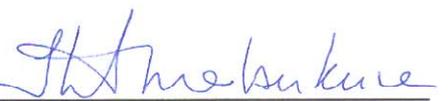
1. Programa de intervenção. 2. Psicopedagogia. 3. Educação especial – inclusão. 4. Prevenção. 5. Dificuldades de aprendizagem. 6. Relação família-escola. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

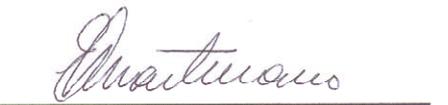


Banca Examinadora da Dissertação de **Andréia Bevilacqua Rolsen**

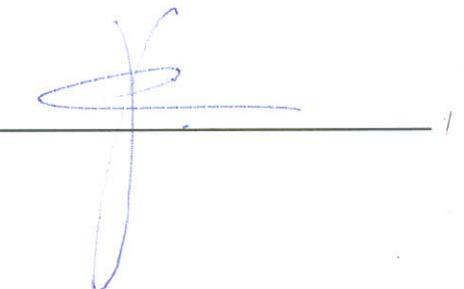
Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Edna Maria Marturano
(FMRP-USP)

Ass. 

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões
Martinez
(UFSCar)

Ass. 

Dedico este trabalho aos meus pais Silvia e Ricardo, que sempre empenharam todo amor e esforços por minha formação. Meus primeiros e mais importantes professores.

Aos meus irmãos Gisela e Rafael, pelo afeto, companheirismo e incentivo.

À minha sobrinha Gabriela, luz e amor em nossas vidas.

A toda minha família, fundamental em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Sem Ele, nada em minha vida seria possível.

À querida Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez pelo acolhimento ao longo destes dois anos, a atenção, paciência e compreensão em todos os momentos. Sobretudo, por orientar este trabalho sempre com estímulos, confiança e dedicação ao me ensinar a ser pesquisadora.

À Profa. Dra. Edna Maria Marturano e Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura, as valiosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

À amiga Renata Christian de Oliveira Pamplin, a amizade e doação imensurável enquanto companheira acadêmica.

À amiga Cíntia Neofiti, compartilhar comigo os momentos de estudo, alegrias e aflições.

À querida pedagoga Eunice Monteiro Cardoso, o auxílio dedicado.

À Bruna, Carol, Lívia, Luana, Patrícia e Raquel, pela ajuda e a amizade.

À Eugênia Bevilacqua, minha “segunda mãe”, a revisão em língua estrangeira.

À Magali Rolfsen, a revisão do texto.

Ao Sr. Avelino, a amizade, apoio e prestatividade.

Aos funcionários do PPGEs, a solicitude e empenho dedicados nesta jornada.

À CAPES, o auxílio financeiro.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	V
LISTA DE FIGURAS	VII
LISTA DE ANEXOS	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Educação Especial e dificuldades de aprendizagem.....	1
1.2. Participação familiar no processo de escolarização: contribuições da Teoria Bioecológica para o paradigma da inclusão.....	9
2. OBJETIVOS	16
3. MÉTODO	17
3.1. Aspectos éticos.....	17
3.2. Estudo preliminar: Elaboração do programa e implementação em situação experimental.....	17
3.3. Implementação do Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP).....	19
3.3.1. Participantes.....	19
3.3.2. Critérios de inclusão e exclusão.....	20
3.3.3. Local.....	20
3.3.4. Instrumentos.....	20
3.3.5. Materiais e Equipamentos.....	22
3.3.6. Procedimento.....	22
3.3.7. Análise dos dados.....	23
4. RESULTADOS	24
4.1. Caracterização dos participantes e das crianças.....	24
4.1.1. Classificação econômica dos participantes.....	27
4.1.2. Desempenho escolar das crianças.....	27
4.1.3. Recursos presentes no ambiente familiar das crianças.....	28
4.1.4. Roteiro de entrevista com os pais.....	42
4.2. Programa de intervenção.....	46
4.2.1. “Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais de crianças com baixo rendimento escolar -PPOP”.....	46
4.3. Implementação do programa de intervenção: Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP).....	53
4.3.1. Sessão 1.....	54
4.3.2. Sessão 2.....	57
4.3.3. Sessão 3.....	60
4.3.4. Sessão 4.....	67
4.3.5. Sessão 5.....	71
4.3.6. Sessão 6.....	77
4.4. Avaliação do programa pelas participantes.....	82
4.4.1. Opinião sobre conteúdos, dinâmicas encontros e tempo de duração dos encontros.....	84
4.4.2. Atribuição de nota (de 0 a 10) para temas abordados e atividades realizadas.....	84
4.4.3. Sugestão de outros temas que poderiam ser abordados.....	84
4.4.4. Opinião sobre o que não gostou.....	84
4.5. Análise das sessões.....	85
4.6. Análise das Medidas de Pré e Pós-teste de GE e GC.....	88
5. DISCUSSÃO	109
Considerações sobre os participantes e crianças: RAF, CCBE e Entrevista.....	109

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Escores finais e valor médio (linha vermelha) obtido pelos participantes de GE na aplicação do RAF.	29
FIGURA 2 - Escores finais e valor médio (linha vermelha) obtido pelos participantes de GE na aplicação do RAF.	29
FIGURA 3 -Número de crianças de GE que realizam as atividades a seguir, quando não estão na escola.	30
FIGURA 4 - Número de crianças de GC que realizam as atividades a seguir, quando não estão na escola.	30
FIGURA 5 - Número de crianças GE que realizaram os passeios nos últimos 12 meses.....	31
FIGURA 6 - Número de crianças de GC que realizaram os passeios nos últimos 12 meses...	31
FIGURA 7 - Número de crianças de GE que realizam regularmente as atividades programadas.	32
FIGURA 8 - Número de crianças de GC que realizam regularmente as atividades programadas.	32
FIGURA 9 - Número de crianças de GE cujos pais desenvolvem atividades em casa junto a elas.	33
FIGURA 10 - Número de crianças de GC cujos pais desenvolvem atividades em casa junto a elas.....	33
FIGURA 11 - Número de crianças de GE e os brinquedos que tem ou já teve.	34
FIGURA 12 - Número de crianças de GC e os brinquedos que tem ou já teve.	34
FIGURA 13 - Número de crianças de GE e existência de jornais e revistas em casa.....	35
FIGURA 14 - Número de crianças de GC e existência de jornais e revistas em casa. A.....	35
FIGURA 15 - Número de crianças de GE e a presença de livros em casa.....	36
FIGURA 16 -Número de crianças de GC e a presença de livros em casa.	36

FIGURA 17 - Número de crianças de GE e as pessoas que as avisam quando é hora de ir para a escola.	38
FIGURA 18 - Número de crianças de GE e as pessoas que acompanham suas notas e frequência às aulas.....	38
FIGURA 19 - Número de crianças de GE e as pessoas que comparecem às reuniões da escola.	38
FIGURA 20 - Número de crianças de GE e as pessoas que verificam se o material escolar está em ordem.....	38
FIGURA 21 - Número de crianças de GE e as pessoas que supervisionam a lição de casa. ...	38
FIGURA 22 - Número de crianças de GE e as pessoas que supervisionam o estudo para as provas.	38
FIGURA 23 - Número de crianças de GC e as pessoas que as avisam quando é hora de ir para a escola.	39
FIGURA 24 - Número de crianças de GC e as pessoas que acompanham suas notas e frequência às aulas.....	39
FIGURA 25 - Número de crianças de GC e as pessoas que comparecem às reuniões da escola.	39
FIGURA 26 - Número de crianças de GC e as pessoas que verificam se o material escolar está em ordem.....	39
FIGURA 27 - Número de crianças de GC e as pessoas que supervisionam a lição de casa.	39
FIGURA 28 - Número de crianças de GC e as pessoas que supervisionam o estudo para as provas.	39
FIGURA 29 - Número de crianças de GE e as atividades com horários definidos.....	40
FIGURA 30 - Número de crianças de GC e as atividades com horários definidos.	41
FIGURA 31 - Número de crianças de GE e as oportunidades que as famílias têm de estar reunida.....	41
FIGURA 32 - Número de crianças de GC e as oportunidades que as famílias têm de estar reunida.	42

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Caracterização dos participantes de GE e seus filhos/netos.....	25
TABELA 2 - Caracterização dos participantes de GC e seus filhos/netos.....	26
TABELA 3 - Classes econômicas dos participantes.	27
TABELA 4 - Classificação final do desempenho obtido pelas crianças no TDE.	27
TABELA 5 - Percepção dos participantes a respeito do desempenho escolar dos filhos.	43
TABELA 6 - Tarefas de casa na percepção dos pais.	44
TABELA 7 - Contatos dos pais com os professores e a criança.	45
TABELA 8 - Expectativas dos pais sobre a escolarização dos filhos.	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias: Relatos de experiência, dúvidas e conflitos e alternativas e soluções	86
QUADRO 2 – Categorias: Relatos de experiência, dúvidas e conflitos e alternativas e soluções/ Condutas	87
QUADRO 3 - Categorias: Conceito e Crenças/Valores.....	88
QUADRO 4 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 1 do Roteiro “Situações”	90
QUADRO 5 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 1 do Roteiro “Situações”	93
QUADRO 6 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 2 do Roteiro “Situações”	96
QUADRO 7 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 2 do Roteiro “Situações”	100
QUADRO 8 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 3 do Roteiro “Situações”	103
QUADRO 9 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 3 do Roteiro “Situações”	106

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de aprovação do projeto (Parecer nº 285/2006) / Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos

ANEXO B – *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar-(RAF)*

ANEXO C - *Roteiro de entrevista com os pais*

ANEXO D - Dados pessoais e Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)

ANEXO E - Roteiro de Entrevista “Situações”

ANEXO F - Questionário de avaliação do Programa

ANEXO G – Ofício entregue à Secretaria de Educação do Município e respectiva autorização do projeto

ANEXO H - Convite impresso do estudo experimental

ANEXO I - Convite impresso do estudo de grupo controle

ANEXO J - Planos de Atividades das Sessões

ANEXO K - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO L - Termo de Autorização de Filmagem

ANEXO M – Conteúdos significativos dos relatos dos participantes nas questões do “Roteiro de Entrevista Situações”

RESUMO

O ingresso no Ensino Fundamental constitui um momento importante no processo de escolarização. A literatura tem revelado que orientar a família em tal processo, a partir de recursos do ambiente familiar, pode ser fundamental na prevenção de dificuldades escolares. Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar uma proposta de intervenção na modalidade de um Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP), dirigido a pais e familiares responsáveis por crianças com dificuldades de aprendizagem, incluídas nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escola pública regular e que eram atendidas pelo serviço itinerante de educação especial. Buscou-se prover estratégias para os pais acompanharem e estimularem seus filhos nessa etapa do ensino. O estudo foi desenvolvido conforme os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos. Na primeira etapa da pesquisa (elaboração do PPOP) testou-se o Programa e os instrumentos em situação experimental, cujas análises demonstraram que estes estavam aptos a serem implementados em maior escala, pois se mostraram satisfatórios quanto à forma e conteúdo. Na segunda etapa, (implementação do Programa), participaram da pesquisa onze pais de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública regular de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo e seus respectivos filhos, os quais compuseram dois Grupos (experimental e controle). Cumpre destacar que o conteúdo abordado no Programa tem como base a obra “*Como ajudar seu filho na escola*”. Além do PPOP, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar-(RAF)*, *Roteiro de entrevista com os pais*, *Dados Pessoais* e *Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)*, *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*, *Roteiro de Entrevista Situações* e *Questionário de Avaliação do Programa*. Para avaliar a eficácia do Programa foi realizada a avaliação de todas as etapas e ainda a comparação de resultados de pré e pós-testes. Os resultados evidenciaram: a) interesse das mães em receber suporte informativo acerca das situações onde “*não sabem como lidar com a criança*”; b) um aumento no repertório das mães de práticas educativas adequadas; c) implementação de estratégias positivas no dia-a-dia com as crianças, a curto prazo; d) a pertinência de programas desta mesma natureza com pais de crianças com dificuldade de aprendizagem. Para futuros estudos sugere-se o investimento na formação de educadores para uso do POPP e o desenvolvimento de estratégias que estendam os benefícios do Programa para um número maior de famílias.

Palavras-chave: Inclusão; prevenção; dificuldades de aprendizagem; programa psicopedagógico; família-escola; abordagem Bioecológica.

ABSTRACT

Admission at the elementary school is an important moment in the process of education. Literature has shown that to guide the family in this process, using resources from the family environment, may be fundamental in preventing school problems. In that context, this work implemented and evaluated a proposal of intervention in the form of a “Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais” (PPOP) - Psychopedagogical Program of Parents Orientation -, for the parents and relatives responsible for children with learning disabilities included in the early years of elementary grades of regular public school and were attended by the itinerant service of special education, in order to provide strategies for monitoring and stimulation of their children in that stage of education. The study was developed as the ethical aspects of researches that involve human beings. The first stage of the research (Program’s elaboration) tested the PPOP and the instruments in an experimental situation, whose analysis showed that the Program was able to be implemented on a larger scale and was satisfactory as the form and content, from the reports of the participants. The used instruments also were sensitive to the demand for collection. On the second stage, the implementation of the Program, participated in this research eleven parents of students who were on the early years at public elementary school and their respective children, which composed two groups (experimental and control). It is relevant to mention that the content approached in the program is based on the book “Como ajudar seu filho na escola” (“How to help your child in school”). Besides the PPOP, the instruments used to collect data were: Home Environment Resources Scale - HERS, Roadmap, interviews with parents, Brazil’s Criterion of Economic Classification, School Achievement Test, Roadmap " Situations” and the Evaluation Questionnaire Course. The evaluation of the program found the effectiveness of it, from the assessment of all the steps and comparison of results of pre - and post-tests. The results allowed to assert the need for continuation of activities of that nature. The results allowed to assert the need for continuation of activities of that nature. The results showed: a) interest of mothers receive support in situations where information about the "do not know how to deal with the child" b) an increase in the repertoire of mothers of educational practices appropriate c) implementation of positive strategies on a daily basis with the children in the short term; d) the relevance of programs of this nature with parents of children with learning disability. In future studies it is suggested investment in training of educators to use the POPP and development of strategies that extend the benefits of the program to more families.

Keywords: Inclusion; prevention; learning disabilities; intervention programs, family, school, Bio-Ecological Systems Theory.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Educação Especial e dificuldades de aprendizagem

A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do indivíduo com seu meio, ou seja, a família, a escola e a sociedade (WEISS, 1992). As dificuldades neste processo, que levam ao fracasso escolar, podem ser decorrentes de uma combinação possível de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e social, envolvendo a interação do indivíduo com seu meio, inclusive com seus pais (MARTURANO e LOUREIRO, 2003; ROMERO, 1995).

Até a década de 1970 a ideologia do discurso liberal e neoliberal situa a ênfase do fracasso escolar em fatores extra-escolares, como características do aluno e de sua família, sendo a desigualdade acadêmica definida em termos pessoais. Neste contexto, a escola passa a funcionar como um sistema preocupado em separar os doentes dos saudáveis, os fracos dos fortes, os viáveis dos inviáveis, não tendo qualquer responsabilidade com a geração das dificuldades escolares. A partir dos anos 1970, a explicação para o fracasso escolar deslocou-se da esfera biológica para a esfera cultural, centrando-se na defasagem sócio-cultural que as crianças, particularmente as de baixa renda, apresentam ao ingressar na escola. Novamente a escola exime-se da culpa pela produção do fracasso escolar e transfere a responsabilidade deste para a família e para o meio cultural do indivíduo (PATTO, 1990), ou seja, ainda fica, de certo modo, a culpa centrada no aluno e seu meio.

Na história educacional da escola brasileira, o fracasso escolar é um fenômeno recorrente, que é apontado atualmente como responsável pela exclusão educacional, constituindo um constante desafio para psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins (MOLINA, 2005).

Atualmente, as explicações referentes à ocorrência do fracasso escolar em nosso meio estão relacionadas a diferentes terminologias utilizadas no âmbito educacional, sendo *distúrbios* e *dificuldades de aprendizagem* as mais comuns. A definição de *distúrbio de aprendizagem* relaciona-se diretamente a uma causa orgânica ou intelectual e é muito utilizada na literatura internacional (GARGIULO, 2006; HARDMAN, DREW e EGAN, 2006; HALLAHAN e KAUFFMAN, 2005; HEWARD, 2003).

Já o termo *dificuldades de aprendizagem* enfatiza a discrepância decorrente do processo de aprendizagem, entre o que se presume que a criança seja capaz de aprender potencialmente, sob uma dada situação em sala de aula, e o que ela efetivamente realiza (HÜBNER e MARINOTTI, 2002; DOCKRELL e MCSHANE, 2000; WEISS, 1992).

A definição do que se considera como distúrbio, transtorno, dificuldade e/ou problema de aprendizagem envolve uma vasta literatura fundamentada em concepções nem sempre coincidentes ou convergentes.

França (1996) ressalta que a distinção feita entre os termos *dificuldades* e *distúrbios de aprendizagem*, está baseada na concepção de que o termo *dificuldades* está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio-culturais -quando o problema não está centrado apenas no aluno (visão mais utilizada numa perspectiva preventiva), enquanto o termo *distúrbios de aprendizagem* está mais diretamente vinculado ao aluno, por pressupor a existência de comprometimentos neurológicos em funções corticais específicas (visão mais utilizada numa perspectiva clínica ou remediativa).

As explicações para as *dificuldades de aprendizagem* estão associadas a uma variada terminologia que inclui: problemas, disfunções, dificuldades e distúrbios. Essa diversidade reflete controvérsias na compreensão dos fatores determinantes e nas diferentes perspectivas de solução para o problema (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003).

Porém, em nosso meio, os índices normativos dos distúrbios neurológicos de aprendizagem são bastante inferiores à incidência de problemas de aprendizagem de nosso sistema educacional, sendo mais uma natureza essencialmente psicossocial do processo de aprendizagem que envolve:

“... uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações do sujeito com o seu meio, inclusive e, sobretudo o escolar” (Almeida e cols. apud Del Prette e Del Prette, 2003, p. 69).

No que se refere ao ambiente escolar, a proposta inclusiva ampliou a abrangência do termo “necessidade educacional especial”. O termo, que antes se restringia às deficiências (física, sensorial ou mental), passou a se referir a uma variedade de necessidades ou demandas individuais dos alunos, relacionadas ao aprender:

“A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e homens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que

muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 23).

Apesar do contraponto “orgânico versus ambiental” subsidiado por dois tipos de enfoques teóricos, quanto à semelhança dos distúrbios de aprendizagem, o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem tem como base os problemas típicos da escolarização inicial envolvendo a leitura, escrita e raciocínio matemático; inclui aspectos do processamento cognitivo entre seus fatores determinantes, e exclui casos em que comprometimentos motores, sensoriais ou mentais são determinantes (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003).

Independentemente de se imputar uma terminologia específica para explicar o fracasso escolar, deve-se considerar que: a) os alunos não possuem os requisitos necessários para atingir os padrões de aprendizagem estabelecidos em condições normais de sala de aula, necessitando de atendimento especializado, oferecido pela Educação Especial; b) o sistema escolar não tem garantido as condições necessárias para lidar com as demandas destes alunos, exigindo reformas (SOUZA e MACHADO, 1997).

Embora a definição de *distúrbios de aprendizagem* seja amplamente utilizada pelos pesquisadores em trabalhos internacionais, e a definição de *dificuldades de aprendizagem* seja correntemente empregada em estudos brasileiros (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003), o uso dos termos diferenciados não está livre de problemas operacionais e teóricos.

Contrapondo-se à visão orgânica, estão as dificuldades de aprendizagem de enfoque psicossocial. Em uma análise da literatura, Del Prette e Del Prette (2003) destacam que as dificuldades de aprendizagem têm sido compreendidas por diferentes pesquisadores como uma síndrome psicossocial que envolve fatores internos e externos ao indivíduo, manifestada em função das interações do mesmo com o seu meio, sobretudo o escolar.

Moojen (1999) afirma que, ao lado do pequeno grupo de crianças que apresentam Transtornos de Aprendizagem decorrentes de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresentam baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como *dificuldades de aprendizagem*. Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse; perturbação emocional; inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola; ou seja, alterações evolutivas normais que foram

consideradas no passado como alterações patológicas. No entanto, muitos educadores e profissionais relacionados acreditam que fatores de risco ligados ao ambiente podem contribuir indiretamente para dificuldades de aprendizagem e comportamento em alguns aprendizes. Entre tais fatores estariam: baixo status socioeconômico, desnutrição, e falta de acesso a programas de saúde.

Além disso, outra variável ambiental a se considerar é a qualidade das instruções recebidas pelos alunos. Hunt (2006) aponta que muitas crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem apresentam simplesmente dificuldades devido às condições a que foram expostas (especialmente as condições de ensino/ instruções: professores inadequados, sistema de ensino deficitário, escassez de recursos). A autora discute o próprio uso da terminologia *dificuldades de aprendizagem*, pois considera que não há propósito em diagnosticar o aluno, mas sim o próprio sistema de ensino. Essa concepção é corroborada pelos dados que indicam que, com instruções sistemáticas e diretas, muitos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem podem ser remediados. Soma-se a isso, o fato de os alunos apresentarem, na grande maioria das vezes, dificuldades apenas no âmbito escolar (ou outras dificuldades decorrentes destas).

As crianças categorizadas com *dificuldades de aprendizagem* constituem um grupo heterogêneo que foi descrito na literatura com diferentes nomenclaturas. Ao se formar esse grupo, foram incluídas pessoas com características muito variadas quanto a problemas emocionais, sociais ou de aprendizagem.

Não há, portanto, um perfil típico de uma pessoa com dificuldades de aprendizagem, de modo que dificilmente se encontram dois alunos com esse mesmo rótulo que apresentem as mesmas características. Podemos, no entanto, sintetizar os problemas ou defasagens mais comumente identificadas em pessoas com dificuldades de aprendizagem nas seguintes áreas: leitura, escrita, matemática, habilidades sociais, atenção e hiperatividade e problemas de comportamento.

Em relação à intervenção, sabe-se que o caráter dos serviços para crianças com dificuldades de aprendizagem tem mudado constantemente. Dificuldades específicas têm recebido maior atenção de pesquisadores, como problemas de leitura, escrita e matemática, além do déficit de atenção, hiperatividade e outros que têm influência direta na aprendizagem. Com o aumento do reconhecimento de que as crianças aprendem, se desenvolvem e vivem em um amplo contexto social, o foco de intervenção tem se deslocado, no sentido em que, ao invés de intervir em uma área isolada, na qual o problema se apresenta, profissionais tentam direcionar-se a um largo panorama de questões relacionadas. Alguns serviços de intervenção

têm como foco as estratégias de instrução, orientação e suporte familiar, e mesmo tratamento médico, todos no contexto de um ambiente educacional estruturado. A intervenção precoce, bem como a maioria de intervenções efetivas possíveis, é vista como um fator crucial no sucesso acadêmico global das crianças (HARDMAN, DREW e EGAN, 2006).

Como decorrência do progresso das crianças nas séries fundamentais, faz-se necessário o ensino de outras habilidades ou métodos que trabalhem com seus déficits ainda não superados. Este ensino pode envolver um profissional especializado que atenda em clínica, ou pode ocorrer em *salas de recurso*, existentes em algumas escolas. O caminho escolhido dependerá da severidade da dificuldade, da área particular de deficiência, e, algumas vezes, dos recursos e atitudes daqueles que tomam decisões, como familiares e a escola (HARDMAN, DREW, e EGAN, 2006).

Os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendam as mudanças na aplicação de conhecimentos técnico-pedagógicos e requeiram intervenções em diferentes âmbitos: político, social, econômico e cultural. Entretanto, segundo Linhares (1991, apud BORUCHOVITCH, 1999) existe também uma inegável incapacidade de se ensinar. Portanto, ao se discutir sobre prevenção de dificuldades de aprendizagem em nosso país, alguns aspectos relevantes devem ser considerados, tais como a distância cultural entre a escola pública e a população que esta atende; a inadequação dos cursos de formação de professores; as expectativas não realistas dos professores; a ineficácia dos métodos e práticas escolares; a burocracia pedagógica, etc. Outros fatores (extra-escolares) referem-se às condições sócio-econômicas da maioria da população.

A responsabilidade pelo fracasso da escola pública brasileira não pode ser imputada às meras inabilidades técnicas ou a certas características de alunos desfavorecidos. É preciso “resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola para com os seus alunos, tornando a instrução mais poderosa para se ensinar aos alunos a aprender a aprender, levando-se em conta as variáveis psicológicas e cognitivas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a díade professor-aluno” Boruchovitch (1993 apud BORUCHOVITCH, 1999).

Embora a dificuldade de aprendizagem seja uma condição ligada a múltiplos fatores internos e externos à criança, ela está, de certa maneira, sustentada pelos ambientes familiar, escolar e social, nos quais a criança está inserida. Vale incluir ainda que a forma como a família e a escola lidam com essa condição, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão, segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001), a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Para ilustrar o reconhecimento do direito de acesso de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais ao atendimento educacional, é pertinente destacar as contribuições advindas da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Algumas proclamações da referida Declaração merecem destaque, como, por exemplo, o direito de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, as quais devem adequar-se para atender esses alunos. A Declaração destaca, ainda, o papel de todos os governos, os quais devem proporcionar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, do planejamento à tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educacionais especiais, além de estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional, de modo descentralizado e participativo.

A Declaração é clara sobre o reconhecimento da importância da participação da família e sua inserção no processo de inclusão. Concebe que as escolas inclusivas devem prover um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, sendo a educação de crianças com necessidades educacionais especiais uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Faz referência à importância de atitude positiva da parte dos pais, no sentido de que esta favorece a integração escolar e social; os pais, por sua vez, necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. Sobre o papel das famílias e dos pais, o documento acrescenta que este deveria ser aprimorado por meio da provisão de informações necessárias, uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja precária. Além disso, pais “deveriam ser encorajados a participar de atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças” (BRASIL, 1994, p. 5).

Aiello (2002) destaca que a Declaração estabelece a “necessidade de parceria entre a família, os professores e os profissionais da escola, a fim de maximizar os esforços

para a inclusão, da melhor forma possível, dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular” (p.91). Elucida, porém, que o fato de a necessidade de parceria entre famílias e escola constar na Declaração não significa que isso ocorra na realidade, pois “sem o desenvolvimento da relação de parceria família-professores e profissionais da escola, não serão alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessários para assegurar ganhos educacionais possíveis para todas as crianças” (p. 91-92). A autora ainda salienta que a participação na escola inclusiva também poderia prover os pais de maior compreensão do processo de inclusão quanto a seus objetivos, benefícios e possíveis limites.

Segundo Mendes (2002), a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação, de um movimento mundial denominado *inclusão social*, o qual é proposto como um novo paradigma, e implica na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No Brasil, o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional. Mas, segundo Mendes (2002), a educação inclusiva não pode reduzir-se à errônea crença de que sua implementação consiste em colocar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns. Isto, por si só, não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva, e, conseqüentemente, uma sociedade inclusiva. A matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns de escolas regulares parece aumentar gradualmente. Mas, de acordo com a autora, ainda que em processo lento em todo o país, sem provisão de recursos (físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais), a educação inclusiva não se faz possível.

Apesar do aumento gradual da matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns de escolas regulares, Barbosa, Rosini e Pereira (2007) ressaltam a insegurança dos pais frente à inclusão de seus filhos e indicam a necessidade de profissionais da escola realizarem ações conjuntas com a comunidade:

“... uma parcela considerável deles - com razão - não está suficientemente segura em relação à preparação das escolas brasileiras para a educação inclusiva. Compete aos profissionais da escola, em conjunto com a comunidade, demonstrar que a escola tem competência para atender às necessidades de todos os estudantes. Para persuadi-los, retórica não basta; há que se apresentarem propostas e resultados concretos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas e escolas comuns da rede regular de ensino” (p.457).

Segundo Hardman, Drew, e Egan (2006) a educação inclusiva é uma importante peça no panorama educacional para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e uma variedade de estratégias específicas são empregadas para alcançar o sucesso - a aprendizagem. A educação inclusiva efetiva, de acordo com os autores, requer muito mais do que mesclar na mesma sala de aula alunos com dificuldades de aprendizagem com outros que não as apresentam. Estes estudantes precisam de suporte e adaptações, ou seja, a educação inclusiva deve ser empreendida apenas após o planejamento das estruturas de ensino e serviços. Tais programas podem então promover efetivamente suporte acadêmico, motivação e o desenvolvimento de habilidades sociais de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Mendes (2002) ressalta que faltam estudos sobre as condições de efetivação e resultados da inclusão, assim como investigação de programas e estratégias de ensino relacionadas à mesma. Falta conhecimento sobre “como fornecer os suportes necessários, para que não somente o acesso seja garantido, mas a permanência e sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares” (p. 75).

Embora profissionais da educação pareçam aspirar que tal perspectiva se concretize, segundo Victor (2004), o sistema educacional, em seus diferentes aspectos, ainda não reúne um conjunto de medidas que possa transpor a educação inclusiva de um plano subjetivo para um plano objetivo. Somado aos problemas citados, Cia (2005) aponta que a maioria dos estudantes diagnosticados como tendo necessidades educacionais especiais não têm uma excepcionalidade óbvia, e são identificados com aqueles que têm dificuldades de aprendizagem persistente e/ou problemas socioemocionais. Nesse sentido, o “fracasso escolar” deve estar inserido na temática da inclusão, função do que Angelucci, Kalmus, Papareli e Patto (2004) chamam de “o problemático” processo de escolarização da maioria dos alunos dos segmentos pobres das classes populares que não portam deficiências mentais consideradas graves ou síndromes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Brasil definem, em seu artigo 5º da Resolução 02/2001, o aluno com necessidades educacionais especiais, como aquele que durante o processo educacional apresentar dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, tanto não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2002).

Ainda, segundo a resolução CNE/CEB nº 2/2001:

“As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns (...) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante (...) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (...), serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recurso, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (...) sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família¹ no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (...)” (p. 2-3).

Há um panorama que demonstra a necessidade de enfrentar as demandas de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem. O paradigma sistêmico é uma abordagem que pode ser útil neste enfrentamento, visto que considera as variáveis e dimensões provenientes tanto do âmbito da escola quanto da família.

1.2. Participação familiar no processo de escolarização: contribuições da Teoria Bioecológica para o paradigma da inclusão

O relacionamento entre famílias de indivíduos com necessidades educacionais especiais e professores e profissionais da escola, de acordo com Aiello (2002), está entre os mais difíceis e duradouros, pois quando famílias e profissionais interagem, um grande número de variáveis afeta o estabelecimento e a manutenção de uma interação eficaz entre eles.

Guralnick (2005) destaca que um bom relacionamento entre pais, profissionais e serviços eficientes de coordenação, pode facilitar o avanço de avaliações das “necessidades estressoras”, para desenvolver e implementar programas de intervenção bem estruturados e efetivamente compreensivos, incluindo componentes relevantes para a inclusão. O autor enfatiza a importância das intervenções enquanto necessidades da família e da escola, não somente da criança, a fim de orientar e preparar esses ambientes e reduzir o impacto das dificuldades das crianças (GURALNICK, 1998). Williams e Aiello (2004) também afirmam que a família deve adquirir “papel central nos programas de intervenção precoce e não apenas o papel de coadjuvante” (p. 200).

Ao abordar sobre a segunda geração de pesquisas no campo da intervenção precoce, Guralnick (1997) salientou que estas devem conduzir questões que possam guiar

¹ Grifo nosso

direções para programas específicos em um nível que valorize atividades diárias de clínicos, educadores, intervencionistas em geral e famílias. A maior tarefa para a segunda geração de pesquisas é identificar fatores, em programas específicos, que se associam com ótimos resultados ou ganhos positivos para crianças e famílias.

A prevenção de fatores que interferem no desenvolvimento infantil pode ser entendida em três níveis, quais sejam: *prevenção primária* - que objetiva a identificação e a remoção total ou parcial dos fatores de risco produtores das condições de excepcionalidade; *prevenção secundária* - na qual se enquadra este projeto, que objetiva a redução da duração ou da severidade da condição de excepcionalidade de uma dada manifestação; e *prevenção terciária* - que busca a redução de efeitos associados à condição de risco plenamente estabelecida. (NUNES, 1995).

Williams e Aiello (2001) afirmam que, ao contrário da realidade americana que é farta em pesquisas que envolvem programas de intervenção centrados na família, no Brasil há poucas pesquisas que envolvem pais, e que, muitas vezes, limitam-se a participação destes a prestar informações ou levantar suas expectativas e opiniões sobre assuntos específicos (muitas vezes caracterizando pesquisa de levantamento ou mapeamento) e poucas vezes de produção de conhecimento novo na área de intervenção.

Ao revisar literatura atualizada sobre programas de intervenção com pais, Rios (2006) observou que os mesmos são efetivos, porém, constatou que o novo foco dos pesquisadores tem um novo objetivo: identificar nos programas existentes características que possam ser responsáveis por resultados positivos de intervenção, para gerar dados para a elaboração de intervenções ainda mais eficazes.

Os estudos de Parreira e Marturano (1999) e Martins (2001) trazem contribuições importantes ao sistematizar e apontar respectivamente uma estratégia efetiva de intervenção que visa desenvolver atitudes familiares de envolvimento com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento escolar. Parreira e Marturano (1999) desenvolveram e passaram a ministrar um curso de orientação aos pais, denominado "*Como facilitar o aprendizado da criança na escola*", desde 1997, no Serviço de Psicopedagogia do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, oferecido aos pais de crianças com problemas de aprendizagem, atendidas no referido serviço, com objetivo de identificar condutas adequadas que promovessem comportamentos mais adaptativos e progressos escolares em seus filhos. As autoras concluem que os resultados são bastante satisfatórios, inclusive, independentes do nível de escolaridade dos pais. Segundo Marturano (2004) o programa foi desenvolvido com o intuito de informar pais a respeito de como podem facilitar

o aprendizado e adaptação escolar de seus filhos, a partir de temas discutidos com os pais, por meio de estratégias que promovem o empenho destes em atividades propostas e no compartilhamento de experiências na família. Os temas focalizados no programa abordam a organização, rotina e comunicação na família em relação às experiências do dia-a-dia e o relacionamento entre a família e a escola (PARREIRA E MARTURANO, 1999). De acordo com Marturano (2004) o programa foi avaliado por Martins (2001) em situação clínica e mostrou-se efetivo na melhora do nível de informação dos pais, além de influenciá-los positivamente, em relação ao desenvolvimento de atitudes e condutas que facilitam o aprendizado das crianças na escola.

Martins (2001) verificou, em situação clínica, se um grupo de orientação a pais “*Como facilitar o aprendizado da criança na escola*” (do Serviço de Psicopedagogia do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto) era efetivo como veículo de informação aos mesmos e sobre as ações parentais que contribuíam para o aprendizado escolar dos filhos, além de analisar o nível de retenção de informações dos pais após o curso. A pesquisadora aplicou um roteiro de entrevista com objetivo de obter informações sobre o nível de conhecimento adquirido pelos pais quanto ao conteúdo do curso, em situação anterior e posterior ao mesmo. O estudo mostrou que tal suporte foi significativo em relação à melhora no nível de informação dos pais, progressos nas habilidades de suporte ao aprendizado de seus filhos, aumento da auto-confiança nas práticas educativas, maior encorajamento e incentivo nas atividades escolares das crianças. Entretanto, o estudo limitou-se somente a uma medida para verificar se ocorreram mudanças decorrentes da intervenção, pois se baseou apenas no relato dos pais participantes do curso (a partir de entrevista aplicada antes e após a intervenção) para medir os benefícios do programa.

Outras contribuições no âmbito das intervenções nos problemas escolares e de comportamento podem ser vistas em pesquisa recente, desenvolvida por Giurlani (2004) que constatou a associação entre desempenho acadêmico, comportamento das crianças e presença de recursos promotores do desenvolvimento no ambiente familiar. A autora destacou que tal associação pode ser potencializada, tendo em vista a influência do ambiente familiar enquanto fonte potencial de recursos. O estudo apontou que esse tipo de pesquisa contribui para a implementação de orientação de pais, na medida em que aumenta o repertório dos mesmos, além de servir como referência para o delineamento de programas preventivos.

Ferreira (2005) aponta a escassez de estudos brasileiros que exploram os aspectos envolvidos na transição da educação infantil para o ensino fundamental e enfatiza a importância da “utilização de programas de suporte às famílias que forneçam apoio,

informação quanto ao suporte acadêmico e desenvolvimental à criança, a partir do arranjo e da otimização de recursos já presentes no ambiente familiar” (p. 21). Sugere que programas, nesse sentido, sejam implementados enquanto medida preventiva, para preparar a criança e a família para a transição para o ensino fundamental², a qual é uma área de estudo que suscita muitas questões que merecem investigação. A autora ainda destaca que o ingresso no ensino fundamental “constitui um momento muito especial na vida da criança, e aponta que inúmeras mudanças então ocorrem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas” (p. 21).

Acredita-se que, ao considerar a multiplicidade de fatores que recaem sobre a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem, e, portanto, com necessidades educacionais especiais, em sua trajetória nas primeiras séries do ensino fundamental, a perspectiva bioecológica poderá contribuir para elucidação de processos importantes relativos ao desenvolvimento, que interagem entre si.

Segundo Bronfenbrenner (1996) para compreender o desenvolvimento humano é necessário não só a observação direta do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo local, mas, para entendê-lo, é imprescindível a análise de sistemas de interação de múltiplas pessoas; o que significa não limitar-se apenas a um ambiente, mas necessário considerar aspectos do meio ambiente além da situação imediata em que o indivíduo está inserido.

O desenvolvimento humano é definido por Bronfenbrenner (1996) como um “processo por meio do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico”, tornando-se “mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” (p. 23). Nessa perspectiva, para um ambiente funcionar como um contexto efetivo de desenvolvimento, dependerá da existência e natureza das inter-relações entre os ambientes, inclusive a participação, a comunicação e existência de informações de cada um deles com os demais.

Na Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner e Morris (1998) salientam que o indivíduo em desenvolvimento é um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento. Nesse modelo é proposto que o desenvolvimento humano seja abordado a partir de quatro núcleos

² Faz-se necessário destacar que o Ensino Fundamental no país passou a ter nove anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, artigo 3, que alterou o artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...". Além desta mudança, tornou-se obrigatório “matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006).

que interagem de modo dinâmico entre si, que são denominados: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT).

O *Processo* é o núcleo que se relaciona aos aspectos psicológicos do indivíduo em desenvolvimento, com relação intrínseca ao modo como vê e interpreta o momento de vida, seu ambiente, podendo identificar a importância de aspectos presentes e a relação entre eles. Bronfenbrenner e Morris (1998) o definem como “uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada *processo proximal*” (p.994), no qual são compreendidas as atividades realizadas pela pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos, através do tempo. O poder dos *processos proximais* para influenciar o desenvolvimento se modifica em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos imediatos e remotos e dos períodos de tempo em que os processos proximais ocorrem.

Sobre os processos proximais, Andrada (2007) afirma:

“Nota-se o caráter ativo da pessoa em desenvolvimento para esta teoria, ou seja, não basta estar engajada em uma atividade, mas deve existir reciprocidade entre as pessoas que estão em atividade. Da mesma forma, não basta que os objetos e símbolos estejam presentes no ambiente, faz-se necessário que a pessoa os explore, manipule e isso depende das características pessoais deste sujeito em desenvolvimento” (p.26).

Citando Bronfenbrenner (1999) e Bronfenbrenner e Morris (1998), Pamplin (2005) destaca que é necessária a presença de cinco aspectos para os processos proximais ocorram:

“ 1) que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para que esta atividade seja efetiva a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, por períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, devendo portanto serem realizadas por um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; e 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento” (p.15).

O segundo núcleo é a *Pessoa*, que deve ser analisada a partir das demandas (estímulos pessoais, características determinadas por aspectos biopsicológicos, que atuam de modo direto sobre o ambiente e podem ou não favorecer sua adaptação e crescimento), *disposições* (características pessoais que encorajam ou não a existência e manutenção de relações saudáveis, quando atuante, exigem respostas do ambiente, ou seja, interação) e

recursos (características bioecológicas que interferem na interação da pessoa com o ambiente, como habilidades, experiências, conhecimentos, intrínsecos ao desenvolvimento saudável).

O *Contexto*, que abrange o *microssistema* (dimensão que possibilita interação face-a-face entre a pessoa em desenvolvimento, outras pessoa, além de símbolos e objetos, em um espaço de interação de diferentes personalidades, valores e crenças), *mesossistema* (os diversos microssistemas interligados, nos quais a pessoa em desenvolvimento tem experiência direta), *exossistema* (sistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas sofre influências das dinâmicas de suas interações) e *macrossistema* (conjunto de todos os sistemas, que abarca a cultura, sistema de crenças, valores, aspectos econômicos, sociais e históricos, nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida) .

O núcleo *Tempo*, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), envolve desde acontecimentos da vida diária até grandes acontecimentos históricos, subdividido em níveis: Microtempo (continuidade versus a descontinuidade observadas em episódios dos processos proximais), Mesotempo (referente a periodicidade desses episódios através de intervalos de tempo) e Macrotempo (focaliza as expectativas e eventos em mudança na sociedade ampliada, através das gerações, assim como afetam e são afetadas pelos processos de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida).

Essa perspectiva considera que os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influência no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença, o que justifica no presente estudo propor e implementar uma intervenção na modalidade de um programa dirigido aos pais de crianças com dificuldades de aprendizagem. O intuito é que os dados obtidos possam contribuir para a compreensão de suas concepções e potencializar práticas educativas dirigidas aos filhos, e, também, verificar as possíveis contribuições deste programa a partir dos grupos estudados.

São diversos os autores que concordam com a relevância da teoria Bioecológica em estudos que consideram o ambiente no qual a pessoa está inserida. Ceconello e Koller (2000) acreditam na importância da interação entre fatores como características individuais e as estratégias utilizadas para adaptação ao ambiente, e os recursos disponíveis no mesmo, como o apoio familiar e social, tendo em vista que contribuem para que a pessoa possa obter um resultado satisfatório na luta contra as adversidades. Dessen e Silva (2004) afirmam que é cada vez mais comum que famílias participem no planejamento de programas de intervenção. As autoras acreditam que os pressupostos teóricos da Teoria Bioecológica são essenciais para elaborar programas, pois estes poderão proporcionar

entendimento sobre como os ambientes nos quais a criança está inserida influenciam e são influenciados, e como contribuem ou não para seu desenvolvimento. Portanto, programas baseados na visão sistêmica devem ser estimulados no Brasil, incluindo a família e não somente a criança. Ainda dentro da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, Sigolo (2004) afirma que nas interações sociais diárias as crianças compreendem “o mundo de significados que as cercam”, e, a extensão de sua participação vai depender dos valores compartilhados por sua família, escola e outros agentes educacionais-inclusive programas de educação de pais (p. 189). Para Marturano (2005) o envolvimento dos pais com a escola favorece o desempenho de seus filhos, e ainda, “comunica à criança o quanto se importam com ela e o quanto valorizam seu aprendizado escolar” (p. 87).

Pamplin (2005) ressalta a importância da estruturação de programas que “auxiliem e subsidiem o envolvimento dos pais (responsáveis) no cotidiano escolar” (p. 107). Além disso, a autora defende que, ao estabelecer propostas de intervenção, faz-se necessário conhecer as características das famílias e considerar a proposta de escolarização.

Diante dos aspectos apontados pela literatura (RIOS, 2006; PAMPLIN, 2005; FERREIRA, 2005, DESSEN E SILVA, 2004; GIURLANI, 2004; SIGOLO, 2004; WILLIAMS e AIELLO, 2004; AIELLO, 2002; GURALNICK, 1997,1998) sobre a necessidade de intervenções, nas quais o papel da família seja central, este estudo pretendeu responder à seguinte questão:

Um programa psicopedagógico, dirigido aos pais de crianças com dificuldades de aprendizagem incluídas no ensino regular, implementado no âmbito da escola pode trazer contribuições para aquisição e aumento no repertório de estratégias favorecedoras das atividades escolares de seus filhos?

2. OBJETIVOS

Elaborar, implementar e avaliar a efetividade de um Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, incluídas no ensino regular público de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental que freqüentam o Ensino Itinerante.

3. MÉTODO

3.1. Aspectos éticos

O projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (ANEXO A) e aprovado pelo mesmo (Parecer nº 285/2006), sendo efetivado sob as diretrizes e normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução 196/96 (CNS).

Cumprir destacar que após a aplicação do pós-teste em GE e GC, ofertou-se o programa para o Grupo Controle (GC).

3.2. Estudo preliminar: Elaboração do programa e implementação em situação experimental

Num primeiro momento realizou-se a elaboração de uma proposta preliminar do programa dirigido aos pais de crianças incluídas nas séries iniciais do Ensino Fundamental que pudesse desenvolver atitudes de envolvimento dos familiares frente às dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar. A meta era a de produzir um programa que pudesse contribuir com os pais auxiliarem o desenvolvimento da criança em relação a sua escolaridade. O desafio centrava-se em elaborar um programa que garantisse o acesso e a permanência dos participantes ao longo das sessões. Nesse sentido buscou-se criar um programa de curta duração (seis sessões de uma hora e trinta minutos de duração cada) considerando contemplar o melhor horário para os pais (a possibilidade de conciliação com o horário da escola do filho), e, especialmente, abordar assuntos de grande interesse e de acordo com suas necessidades (Suporte informativo) para garantir a motivação ao longo do programa. Outro aspecto considerado na elaboração do programa foi cuidar das condições onde as sessões seriam desenvolvidas (local). Sobre as estratégias e dinâmicas empregadas, buscou-se uma diversidade de atividades que estimulassem a reflexão sobre as práticas de educação, tanto em âmbito familiar quanto educacional.

O primeiro item da sessão de resultados no presente estudo traz a descrição detalhada do programa elaborado, denominado “Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais” (PPOP).

De posse da versão preliminar do PPOP, realizou-se a implementação do mesmo em uma primeira situação experimental para verificação de possíveis ajustes. Além disso, buscou-se realizar a testagem de outros instrumentos previstos: *Inventário de Recursos*

do Ambiente Familiar – RAF (MARTURANO, 2006), *Roteiro de entrevista com os pais* (ROLFSEN e MARTINEZ, 2007), *Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB* (ABEP, 2003), *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (STEIN, 1994) e *Questionário de avaliação do Programa* (ROLFSEN e MARTINEZ, 2007).

O preparo do trabalho de campo nesta etapa consistiu no contato com a instituição e apresentação da pesquisa, trâmites administrativos e éticos para a implementação da proposta, além do contato inicial com os pais (ou responsáveis) de crianças incluídas no ensino regular público que freqüentavam o primeiro ciclo do ensino fundamental e apresentam dificuldades de aprendizagens.

Para localização dos participantes o primeiro contato foi realizado com a instituição por meio de telefonema com a secretaria da escola, no qual ofereceu-se o Programa. Em seguida, um ofício foi entregue, com breve relato sobre os objetivos do Programa. Após aprovação da diretora da instituição, a mesma solicitou que os professores indicassem os pais de alunos de primeiras e segundas séries que se enquadrassem no perfil descrito e enviaram um convite impresso dirigido aos pais.

Na implementação do Programa de intervenção com aplicação e testagem dos instrumentos foram realizadas seis sessões num período de três semanas (duas a cada semana), com atividades de dinâmicas e suporte informativo, que compuseram o Programa.

Participaram desta etapa preliminar da pesquisa oito pais de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de escola pública regular e seus respectivos filhos. O estudo foi desenvolvido conforme os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos. As análises consistiram em testar o Programa (dinâmicas e suporte informativo) e os instrumentos utilizados, os quais se mostraram sensíveis à demanda de coleta de dados. Os resultados permitiram afirmar que os participantes constituíam uma amostra homogênea - medida pelo RAF e CCEB. O Programa atendeu às necessidades de pais, podendo-se perceber interesse pelo conteúdo abordado e expectativas de poder ajudar seus filhos, numa perspectiva de parceria entre família-escola. Os relatos escritos e verbais apontaram para a pertinência das atividades propostas no programa, bem como das dinâmicas. Especial interesse foi demonstrado pelos pais e em relação às temáticas que abordaram a organização familiar e a rotina, apoio à criança nas atividades escolares e participação no ambiente. Com base no desempenho das crianças no TDE (abaixo do esperado para idade e série) foram realizados encaminhamentos para serviços especializados, tendo em vista que os filhos dos participantes não eram atendidos por profissionais da educação/saúde. Os resultados demonstraram que o Programa estava apto a ser implementado em maior escala e mostrou-se satisfatório quanto à

forma e conteúdo, a partir do relato dos participantes. Entretanto, foram apontados alguns ajustes necessários para sua implementação de fato, as quais são relatadas a seguir:

- ✓ Necessidade de um delineamento consistente para identificar a real contribuição do Programa.
- ✓ A importância de apreender o nível de informação dos pais antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção, para que houvesse uma medida dos resultados do programa. Sugeriu-se a elaboração de instrumento de medida de informação para verificar o repertório condutas educativas dos participantes “antes” e “depois” da intervenção.
- ✓ A classificação da criança no *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*, além de caracterizar o desempenho escolar dos alunos, poderia ser utilizada como critério de inclusão/exclusão da amostra de participantes da pesquisa (pais dos alunos).
- ✓ As sessões deveriam ser ofertadas com intervalos semanais, ao invés de duas vezes por semana, para ampliar a possibilidade de comparecimento dos participantes no Programa.
- ✓ Pertinência de transformar as questões abertas do “Roteiro de Entrevista com Pais” em questões fechadas, de múltipla escolha (já que as respostas por vezes se repetiam) com adição de um item “outro” nas questões, para os participantes informarem algo que não esteja contemplado em cada uma delas.

O Programa e os instrumentos mostraram-se pertinentes à próxima etapa da pesquisa, mesmo diante da necessidade das adequações acima verificadas.

3.3. Implementação do Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP)

Num segundo momento foi realizada a implementação do PPOP em outro município.

3.3.1. Participantes

A Secretaria de Educação Especial do Município disponibilizou a relação dos alunos de 1º a 5º ano, incluídos no Ensino Fundamental regular e que freqüentavam o Ensino Itinerante das escolas de dois bairros de periferia. Foram convidados (por meio de convites impressos) 38 pais de 40 alunos de duas escolas do *Bairro A* (dois pais tinham dois filhos

sendo atendidos pelo Ensino Itinerante) e 37 pais de 41 alunos do *Bairro B* (dois pais tinham dois filhos sendo atendidos pelo Ensino Itinerante e um pai tinha 3 filhos na mesma situação).

3.3.2. Critérios de inclusão e exclusão

3.3.2.1. Critérios de inclusão

Os participantes deveriam ser pais/cuidadores de crianças de 1^o a 5^o ano, incluídas no Ensino Fundamental regular e que freqüentavam o Ensino Itinerante das escolas. Além disso, a criança deveria obter classificação de desempenho escolar *inferior* no TDE.

3.3.2.2. Critérios de exclusão

Participantes que obtiveram freqüência menor que 66,6% no Programa.

3.3.3. Local

O Programa foi oferecido em um auditório de escola pública de Ensino Fundamental regular de uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo, com cerca de duzentos mil habitantes.

3.3.4. Instrumentos

Para a coleta de dados utilizou-se os seguintes instrumentos:

a) *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF* (MARTURANO, 2006) (ANEXO B)

O RAF consiste em um roteiro na forma de entrevista semi-estruturada elaborado por Marturano (1999; 2006) para verificar recursos do ambiente familiar com objetivo de obter dados sobre as condições relevantes do desempenho escolar em três domínios: 1) *recursos que promovem processos proximais*; 2) *atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar*; e 3) *práticas parentais que promovem a ligação família-escola*. Os pais ou responsáveis pelas crianças foram os respondentes do instrumento.

Foram publicados resultados de estudos de desenvolvimento e validação do RAF, cujos dados empíricos mostraram-se coerentes com a Teoria Bioecológica, a qual

ênfatiza os processos proximais como mecanismos primários promotores de desenvolvimento, tendo em vista que o instrumento possibilita identificar recursos presentes no micro e mesossistema (MARTURANO, FERREIRA e D'AVILA-BACARJI, 2005).

b) Roteiro de entrevista com os pais (ROLFSEN, 2007) (ANEXO C)

Diante da variedade de informações possíveis de serem obtidas sobre as percepções dos pais sobre esta etapa do ensino e suas condutas frente às demandas da escolarização considerou-se pertinente empregar um roteiro de entrevista, composto por questões fechadas. O referido roteiro, elaborado a partir de tópicos selecionados abordou: atual desempenho escolar da criança; tarefas escolares; comunicação com o professor, e expectativas sobre o futuro acadêmico do filho.

c) Dados pessoais e Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (ABEP, 2003) (ANEXO D)

O Critério de Classificação Econômica Brasil foi aplicado com objetivo de categorizar as classes econômicas dos participantes, definidas em A1, A2, B1, B2, C, D e E, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Algumas questões sobre dados pessoais foram adicionadas para abranger mais informações sobre as famílias, tais como: idade, sexo, ocupação, endereço e estado civil dos participantes.

d) Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994)

Teste psicométrico que, segundo Stein (1994), visa avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, nas áreas de escrita, leitura e aritmética, as quais compõem três subtestes, que possuem itens em ordem crescente de dificuldade. O teste indica de maneira abrangente as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando.

e) Roteiro de Entrevista “Situações” (ROLFSEN e MARTINEZ, 2007) (ANEXO E)

Roteiro de entrevista oral e individual, no qual o entrevistador relata três situações fictícias na forma de *situações problemas* enfrentadas por pais no cotidiano com os filhos e duas perguntas para cada uma delas, com objetivo de apreender o nível de informação dos pais a respeito das situações apresentadas.

O roteiro foi elaborado por Rolfsen e Martinez (2007) a partir de situações apresentadas no livro “Como ajudar seu filho na escola” (PARREIRA e MARTURANO, 1999).

f) Questionário de avaliação do Programa (ANEXO F)

Questionário elaborado com o intuito de apreender informações acerca da percepção dos participantes sobre o Programa, constituído por questões abertas e fechadas a respeito dos conteúdos abordados nas sessões, avaliação das dinâmicas, tempo de duração dos encontros, temas considerados mais importantes – e outros temas que poderiam ser abordados, atividades que os participantes mais gostaram e opinião geral sobre o Programa.

3.3.5. Materiais e Equipamentos

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: projetor multimídia *Sony* modelo VPL-ES3 – 2000 (disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município); notebook *ASUS* modelo A2500L; televisão *Sony Trinitron 29'* e filmadora *Canon Videomovie* modelo ZR-600, para gravação das sessões e posterior análise das mesmas. Também foram utilizados materiais para registro como canetas e papéis para protocolo.

3.3.6. Procedimento

3.3.6.1. Preparo do trabalho de campo

Inicialmente foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação do Município e com as instituições (4 escolas) para apresentação da pesquisa, trâmites administrativos e éticos para a implementação da proposta. Um ofício (ANEXO G) foi entregue à secretaria de Educação do Município, com breve relato sobre os objetivos do Programa dirigido aos pais. Após aprovação do projeto pela Secretária de Educação e pela Coordenadora de Educação Especial do município, deu-se continuidade ao desenvolvimento da pesquisa.

3.3.6.2. Localização dos participantes

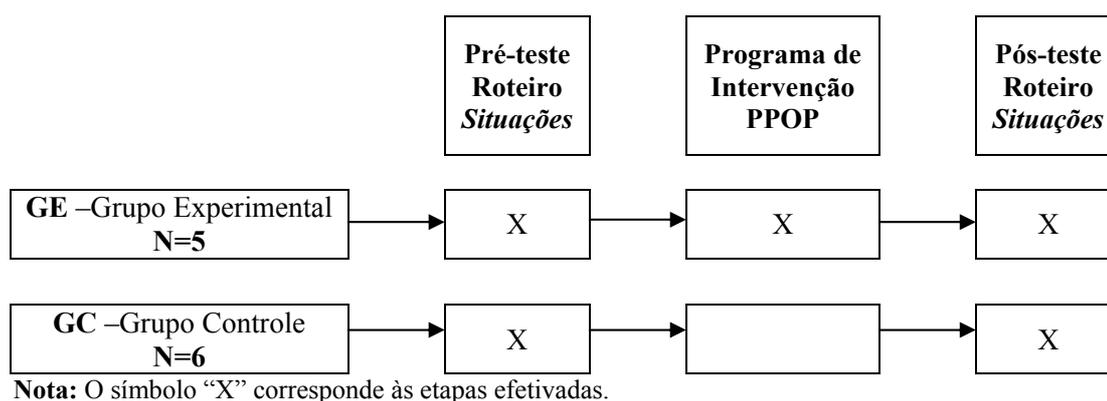
A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou a listagem dos alunos atendidos em quatro escolas de dois diferentes bairros periféricos da cidade. Foi realizado o

contato inicial com todos os pais (ou responsáveis) de alunos de 1^o a 5^o ano, incluídos no Ensino Fundamental regular e que freqüentavam o Ensino Itinerante, para convidá-los a participar do programa por meio de convites impressos diferenciados entre os bairros, pois um comporia o Grupo Experimental (ANEXO H) e outro o Grupo Controle (ANEXO I). Além dos convites foi estabelecido contato com alguns responsáveis por meio de telefonemas, os quais não haviam respondido ao convite.

3.3.6.3. Delineamento da pesquisa

A pesquisa utilizou medidas de pré-teste/pós-teste com Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), configurando-se em um delineamento quase-experimental (Cozby, 2003). Os grupos GE e GC foram distribuídos entre duas escolas indicadas pela secretaria (escolas do bairro A compuseram GE, e escolas do bairro B compuseram GC).

Abaixo, o delineamento da pesquisa é diagramado:



3.3.6.4. Implementação do programa de intervenção

O Programa ocorreu em seis sessões com duração de uma hora e trinta minutos cada e foi oferecido no período de seis semanas, entre os meses de agosto e setembro de 2007.

Destaca-se que a aplicação de pré-teste foi realizada com todos os participantes de GE e GC uma semana antes do início do programa para GE. A aplicação do Pós-teste ocorreu com os pais de ambos os grupos após uma semana do término do Programa com GE.

3.3.7. Análise dos dados

Para análise dos dados, utilizaram-se procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa em função das respectivas características dos instrumentos empregados.

4. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão organizados da seguinte maneira: inicialmente tem-se a caracterização dos participantes, em seguida, a apresentação do “Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais -PPOP”, identificando-se seus objetivos, pressupostos, estratégias, conteúdo e atividades. Finalmente têm-se os dados da implementação do programa de intervenção e avaliação do mesmo pelos participantes.

4. 1. Caracterização dos participantes e das crianças

Os resultados inicialmente referem-se às informações sobre cinco participantes do Grupo GE e seis participantes do Grupo GC que compõem a amostra da pesquisa. Têm-se dados sobre participantes (pais e responsáveis - avó) e seus respectivos filhos/neto. A compilação das informações foi possível a partir da análise de informações coletadas por meio do RAF, TDE e CCEB. As Tabelas 1 e 2 a seguir, apresentam uma caracterização com dados pessoais de cada participante de ambos os grupos, seguida da frequência de participação no programa, do escore final do RAF e classificação econômica do CCEB . Na mesma tabela tem-se informações sobre o desempenho geral da criança no TDE.

TABELA 1 - Caracterização dos participantes de GE e seus filhos/netos.

Caracterização dos participantes										Dados sobre filhos/neto			
Participante Nome fictício	Sexo	Idade	Parentesco	Número de anos que freqüentou escola	Estado civil	Ocupação	Freqüência no programa	Classe econômica CCEB	Escore final RAF	Idade do filho	Sexo	Ano	Desemp. TDE
PE1 Kátia	F	25	mãe	08	Casada	faxineira	66,6%	C	72,48	08	M	2º	I
PE2 Jéssica	F	29	mãe	08	Casada	dona de casa	83,3%	C	67,35	10	M	4º	I
PE3 Carmem	F	40	mãe	04	Casada	dona de casa	100%	D	54,48	10	M	4º	I
PE4 Daniela	F	26	mãe	03	União consensual	serviços gerais	66,6%	C	48,48	09	M	3º	I
PE5 Carla	F	66	avó	0	União consensual	dona de casa	83,3%	D	42,31	10	M	4º	I

Nota: As siglas equivalem: I= inferior.

* Participantes cujos cônjuges também freqüentaram o programa.

TABELA 2 - Caracterização dos participantes de GC e seus filhos/netos.

Caracterização dos participantes										Dados sobre filhos/neto			
Participante Nome fictício	Sexo	Idade	Parentesco	Número de anos que frequentou a escola	Estado civil	Ocupação	Frequência no programa	Classe econômica CCEB	Escore final RAF	Idade do filho	Sexo	Ano	Desemp. TDE
PC1 Telma	F	51	mãe	0	União consensual	costureira	66,6%	C	67,61	10	M	3°	I
PC2 Simone	F	39	mãe	08	União consensual	dona de casa	83,3%	C	66,87	11	M	5°	I
PC3 Rosana	F	35	mãe	08	casada	balconista	100%	B2	61,77	08	M	2°	I
PC4* Renata/ Roberto	F M	32 35	mãe pai	05 10	casados	dona de casa motorista	83,3%	C	61,05	11	M	3°	I
PC5* PC6 Alice José	F M	48 49	mãe pai	03 04	casados	dona de casa motorista	66,6%	C	57,94 56,94	11 10	F F	5° 4°	I I
PC6 Marieta	F	30	mãe	07	casada	babá	83,3%	C	55,06	09	F	3°	I

Nota: As siglas equivalem: I= inferior.

* Participantes cujos cônjuges também frequentaram o programa.

4.1.1. Classificação econômica dos participantes

Abaixo segue a Tabela 3 que ilustra as classes econômicas dos participantes segundo o *Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB* (ABEP, 2003).

TABELA 3 - Classes econômicas dos participantes.

Variável	Categoria	GE		GC	
		(N=5)	%	(N=6)	%
<i>Classificação Econômica</i>	B2	0	0	01	17,7%
	C	03	60%	05	83,3%
	D	02	40%	0	0

Nota: Renda média familiar: B2= R\$1.669; C= R\$ 927; D= R\$ 424.

A partir dos da classificação obtida, observa-se que a maioria dos participantes dos grupos GE e GC pertencem à classe econômica C (60% e 83% respectivamente).

4.1.2. Desempenho escolar das crianças

A classificação final obtida no *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (STEIN, 1993) pelos filhos dos participantes da pesquisa encontra-se abaixo, conforme a tabela a seguir:

TABELA 4 - Classificação final do desempenho obtido pelas crianças no TDE.

Subtestes	Classificação	GE (N=5)	GC (N=7)
<i>Escrita</i>	Inferior	05	07
	Médio	0	01
	Médio inferior	0	01
<i>Aritmética</i>	Inferior	05	05
	Médio	0	01
<i>Leitura</i>	Inferior	05	06
	Médio	0	01
Total (score bruto total)	Inferior	05	07

Todas as crianças obtiveram classificação de desempenho escolar “inferior” no TDE, o que totalizou 100% da amostra.

As crianças de GE obtiveram desempenho escolar classificado “inferior” em todos os sub-testes avaliados. Em GC, todas as crianças obtiveram o desempenho classificado “inferior” no sub-teste de escrita, uma criança obteve o desempenho classificado “médio” no sub-teste de leitura, enquanto as outras (seis) tiveram desempenho “inferior”. No sub-teste de aritmética cinco crianças de GC obtiveram o desempenho classificado como “inferior”, uma criança obteve desempenho “médio” e uma criança desempenho “médio inferior”.

Os dados advindos do TDE contribuíram para caracterizar a amostra do estudo e confirmar se as crianças apresentavam desempenho escolar aquém do esperado para a série/ano que se encontravam. Além disso, o teste consistiu em critério de inclusão/exclusão dos participantes para compor a amostra do estudo.

4.1.3. Recursos presentes no ambiente familiar das crianças

Os dados provenientes do *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF* (MARTURANO, 2006) aplicado aos participantes tiveram por objetivo investigar os recursos presentes no ambiente domiciliar e verificar quais são possíveis promotores de desenvolvimento que favorecem o desempenho escolar.

Inicialmente tem-se uma síntese dos escores finais obtidos pelos participantes, e, na seqüência, são apresentados os resultados a partir de cada domínio previsto pelo instrumento e seus respectivos tópicos.

O resultado dos participantes de GE e GC no RAF revela uma proximidade nas pontuações, conforme apontado nas Figuras 1 e 2 a seguir:

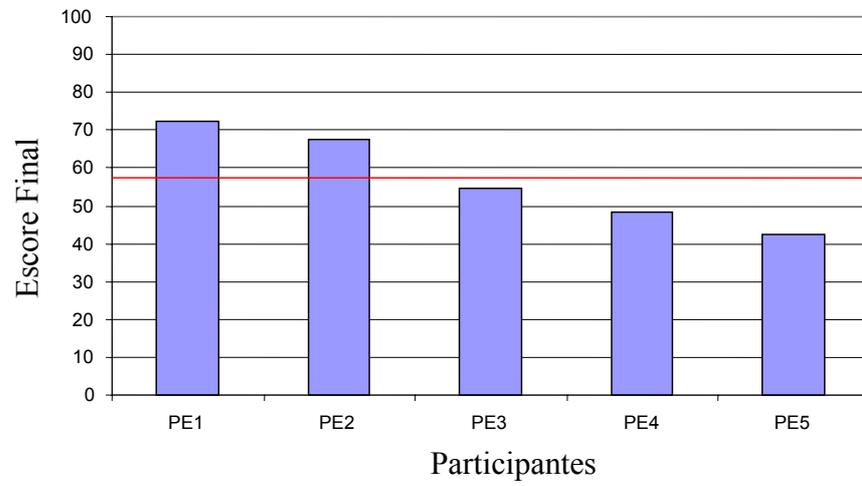


FIGURA 1 - Escores finais e valor médio (linha vermelha) obtido pelos participantes de GE na aplicação do RAF.

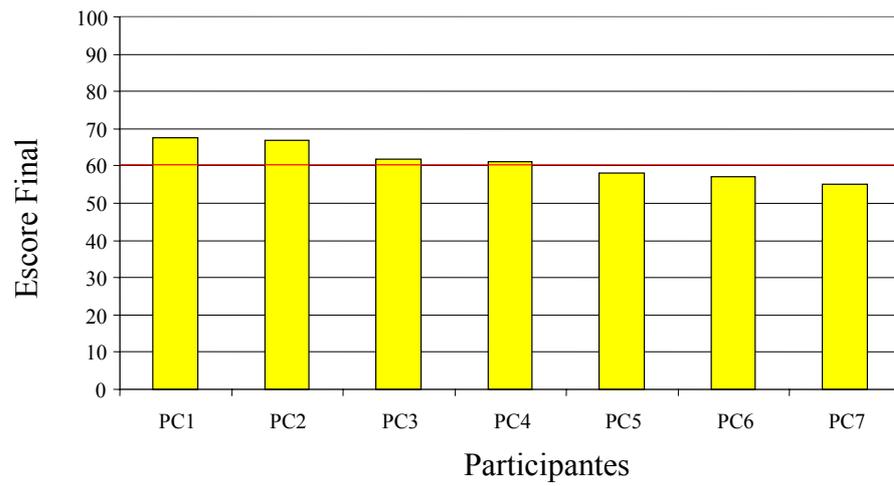


FIGURA 2 - Escores finais e valor médio (linha vermelha) obtido pelos participantes de GE na aplicação do RAF

A média dos escores finais no RAF obtidos pelas crianças de GE foi de 57,2 enquanto em GC foi de 61,03. Apenas duas crianças fizeram pontuação superior à média em GE: PE1 (72,4) e PE2 (67,3), e, em GC quatro crianças. Os menores escores foram obtidos pelas crianças de GE -PE4 e PE5- que pontuaram 48,4 e 42,3 respectivamente.

O domínio “recursos que promovem processos proximais” (MARTURANO, 2006) compreende os sete primeiros tópicos do instrumento. Os dados obtidos pelas crianças de GE e GC na questão “o que a criança faz quando não está na escola?” são apresentados nas Figuras 3 e 4, respectivamente.

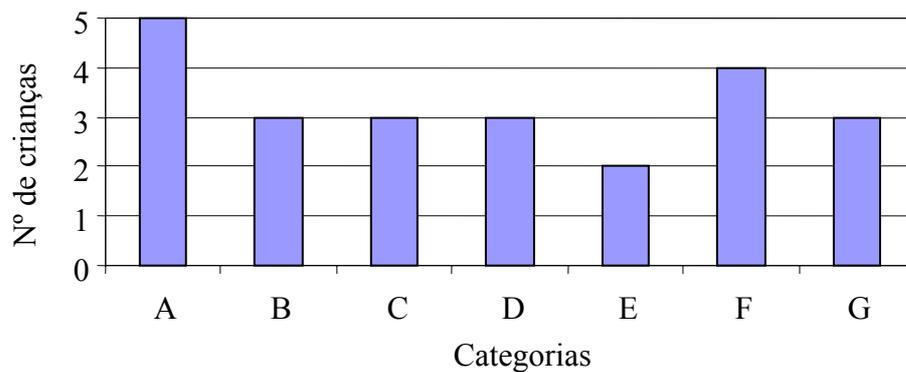


FIGURA 3 -Número de crianças de GE que realizam as atividades a seguir, quando não estão na escola. As atividades são apresentadas pelas letras: (A) assiste à TV; (B) ouve rádio; (C) joga video-game; (D) lê livros, revistas, gibis; (E) brinca na rua; (F) brinca dentro de casa, (G) Outro

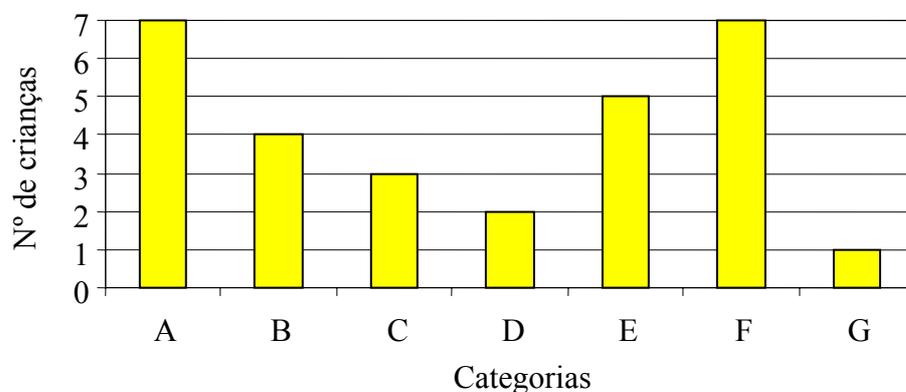


FIGURA 4 - Número de crianças de GC que realizam as atividades a seguir, quando não estão na escola. As atividades são apresentadas pelas letras: (A) assiste à TV; (B) ouve rádio; (C) joga video-game; (D) lê livros, revistas, gibis; (E) brinca na rua; (F) brinca dentro de casa, (G) Outro

Em relação às atividades que as crianças realizam quando não estão na escola, *assistir à TV e brincar dentro de casa* são atividades comuns para ambos os grupos. Apenas duas crianças em GC realizam atividades de leitura (*lê livros, revistas, gibis*), enquanto 3 crianças desenvolvem essas atividades em GE. No item *outro* foi apontado: *conversa com amigos e parentes, vai à praça e joga futebol* (GE) e *vai à casa dos amigos* (GC).

Os passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses são identificados nas Figuras 5 e 6, a seguir:

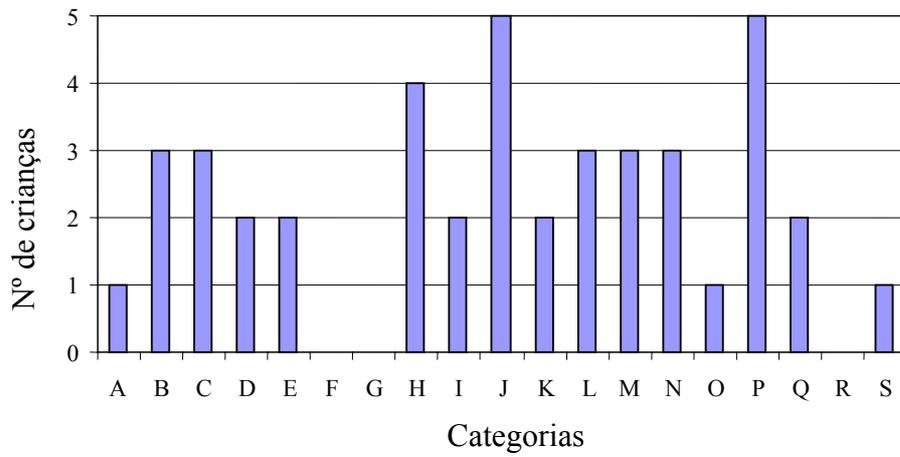


FIGURA 5 - Número de crianças GE que realizaram os passeios nos últimos 12 meses. As categorias são representadas pelas letras: (A) Bosque Municipal; (B) aeroporto; (C) cinema ou teatro; (D) shopping center; (E) lanchonete; (F) praia; (G) viagem de trem; (H) sítio, chácara ou fazenda; (I) Área de lazer e diversão no shopping; (J) centro da cidade; (K) museu; (L) circo; (M) evento anual da cidade (feira, rodeio, ...); (N) parque de diversões; (O) clube; (P) visitas a parentes / amigos da família; (Q) viagem para outra cidade; (R) exposição (de pintura, de ciências, etc); (S) outros

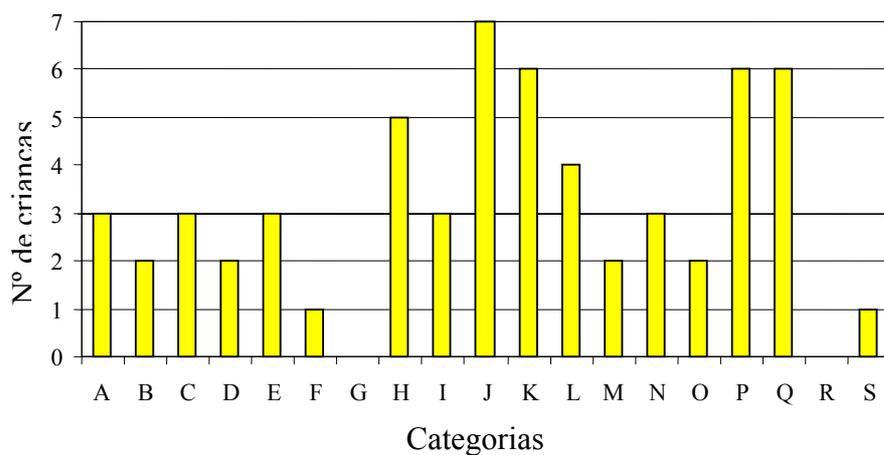


FIGURA 6 - Número de crianças de GC que realizaram os passeios nos últimos 12 meses. As categorias são representadas pelas letras: (A) Bosque Municipal; (B) aeroporto; (C) cinema ou teatro; (D) shopping center; (E) lanchonete; (F) praia; (G) viagem de trem; (H) sítio, chácara ou fazenda; (I) Área de lazer e diversão no shopping; (J) centro da cidade; (K) museu; (L) circo; (M) evento anual da cidade (feira, rodeio, ...); (N) parque de diversões; (O) clube; (P) visitas a parentes / amigos da família; (Q) viagem para outra cidade; (R) exposição (de pintura, de ciências, etc); (S) outros

Nos últimos doze meses destaca-se que todas as crianças de GE e GC foram ao *centro da cidade*. *Visitas a parentes / amigos da família* foi apontado por cinco crianças de GE e seis crianças em GC. Em ambos os Grupos, nenhuma criança realizou passeios como *viagem de trem* e *visitas a exposições*, e, apenas uma criança (GE) foi à praia. Passeios como “*pescaria*” (uma criança de GC) e “*ida a estádio de futebol*” (uma criança de GE) foram passeios realizados apontados no item *outros*.

O tópico seguinte abordou as atividades programadas realizadas regularmente pelas crianças, conforme mostram as Figuras 7 e 8.

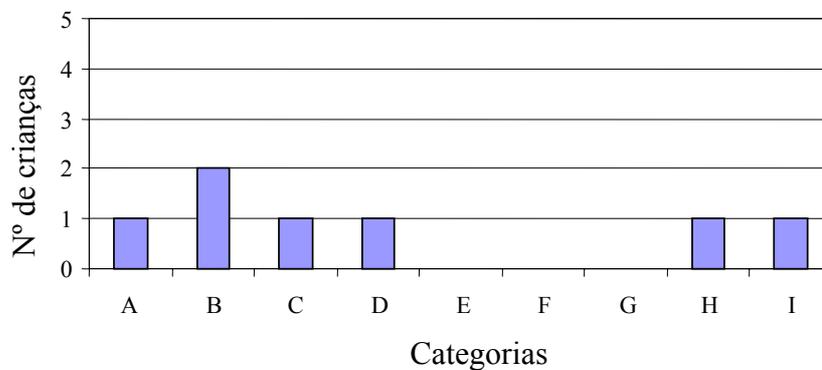


FIGURA 7 - Número de crianças de GE que realizam regularmente as atividades programadas. As categorias são representadas pelas letras: (A) faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização; (B) frequênta núcleo municipal do bairro; (C) pratica esporte em clubes, academias, ginásios; (D) frequênta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura...); (E) tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical; (F) frequênta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim; (G) tem aulas de inglês ou outro idioma; (H) faz computação; (I) outro.

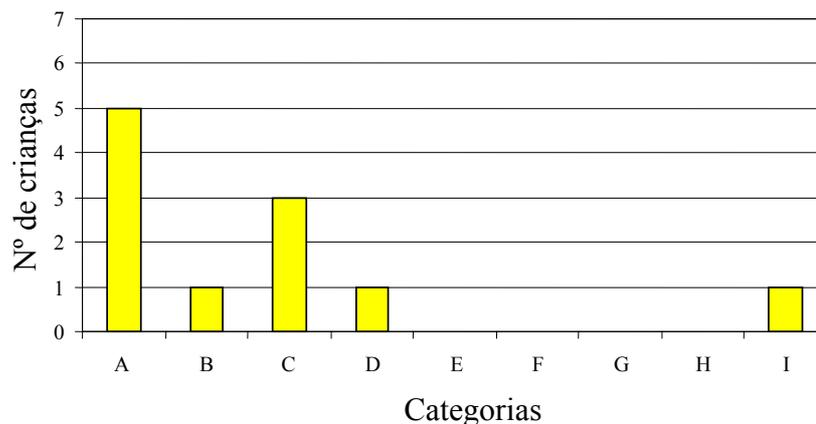


FIGURA 8 - Número de crianças de GC que realizam regularmente as atividades programadas. As categorias são representadas pelas letras: (A) faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização; (B) frequênta núcleo municipal do bairro; (C) pratica esporte em clubes, academias, ginásios; (D) frequênta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura...); (E) tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical; (F) frequênta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim; (G) tem aulas de inglês ou outro idioma; (H) faz computação; (I) outro.

Cinco crianças de GC realizam regularmente atividades programadas de *catecismo, estudos bíblicos ou evangelização*. Em ambos os Grupos, nenhuma criança: *tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical; tem aulas de inglês ou outro idioma* ou frequenta *algum programa de atividades para crianças*. No item *outros* uma criança de GE vai à atividade de “dançaterapia” regularmente e uma criança de GC “vai à psicóloga”

As Figuras 9 e 10 demonstram as atividades que os pais desenvolvem com as crianças dos Grupos GE e GC em casa:

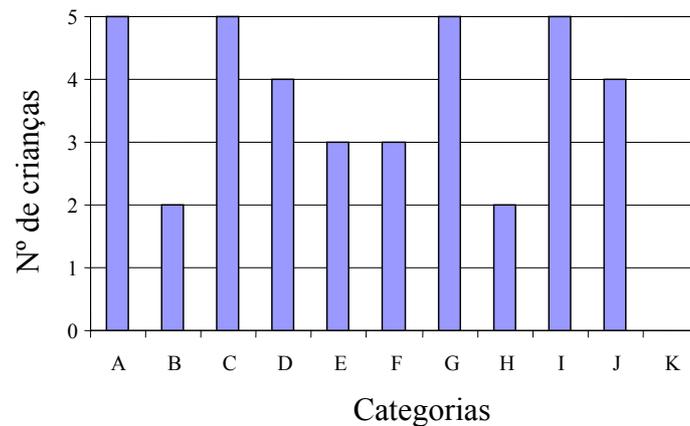


FIGURA 9 - Número de crianças de GE cujos pais desenvolvem atividades em casa junto a elas. As categorias são representadas pelas letras: (A) brincar; (B) jogar video-game ou outros jogos; (C) assistir a filmes; (D) assistir a programas infantis na TV; (E) contar histórias e casos; (F) ler livros, revistas; (G) conversar sobre como foi o dia na escola; (H) conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV; (I) ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz ; (J) realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras; (K) outras

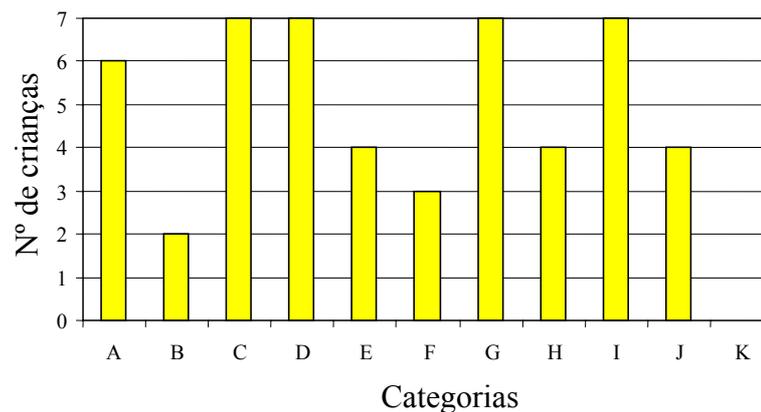


FIGURA 10 - Número de crianças de GC cujos pais desenvolvem atividades em casa junto a elas. As categorias são representadas pelas letras: (A) brincar; (B) jogar video-game ou outros jogos; (C) assistir a filmes; (D) assistir a programas infantis na TV; (E) contar histórias e casos; (F) ler livros, revistas; (G) conversar sobre como foi o dia na escola; (H) conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV; (I) ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz ; (J) realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras; (K) outras

De acordo com as Figuras 09 e 10, os pais de todas as crianças dos Grupos GE e GC desenvolvem as seguintes atividades junto a elas: *conversam com os filhos sobre como foi o dia da criança na escola, ouvem as histórias da criança e conversam sobre os assuntos que ela traz e assistem filmes*. A maioria dos pais (cinco crianças de GE e seis crianças de GC) brincam com os filhos e *assistem a programas infantis na tv* (quatro crianças de GE e sete crianças de GC). O item *outras atividades* não foi apontado.

O item seguinte investigou quais brinquedos a criança tem ou já teve, conforme é mostrado nas Figuras 11 e 12:

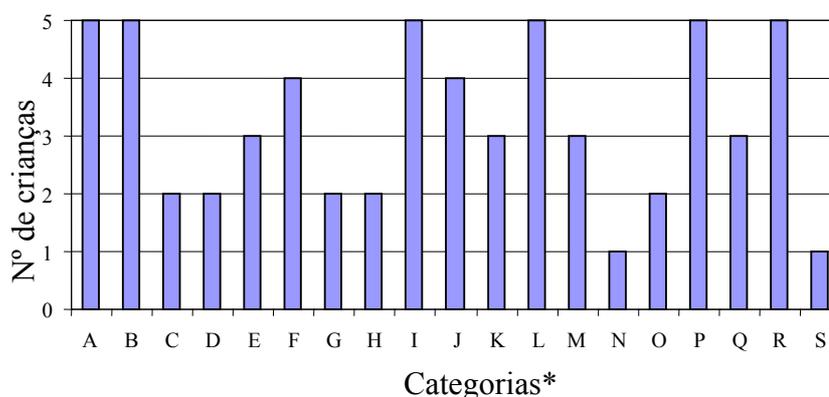


FIGURA 11 - Número de crianças de GE e os brinquedos* que tem ou já teve.

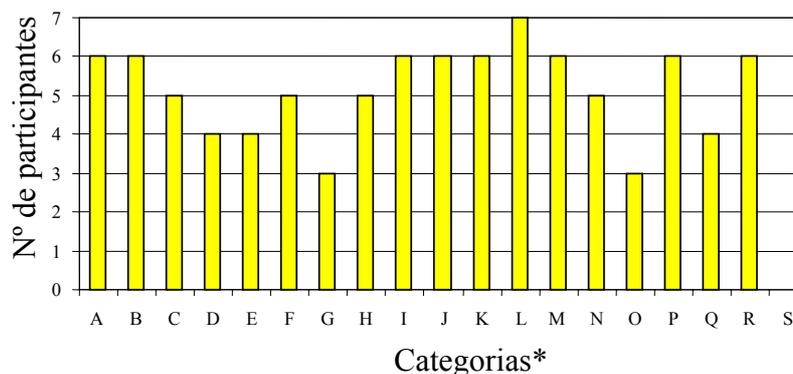


FIGURA 12 - Número de crianças de GC e os brinquedos* que tem ou já teve.

***Nota:** As categorias são representadas pelas letras: (A) uma cama só para ele; (B) brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...); (C) brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...); (D) instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...); (E) brinquedo que lida com números (dados, dominó...); (F) brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças com letras...); (G) brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.); (H) brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...); (I) objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel; (J) aparelho de som com discos; (K) um animal de estimação; (L) livrinhos de histórias infantis; (M) jogos de regras (dama, loto, senha, memória...); (N) brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...); (O) brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos); (P) brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca...); (Q) videogame; (R) bola, pipa, bola de gude, carrinho rolimã; (S) outros.

As Figuras 11 e 12 demonstram que todas as crianças dos Grupos GE e GC têm ou tiveram *livrinhos de estórias infantis*. Os brinquedos que a maioria das crianças de GE e GC têm são: *brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)*; *objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel; aparelho de som com discos; brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca...)* e *bola, pipa, bola de gude, carrinho rolimã*. Apenas uma criança de GE tem *brinquedos de faz de conta*. Uma criança do GC não tem *uma cama só para ela*. Uma criança de GE tem “computador” (item *outros*).

O tópico seguinte investigou a existência de jornais e revistas em casa, conforme demonstram as Figuras 13 e 14.

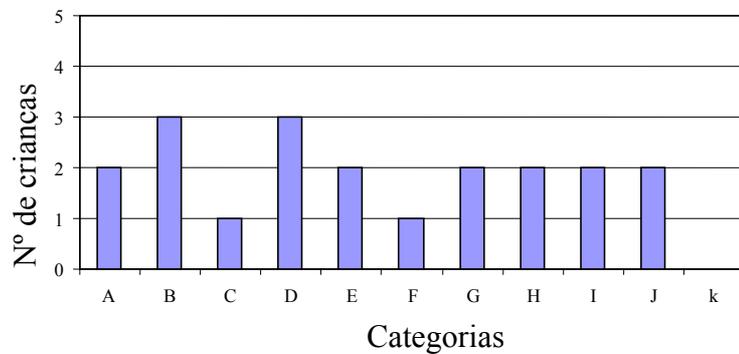


FIGURA 13 - Número de crianças de GE e existência de jornais e revistas em casa. As categorias são representadas pelas letras: (A) não há revistas e jornais em casa; (B) sim, há revistas e jornais; (C) há jornal; (D) há revistas; (E) revista de notícias; (F) revista de TV; (G) revista feminina; (H) revista de fotonovela; (I) revista de esporte; (J) revista religiosa; (K) outras.

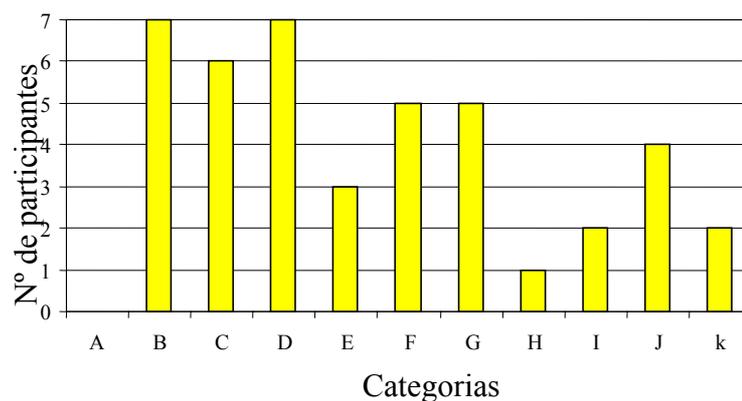


FIGURA 14 - Número de crianças de GC e existência de jornais e revistas em casa. As categorias são representadas pelas letras: (A) não há revistas e jornais em casa; (B) sim, há revistas e jornais; (C) há jornal; (D) há revistas; (E) revista de notícias; (F) revista de TV; (G) revista feminina; (H) revista de fotonovela; (I) revista de esporte; (J) revista religiosa; (K) outras.

Conforme as Figuras 13 e 14, três crianças de GE têm a *presença de jornais e revistas em casa*, enquanto todas as crianças de GC (sete) têm *jornais e revistas em casa*. As crianças de GC contam com a presença de *revistas de TV* (cinco crianças) e de *revistas femininas em casa*. No item *outras*, foram apontadas “revista de pintura” e “revista do município” enquanto revistas presentes na casa de duas crianças de GC.

O tópico a seguir abordou a presença de livros em casa, conforme as Figura 15 e 16 demonstram.

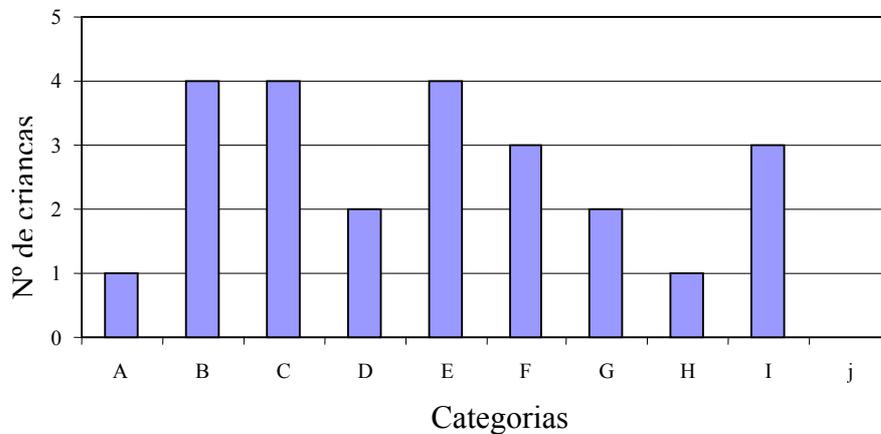


FIGURA 15 - Número de crianças de GE e a presença de livros em casa. As categorias são representadas pelas letras: (A) não há livros; (B) sim, há livros; (C) escolares; (D) romances, contos, literatura; (E) livrinhos infantis; (F) religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo); (G) técnicos, científicos; (H) enciclopédias; (I) dicionário; (J) outros.

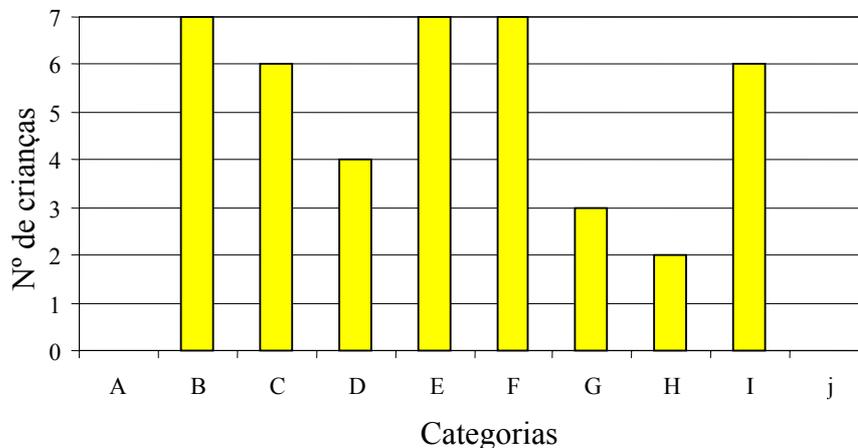


FIGURA 16 -Número de crianças de GC e a presença de livros em casa. As categorias são representadas pelas letras: (A) não há livros; (B) sim, há livros; (C) escolares; (D) romances, contos, literatura; (E) livrinhos infantis; (F) religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo); (G) técnicos, científicos; (H) enciclopédias; (I) dicionário; (J) outros.

De acordo com as Figuras 15 e 16, todas as crianças de GC têm presença de livros em casa, enquanto quatro crianças de GE contam com a presença de livros. Quatro crianças de GE e seis crianças de GC têm *livros escolares* em casa. A presença de *livrinhos infantis* faz-se presente na casa de quatro crianças de GE e sete crianças de GC. O item *outros* não foi apontado.

O tópico seguinte abordou as “*práticas parentais que promovem a ligação família-escola*” (MARTURANO, 2006).

As Figuras 17 a 22 (referem-se às crianças de GE) e as Figuras 23 a 28 (referem-se às crianças de GC), a seguir, mostram as pessoas que acompanham a criança nos afazeres da escola.

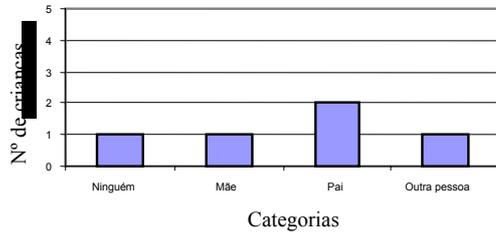


FIGURA 17 - Número de crianças de GE e as pessoas que as avisam quando é hora de ir para a escola.

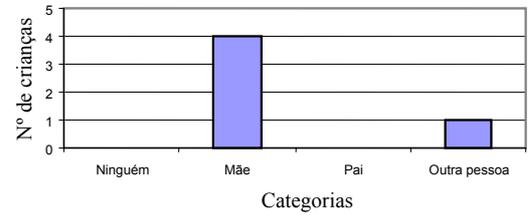


FIGURA 20 - Número de crianças de GE e as pessoas que verificam se o material escolar está em ordem.

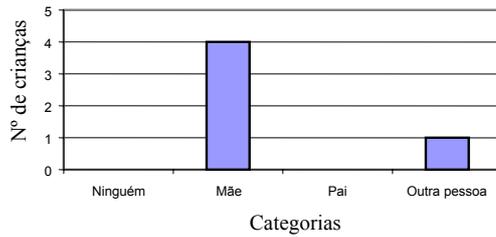


FIGURA 18 - Número de crianças de GE e as pessoas que acompanham suas notas e frequência às aulas.

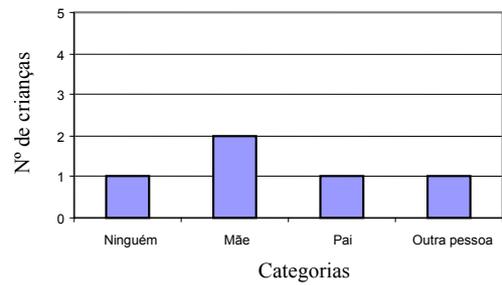


FIGURA 21 - Número de crianças de GE e as pessoas que supervisionam a lição de casa.

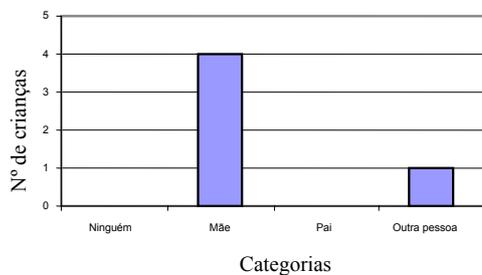


FIGURA 19 - Número de crianças de GE e as pessoas que comparecem às reuniões da escola.

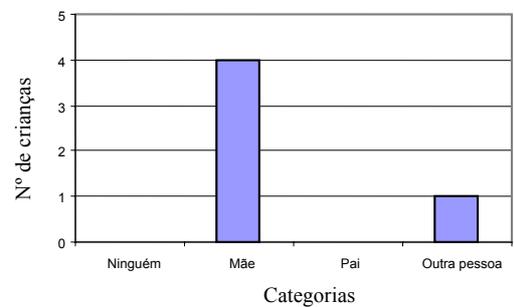


FIGURA 22 - Número de crianças de GE e as pessoas que supervisionam o estudo para as provas.

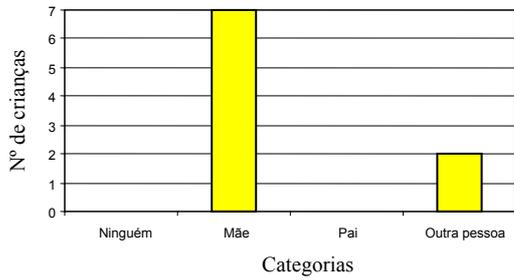


FIGURA 23 - Número de crianças de GC e as pessoas que as avisam quando é hora de ir para a escola.

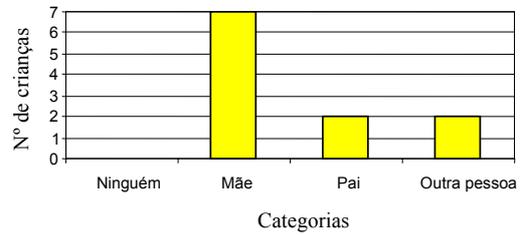


FIGURA 26 - Número de crianças de GC e as pessoas que verificam se o material escolar está em ordem.

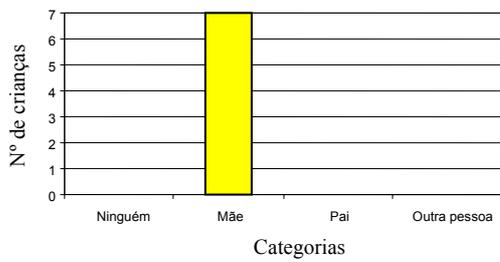


FIGURA 24 - Número de crianças de GC e as pessoas que acompanham suas notas e frequência às aulas.

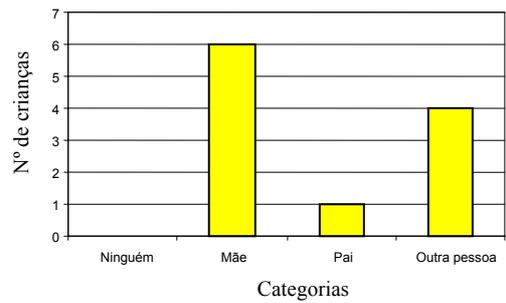


FIGURA 27 - Número de crianças de GC e as pessoas que supervisionam a lição de casa.

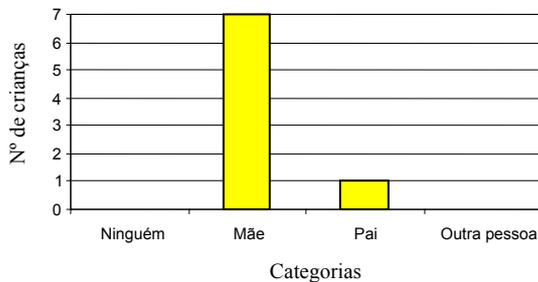


FIGURA 25 - Número de crianças de GC e as pessoas que comparecem às reuniões da escola.

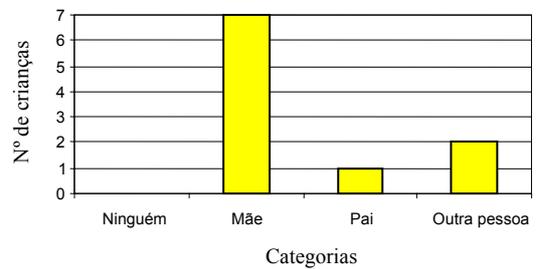


FIGURA 28 - Número de crianças de GC e as pessoas que supervisionam o estudo para as provas.

As Figuras acima demonstram que a *mãe* é a pessoa que mais acompanha as crianças de GE e GC nos afazeres da escola, com exceção do item *avisar a criança que chegou o momento de ir para a escola*, que em GE é uma tarefa realizada por outros cuidadores, como o *pai* (de duas crianças), por exemplo, supervisionar o estudo para a prova, além de comparecer às reuniões. A tarefa relativa a *acompanhar as notas e freqüências* é de exclusividade da mãe em GC. Destaca-se que em GE uma criança não tem ninguém para *supervisionar a lição de casa* e uma criança não tem ninguém para *avisá-la que chegou o momento de ir para a escola*.

Nos dois últimos tópicos foram abordadas questões sobre as “*atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar*” (MARTURANO, 2006), como seguem nas Figuras 29 e 30.

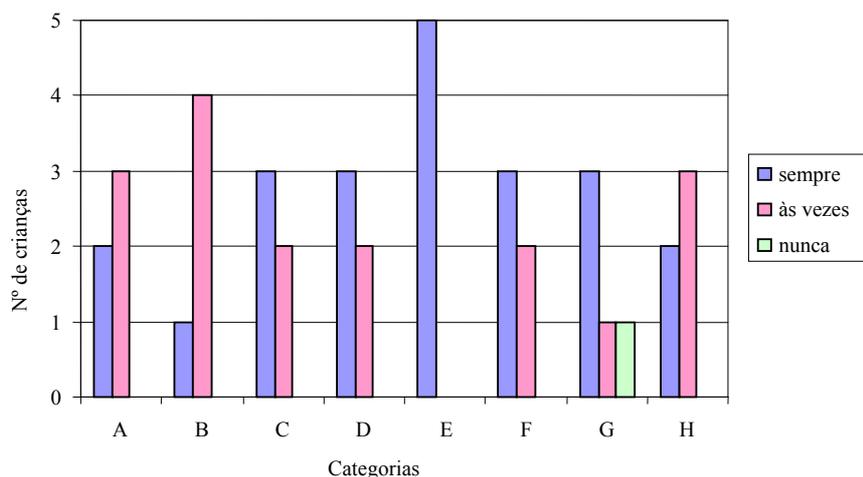


FIGURA 29 - Número de crianças de GE e as atividades com horários definidos. As categorias são representadas pelas letras: (A) almoçar; (B) tomar banho; (C) brincar; (D) ir dormir ; (E) levantar-se de manhã ; (F) jantar ; (G) fazer a lição de casa ; (H) assistir à TV.

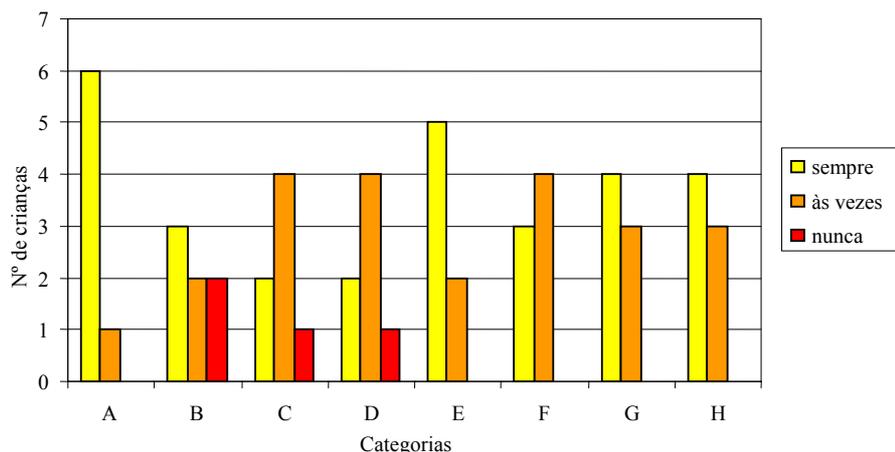


FIGURA 30 - Número de crianças de GC e as atividades com horários definidos. As categorias são representadas pelas letras: (A) almoçar; (B) tomar banho; (C) brincar; (D) ir dormir ; (E) levantar-se de manhã ; (F) jantar ; (G) fazer a lição de casa ; (H) assistir à TV.

Conforme as Figuras 29 e 30 apontam, todas as crianças de GE *sempre* têm horário definido para *levantar-se de manhã*, enquanto cinco crianças de GC têm este horário *sempre* estipulado. Destaca-se que seis crianças de GC *sempre têm hora certa para almoçar enquanto apenas duas de GE têm esse horário sempre estabelecido*. Uma criança de GE *nunca* tem horário definido para *fazer a lição*.

O tópico seguinte abordou os momentos que a família costuma estar reunida, conforme mostram as Figuras 31 e 32.

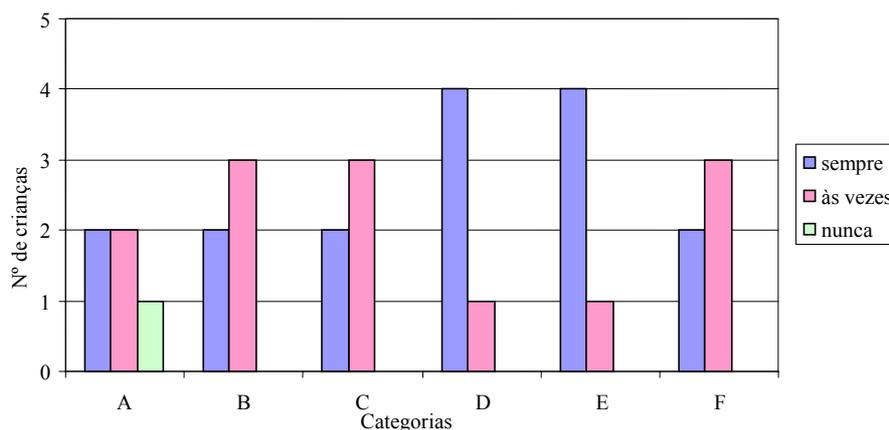


FIGURA 31 - Número de crianças de GE e as oportunidades que as famílias têm de estar reunida. As categorias são representadas pelas letras: (A) no café da manhã; (B) no almoço; (C) no jantar; (D) à noite, para assistir à TV; e duas categorias específicas para os finais de semana: (E) em casa ; (F) em passeios.

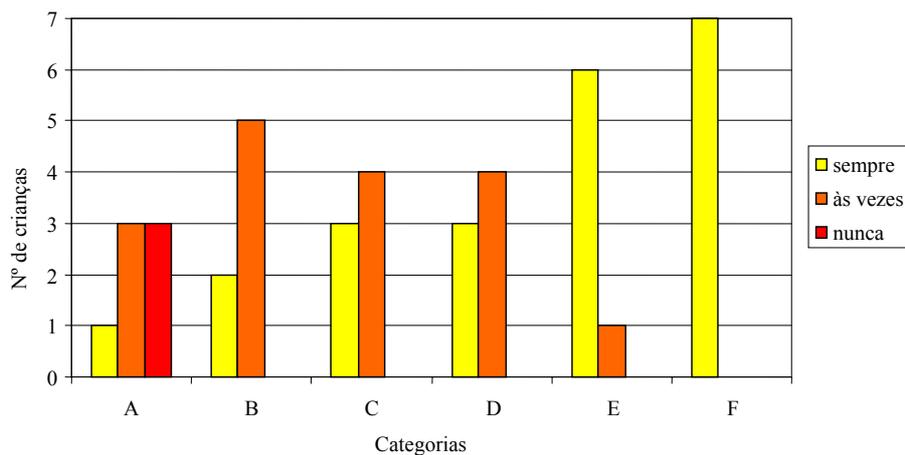


FIGURA 32 - Número de crianças de GC e as oportunidades que as famílias têm de estar reunida. As categorias são representadas pelas letras: (A) no café da manhã ; (B) no almoço; (C) no jantar; (D) à noite, para assistir à TV; e duas categorias específicas para os finais de semana: (E) em casa ; (F) em passeios.

De acordo com as Figuras 31 e 32 a maioria das crianças de GE (quatro crianças) e GC (seis crianças) sempre têm oportunidades de estarem reunidas com a família *em casa nos fins de semana*. Todas as crianças do GC têm oportunidades de estarem reunidas com a família *em passeios no fim de semana*.

4.1.4. Roteiro de entrevista com os pais

A percepção dos pais sobre a escolarização

Em relação aos dados provenientes da aplicação do *Roteiro de entrevista com os pais*, com questões fechadas, efetivado a fim de conhecer as percepções de pais sobre o curso de seus filhos nas primeiras séries do ensino fundamental e suas condutas frente às demandas da escolarização têm-se as seguintes informações:

Sobre a percepção dos participantes a respeito do desempenho escolar dos filhos, foram obtidos os dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 5 - Percepção dos participantes a respeito do desempenho escolar dos filhos.

Desempenho escolar	Categorias	GE	GC
		N= 5	N= 7
<i>O desempenho da criança hoje na escola</i>	Ótimo	-	1
	Bom	3	1
	Regular	2	2
	Ruim	-	3
<i>Dificuldade(s) que a criança apresenta hoje na escola</i>	Escrita	-	-
	Leitura	-	1
	Escrita e leitura	1	3
	Matemática	-	-
	Escrita, leitura e matemática	3	3
	Outra (“comportamento”)	1	-
<i>Como percebe as dificuldades da criança</i>	Pelo comportamento dela	1	-
	Apenas pelo relato do (a) professor (a)	1	-
	Pelo comportamento dela e pelo relato do professor	3	7
	Outro	-	-

Quanto ao *desempenho escolar* das crianças, destacou-se que todos os participantes de GC percebem as dificuldades da criança pelo seu comportamento e pelo relato do professor. Três Participantes de GE percebem o desempenho escolar do filho como “bom”, em GC, três participantes classificaram o desempenho enquanto “ruim”.

Sobre o item *tarefas de casa na percepção dos pais*, têm-se os dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 6 - Tarefas de casa na percepção dos pais.

Tarefas de casa	Categorias	GE	GC
		N= 5	N= 7
<i>Periodicidade que a professora envia tarefas</i>	Sempre	3	4
	Algumas vezes	2	1
	Raramente	-	-
	Nunca	-	2
<i>Frequência que a criança recebe ajuda para fazer tarefas de casa</i>	Sempre	2	5
	Algumas vezes	2	1
	Raramente	1	1
	Nunca	-	-
<i>Tipo de ajuda dada à criança nas tarefas de casa</i>	Dar dicas	2	2
	Escrever para a criança copiar	2	1
	Sentar ao lado da criança e explicar	5	5
	Ver se a tarefa está correta	1	2
	Outra(s): “soletrar”	-	1
<i>Pessoas que ajudam a criança a fazer a tarefa</i>	Mãe	4	6
	Pai	1	1
	Irmãos	1	6
	Avó	-	-
	Avô	1	-
	Tio (a)	-	2
	Primo (a)	-	-
	Outra(s) pessoa(s): “padrasto”	-	1

No tópico *tarefas de casa*, destacou-se que cinco participantes de GC declararam que “sempre” ajudam a criança recebe ajuda para fazer tarefas de casa, enquanto dois participantes de GE declararam o mesmo. A respeito do tipo de ajuda dada à criança nas tarefas de casa, “sentar ao lado da criança e explicar” foi o item mais apontado pelos pais de ambos os grupos. Quanto às *Pessoas que ajudam a criança a fazer a tarefa*, a mãe foi a pessoa mais apontada pelos participantes de GE e GC. Destacou-se que em GC, seis participantes declararam que os irmãos também ajudam a criança a fazer a tarefa.

A respeito dos contatos dos pais com os professores e a criança, têm-se os dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 7 - Contatos dos pais com os professores e a criança.

Contatos com o professor e o dia-a-dia da criança	Categorias	GE	GC
		N= 5	N= 7
<i>Frequência com que conversa com a professora</i>	Quase diariamente, quando leva a criança à escola	2	5
	Raramente, apenas quando tem algum assunto para tratar	1	2
	Somente nas reuniões de pais	2	1
	Outra situação	2	-
<i>Frequência que conversa com a criança sobre a escola</i>	Sempre	5	6
	De vez em quando	-	1
	Raramente	-	-

No tópico *contatos com o professor e o dia-a-dia*, cinco participantes de GC declararam conversar com a professora quase diariamente, enquanto dois participantes de GE declararam o mesmo. Ressalta-se que todos os participantes de GE apontaram que “sempre” conversam com a criança sobre a escola, e, em GC seis participantes apontaram o mesmo.

Sobre as expectativas dos pais sobre a escolarização dos filhos, têm-se os dados apresentados na tabela abaixo:

TABELA 8 - Expectativas dos pais sobre a escolarização dos filhos.

Perspectivas futuras relacionadas à escolarização	Categorias	GE	GC
		N= 5	N= 7
<i>Espero que meu filho estude até...</i>	Ensino Fundamental	-	-
	Ensino Médio	-	-
	Curso técnico	1	-
	Faculdade	4	7
	Outro(s)	-	-
<i>Quando penso no desempenho de meu filho imagino que ele vá estudar até...</i>	Ensino Fundamental	1	3
	Ensino Médio	1	2
	Curso técnico	-	1
	Faculdade	3	1
	Outro(s):	-	-

Em relação ao tópico *perspectivas futuras relacionadas à escolarização*, todos os participantes de GC “esperam que o filho estude até a faculdade”, e, em GE, quatro participantes esperam o mesmo. Quando questionados sobre suas perspectivas a partir do “*desempenho de seus filhos*”, três participantes de GE acreditam que o filho irá estudar até a faculdade, enquanto em GC, três participantes acreditam que o filho estudará até o ensino fundamental.

4.2. Programa de intervenção

4.2.1. “Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais de crianças com baixo rendimento escolar -PPOP”

A partir da obra de Parreira e Marturano (1999) “*Como ajudar seu filho na escola*” foi elaborado um programa para pais, no qual todas as sessões de intervenção tiveram como objetivo oferecer aos pais informações sobre condutas assertivas que favorecessem comportamentos adaptativos e o progresso escolar de seus filhos.

Pressupostos do PPOP

- a) O membro da família que comparece ao Programa é visto como um agente de proteção;
- b) Mesmo com dificuldades de acesso aos recursos físicos, os pais ou responsáveis podem ser agentes promotores do desenvolvimento de seus filhos. Além disso, os pais, a partir de orientações, podem refletir sobre suas práticas educativas e alterá-las, no intuito de aprimorar suas habilidades parentais, especialmente na interação de forma mais positiva com a criança; e
- c) Receber suporte de informações pode ser útil para fortalecer a parceria entre família-escola.

Estratégias previstas para atingir os objetivos no PPOP

- a) Incentivar a interação e apoio entre pais e crianças;
- b) Estimular a relação família-escola; e
- c) Estimular a reflexão sobre as práticas educativas.

Técnicas utilizadas no PPOP

- a) Apresentação/projeção de cenas/situações do cotidiano
- b) Dinâmicas de grupo
- c) Proposição de situações problema
- d) Tarefas de casa
- e) Fornecimento de *feedback*
- f) Fornecimento de suporte informativo
- g) Motivação

Suporte informativo do PPOP

Os conteúdos desenvolvidos ao longo do curso estão abaixo elencados, divididos em temas e subtemas temas abordados nas sessões. Cumpre destacar que o conteúdo foi extraído da obra de Parreira e Marturano (1999).

TEMA	SUB-TEMAS
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">“A organização e a rotina da família”</p>	<p style="text-align: center;"><i>O que é organizar?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O que é rotina?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Organização e aprendizagem</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ensinando a criança a se organizar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Benefícios da participação doméstica</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Rotina e organização</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Horário de levantar-se</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Horário das refeições</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Horário para fazer as lições</i></p> <p style="text-align: center;"><i>E quando há duas crianças fazendo a tarefa?</i></p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">“Apoio à criança nas atividades escolares”</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dar apoio e oferecer ajuda</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Conhecer a escola</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Contato com a escola</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Dicas” para os contatos com a escola</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Queixas por dificuldades de aprendizagem</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Queixas sobre comportamento</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Participação nos eventos escolares</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Como foi seu dia hoje?”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Promessas ou ameaças de castigo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Como ajudar o filho nas lições de casa?</i></p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">“Incentivos para participar do ambiente”</p>	<p style="text-align: center;"><i>A primeira escola é o lar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Os primeiros passos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Crescendo e aprendendo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Participação no lar, benefícios na escola</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Leitura e comunicação</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Noções de matemática</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Realizando experiências com os filhos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Aprendizagem em todas as situações</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Aprendizagem requer paciência de pais e filhos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Estímulo para a criança relatar suas experiências</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A família e a televisão</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Expressando idéias fora do ambiente doméstico</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Fazendo compras e aprendendo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Aprendendo o valor do dinheiro</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Tudo leva ao aprendizado</i></p>

Continuação do Quadro 1.

TEMA	SUB-TEMAS
<p style="text-align: center;">IV “Comunicação e relacionamento”</p>	<p style="text-align: center;"><i>Comunicação</i> <i>Motivando a comunicação</i> <i>Quando a criança fala demais</i> <i>Auxiliando a criança a expor as idéias</i> <i>Exposição clara das informações pelos pais</i> <i>Relacionamento familiar</i> <i>O respeito</i> <i>Os pais são exemplos</i> <i>Regras claras e ambiente harmonioso</i> <i>Vendo as boas ações da criança</i> <i>Valorizando o esforço e encorajando a perfeição</i> <i>Participando na realização dos problemas</i></p>
<p style="text-align: center;">V “Disciplina e incentivos ao estudo”</p>	<p style="text-align: center;"><i>Disciplina</i> <i>Ensinando o autocontrole</i> <i>Dizer não é querer o bem da criança</i> <i>Necessidade de limites e regras claras</i> <i>Firmeza nas atitudes moldam o comportamento da criança</i> <i>Corrigir ou punir?</i> <i>Incentivos ao estudo</i> <i>Se a família valoriza, a criança faz o mesmo</i> <i>Acompanhando a vida escolar da criança o ano todo</i></p>

QUADRO 1 – Conteúdo do Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais (PPOP).

Atividades do PPOP

Para que os temas fossem desenvolvidos, o programa aplicou as atividades descritas a seguir ao longo das sessões.

Projeção de cenas de desenho animado

Cenas elaboradas pela pesquisadora a partir de exemplos de diálogos citados no livro “Como ajudar seu filho na escola” (PARREIRA e MARTURNO, 1999), que tiveram por objetivo ilustrar os temas e garantir que todo conteúdo do livro fosse transmitido aos pais. A produção dos desenhos e animação foi realizada por profissionais *web designs* (Gabriel Nunes e Gabriel Cruz).

Projeção de cenas de propagandas/comerciais de TV

Foram utilizadas duas cenas de propagandas/comerciais de televisão, uma na qual um menino insiste com a mãe em fazer a lição de casa e outra na qual um garoto rebelasse no supermercado após o pai negar-lhe um doce. As cenas foram desmembradas da parte comercial e mostradas aos pais para gerar discussões nos temas “lição de casa” e “disciplina”, respectivamente.

Utilização de Técnicas de Vivências e Dinâmicas de grupo³

Algumas vivências⁴ foram utilizadas ao longo das seis sessões, as quais são descritas a seguir:

a) Apresentação dos integrantes do grupo

Vivência: “*O meu nome é...*” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001).

Objetivos: Introduzir as pessoas no grupo. Compreender a importância do nome e fortalecer a identidade pessoal, social.

Procedimento: Falar resumidamente sobre a importância do nome para a identidade pessoal-social, a auto-estima e as interações sociais. Como sugerem os autores, por exemplo:

As pessoas são reconhecidas pelo seu nome, próprio e da família. Podem existir vários Antônio, mas cada um é uma pessoa única que tem as suas características associadas ao seu nome. Quando nos dirigimos a alguém, é importante chamá-lo pelo nome, pois isso gratifica a pessoa e abre o canal de comunicação.

O facilitador então solicita que as pessoas permaneçam levantadas e formem um círculo, dando instrução para que cada um, em sentido horário, dê um passo à frente, dizendo com firmeza: Meu nome é..., para depois retornar à posição inicial.

Em seguida, o exercício é repetido, com a seguinte alteração: o participante deve dizer seu próprio nome e o nome da pessoa à sua esquerda, mantendo contato visual com ela: *O meu nome é... e o seu é...*

b) Apresentação de expectativas sobre o curso

³ A pesquisadora não participou diretamente das dinâmicas e vivências, com intuito de não influenciar ou constranger os participantes.

⁴ Segundo Del Prette e Del Prette (2001) “Vivência pode ser entendida... como uma atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações” (p. 106).

Objetivos específicos: Avaliar os próprios medos e expectativas; identificar-se com o grupo; falar sobre as próprias dificuldades em grupo; compreender que medos e dificuldades não são exclusivos e sim compartilhados; compreender a necessidade de estabelecer metas realísticas.

Objetivos complementares: Organizar-se em grupo, expor-se ao grupo.

Materiais utilizados: papel sulfite, lápis, giz e quadro (lousa).

Procedimento: Dividir o grupo em subgrupos com quatro a seis participantes. O facilitador pede que cada grupo discuta e faça um levantamento de medos e expectativas que provavelmente o outro grupo sentirá no decorrer dos encontros. Cada grupo deve ter um coordenador e alguém que deve fazer anotações necessárias em uma folha de papel em branco. O facilitador deve acompanhar o desenvolvimento do trabalho e, tendo os grupos completado sua tarefa, pede que se reúnam novamente e que cada grupo relate, uma a uma, as expectativas atribuídas ao outro. A pessoa encarregada das anotações faz a transcrição para a lousa. Após as transcrições, o facilitador solicita que comparem as concordâncias e discordâncias existentes entre os levantamentos dos grupos. Procede da mesma forma em relação aos medos e aproveita para explicar que muitos dos medos e expectativas são comuns à maioria das pessoas.

c) Expressão de Apoio

Vivência: “*Corredor brasileiro*” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001)

Objetivos específicos: Identificar e relatar as próprias dificuldades de relacionamento; motivar-se para a busca de soluções de problemas pessoais; expressar apoio. Complementares: Desenvolver a colaboração, solicitar ajuda.

Materiais utilizados: Cartolinas, cartões, papel sulfite e lápis.

Procedimento: Preferencialmente esta vivência deve ser realizada com grupo de acima de dez participantes. Inicialmente o facilitador esclarece que a denominação dessa vivência é uma analogia ao “corredor polonês” (técnica de tortura policial-militar), em que uma pessoa é obrigada a atravessar uma fila dupla de indivíduos encarregados de golpeá-la através de diversos recursos. Continuando, acrescenta que a única semelhança do corredor brasileiro com o seu homônimo polonês está na formação das fileiras e que, neste caso, ao percorrer o corredor, as pessoas devem receber palavras de incentivo e toques de carinho, evitando interromper a caminhada.

Após colocar os participantes nessa formação, o facilitador diz que cada pessoa deve, primeiramente, pensar em uma habilidade que deseja aprender ou uma dificuldade que

pretende superar. Faz uma pausa, verifica se todos já imaginaram o que foi solicitado. Indica, então, o primeiro integrante de uma das fileiras para:

- a) dizer a habilidade que pretende aprender ou o obstáculo que deseja superar;
- b) percorrer todo o trajeto interno do corredor e ocupar a extremidade oposta da fila em que se encontrava.

Procede da mesma maneira com cada um, incentivando os demais a manifestarem carinho e palavras de incentivo. Ao final, deverá ser realizada uma avaliação com todos os que participaram da vivência.

Outras dinâmicas também foram realizadas ao longo do curso, as quais são descritas a seguir:

c) **Dinâmica “Jogo de Dado”** (ROLFSEN, 2007)

Objetivo: Estimular os participantes a refletirem e exporem suas opiniões sobre os temas abordados.

Procedimento: Dado gigante com os seguintes temas em cada face: reuniões escolares, queixas de problemas de comportamento, lições de casa, ameaças de castigo, dar apoio, queixas de dificuldade de aprendizagem. Após jogar o dado, a partir do tema que se encontra na face virada para cima, o participante fala sobre o assunto, emite sua opinião.

e) **Dinâmica “Soluções para situações problemas”** (ROLFSEN, 2007)

Procedimento: São apresentadas três situações problemas, e, os participantes, em pequenos grupos, discutem e opinam sobre cada situação.

Objetivos: Estimular a interação e troca de experiências entre participantes, além de proporcionar discussões e reflexões sobre as situações problemas a seguir apresentadas.

Situação 1: Discuta esta situação com seu (s) colega (s) e apresente alternativas para melhorar o problema.

Maria estuda à tarde. Todos os dias, quando chega da escola, sua mãe pergunta se há lição de casa. Então, a menina senta no chão e começa a fazer a lição em uma mesinha da sala, assistindo televisão. Quando a mãe pergunta se já terminou, Maria começa a chorar e diz

que não consegue fazer a atividade, ou, às vezes, diz que não se lembra direito do que a professora pediu para fazer. Sua mãe entra em desespero.

Situação 2: Discuta esta situação com seu (s) colega (s) e apresente alternativas para melhorar o problema.

Aos sábados, toda a família de José vai ao supermercado, fazer compras. Os filhos de 7 anos e 9 anos geralmente vão embora chorando, porque queriam comprar algum produto que os pais não deixaram eles levarem. Algumas vezes, José e sua esposa discutem, um acha que os filhos podem pegar as mercadorias que desejam, já o outro diz que o dinheiro está ‘acabando’ porque é final de mês.

Situação 3: Discuta esta situação com seu (s) colega (s) e apresente alternativas para melhorar o problema.

Na casa de João há um momento de conversa todos os dias após o almoço. Outro dia Otávio tentava ler um gibi em voz alta e a família toda ‘caiu em cima’ da criança, criticando-a. Os pais ficaram muito preocupados, os irmãos deram risada e disseram que ele era ‘burro’.

4.3. Implementação do programa de intervenção: Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais (PPOP)

A intervenção consistiu em seis sessões (uma a cada semana) dirigidas aos pais ou responsáveis, realizadas em espaço previamente testado e planejado. As sessões consistiram em aulas expositivas, discussões, além de recursos audiovisuais e dinâmicas, para fins didáticos. A duração foi de noventa minutos cada encontro. Todas as sessões foram filmadas e transcritas⁵ para análises dos dados. As seqüências das atividades de cada sessão podem ser acompanhadas por meio dos dados contidos nos “Planos de Aula” (ANEXO J).

⁵ A transcrição das falas das participantes foi realizada na íntegra para preservar a autenticidade da natureza das mesmas, sendo realizadas mínimas correções de concordância verbal e nominal, com objetivo de facilitar a compreensão dos relatos apresentados.

4.3.1. Sessão 1

Objetivos: Os objetivos da primeira sessão foram: apresentar a pesquisadora, a proposta do programa e integrar os participantes.

Numero de participantes presentes: Estiveram presentes oito participantes.

Atividades propostas:

- a) Apresentação da pesquisadora
- b) Apresentação da proposta do programa
- c) Termos de autorização de filmagem e de consentimento livre e esclarecido
- d) Apresentação dos participantes: Dinâmica “Meu nome é...”
- e) “Como ajudar seu filho na escola”: Panorama geral
- f) Aplicação do RAF
- g) Aplicação do Roteiro de entrevista

Seguem os temas abordados e comentários realizados pela pesquisadora e pelas participantes:

“Boa tarde em primeiro lugar, meu nome é Andréia, eu sou pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos e estou aqui porque a Universidade fez uma parceria com a Secretaria de Educação de (nome da cidade), e no caso, com a direção das escolas, com objetivo de oferecer este programa aqui nesta escola, para os pais. Só alguns pais foram convidados. E por quê? Porque convidamos os pais cujos filhos são atendidos pelo ensino itinerante. É um prazer ter vocês aqui e eu sei que muita gente faz um grande esforço para estar presente: às vezes tem que sair cedo do trabalho, ou deixar o filho com alguém, é complicado para alguns, então, eu agradeço muito a presença de vocês aqui hoje. Se algum pai, esposo ou companheiro quiser vir, todos estão convidados” (Pesquisadora).

“Eu sou pedagoga, sou educadora, formada há quatro anos. Depois que fiz o curso de Pedagogia, eu fiz um curso de dois anos no hospital das clínicas de Ribeirão. Aí vocês vão me perguntar: -Nossa Pesquisadora, mas o que tem a ver hospital com pedagogia, com educação? (Pesquisadora).

“No Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto é oferecido um serviço que se chama ‘serviço de psicopedagogia’, no qual as crianças são encaminhadas porque elas têm dificuldades de aprendizagem. Então, não deixa de ser um serviço de apoio, tem semelhanças com o serviço de ensino itinerante que os filhos de vocês recebem aqui. A maior diferença, é que no Hospital, existe uma investigação profunda de cada caso, são dois anos

de atendimento e existe uma equipe para supervisionar as sessões. Além disso, também fiz estágios durante três anos no CENPE da UNESP em Araraquara, que é um centro que também oferece atendimento para as crianças com dificuldades escolares, onde realizava atendimentos pedagógicos. Tenho então certa experiência de trabalho com pais e atendimentos a crianças com dificuldades de aprendizagem” (Pesquisadora).

“Os profissionais da área da educação e psicologia percebem a cada dia, que, quando conversamos com os pais, orientamos os pais, fazemos um trabalho voltado para eles, por mais breve que seja, que seus filhos muitas vezes obtêm melhoras no desempenho escolar. Porque? Porque mostramos para os pais que eles têm recursos para ajudar o filho em casa, e que isto vai refletir, conseqüentemente na escola, na aprendizagem dos filhos. Este é o objetivo deste Programa, que vocês estão aqui participando” (Pesquisadora).

Após a apresentação da pesquisadora e dos objetivos do programa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO K) e Termo de Autorização Filmagem (ANEXO L) foram lidos e todos participantes presentes que concordaram assinaram os mesmos. O restante dos encontros transcorreu com até sete participantes por encontro, sendo os dados de três participantes descartados para análise em função do número excessivo de faltas.

“Vocês já se conheciam? (Ninguém levanta a mão). Então agora faremos uma atividade. Eu peço para que vocês fiquem em pé. Vamos dar as mãos e fazer um círculo. Vamos abrir o círculo. Nós estamos em nove. Vocês devem estar perguntando: o que essa moça vai fazer coma gente? Nós vamos fazer uma dinâmica, para nos conhecermos, para falarmos nossos nomes” (Pesquisadora).

A dinâmica “Meu nome é...” foi realizada, na qual as pessoas identificaram um símbolo para si mesmas, descritos a seguir:

Participante	Símbolo
Kátia	amor
Carla	alegria
Jéssica	família
Daniela	filhos
Janete*	alegria
Marta*	família
Cibele*	meus filhos
Carmem	compreensão

Nota: O * indica os participantes cujos dados foram descartados em função do número de faltas.

Comentários sobre a dinâmica

“Então, o que percebemos? Primeiro, vocês têm uma memória boa! (Risos). Mas todas conseguiram! Isso foi importante para nos conhecermos e nos integrarmos. O que vimos, o que é importante para cada uma, em forma de um símbolo, que, mesmo sendo iguais, cada uma aqui tem sua identidade, é uma pessoa diferente, uma pessoa especial. Percebemos a importância do nome, de sermos chamados por ele, como uma forma de respeito. Então é uma forma de ‘quebrarmos o gelo’, para nos conhecermos! (palmas)” (Pesquisadora).

A pesquisadora ressaltou que o principal objetivo da dinâmica era mostrar a importância da identidade, além da integração do grupo. Em seguida foi aplicado o roteiro de entrevista e o RAF.

“Hoje é o primeiro dia de programa, e teremos um total de seis de encontros. Vou entregar agora um calendário pra vocês, para colocar na bolsa, na carteira, para não esquecer, para facilitar. Outra coisa que quero dizer, é que, caso tenham qualquer dúvida, podem telefonar para mim, eu posso atender vocês a qualquer momento. Hoje o calendário já está marcado com a primeira aula. Será toda quarta feira, durante seis semanas. Teremos mais cinco encontros às 16:00 horas., Na semana que vem e sempre começaremos pontualmente, porque temos muitas atividades para realizar, vamos conversar muito, todas

temos muito o que aprender, vamos trocar experiências. Terão filmes, desenhos, dinâmicas, enfim, muita coisa interessante” (Pesquisadora).

“Hoje eu fiz um resumo sobre nosso programa, mas, nos próximos encontros teremos palestras, dinâmicas e tudo mais. Agradeço a participação de vocês e estou a disposição para esclarecer para qualquer dúvida. Como está no calendário, nosso próximo encontro será aqui, às 16:00 no dia x. Obrigada por terem vindo! Obrigada!” (Pesquisadora)

A partir da exposição dos slides contendo a apresentação geral do programa, a pesquisadora possibilitou a participação das participantes sobre os temas que seriam serem abordados e o que esperavam do programa, entretanto, ninguém realizou comentários.

Neste primeiro encontro não foi possível apreender interesses e conflitos das participantes, que pareciam sentir-se constrangidas quando estimuladas a se expressarem verbalmente.

4.3.2. Sessão 2

Objetivo: O objetivo do segundo encontro foi discutir a importância da organização e a rotina da família.

Número de participantes: Estiveram presentes sete participantes.

Atividades propostas:

- a) Resgate do que foi a sessão passada
- b) Entrega e leitura de cronograma
- c) Dinâmica “O nosso e o do outro”
- d) Slides/Apresentação de cenas/vídeo
- e) “Lição de casa para os pais”: Refletir durante a semana sobre os pontos que precisam ser modificados e as formas para que essa modificação aconteça - como eles podem colaborar para isso

A seguir têm-se os temas abordados e os comentários realizados pela pesquisadora e pelas participantes:

Dinâmica “O nosso e o do outro”

“Hoje vamos trabalhar um tema que é a organização e a rotina da família, um tema que ouvimos muito falar, não é? E eu acredito que vocês estão com muitas expectativas com relação ao programa. Quem tem expectativas?” (Todas dizem que estão) (Pesquisadora).

A pesquisadora explicou como a dinâmica seria realizada e solicitou a formação de duplas/trios para o desenvolvimento da mesma. Participaram da atividade sete pessoas, sendo compostos dois grupos de duas pessoas cada e um grupo de três pessoas. Após a conversa entre as participantes, as mesmas relataram suas idéias, as quais foram digitadas em tópicos e projetadas no telão, para que todas pudessem comparar posteriormente os relatos.

Grupo União

“Medo nós ainda não estamos tendo. Estamos ansiosas para saber o que vai vir pela frente, com relação a nós mãe com os filhos. Queremos entender e passar para os filhos o que você passar para a gente” (Carla e Marta).

Grupo Unidas Venceremos

“Nós viemos ao programa para poder ajudar os nossos filhos em casa. A gente vai tentar aprende melhor, para educar nossos filhos. O medo que a gente tem é que os filhos da gente passem de ano sem aprender, não pulando de uma etapa para a outra” (Carmem, Jéssica e Janete).

Grupo Risadinha

“Temos curiosidade. As expectativas são: saber como vai ser o programa, qual vai ser o resultado, e o que vamos aprender. O medo: se vamos conseguir passar para os nossos filhos tudo o que vamos aprender” (Cibele e Daniela).

“Vamos pensar sobre o que vocês trouxeram? Ao olhar os três grupos, o que vocês acham? As idéias são parecidas ou não?” (Pesquisadora).

“Só o jeito de falar que está diferente, é tudo igual” (Carmem).

A pesquisadora comentou sobre os objetivos da atividade e ressaltou que as participantes expuseram receios e expectativas semelhantes, com o intuito de demonstrar que vivenciavam as mesmas dificuldades:

“Isso exatamente, o que a Carmem falou, é só o modo de se expressar que se modifica, mas o significado do que vocês falaram é o mesmo. Os medos são os mesmos, todas estão um pouco ansiosas e curiosas. Todas estão aqui para ajudar os filhos, querem saber como ajudar, como colocar em prática” (Pesquisadora).

“Realizamos esta pequena dinâmica para vermos que muitas pessoas estão neste momento com muitas preocupações em relação aos filhos, que estão com expectativas boas, mas têm também expectativas negativas diante da situação do filho. Nós percebemos que, apesar de sermos diferentes, pois, como já dissemos, cada uma tem um nome, uma história, uma ocupação, que temos também algo muito importante e parecido, que une todas vocês aqui neste dia: que é o interesse de ajudar os filhos. Porque estão aqui, mesmo com a correria do dia-a-dia, pois sabemos que não é simples vir até aqui, e, estar aqui já é um passo muito importante. O filho percebe quando estamos preocupadas, quando nos interessamos, então isto já é um ponto muito positivo, um aspecto muito relevante, quando a pessoas busca e se dispõe a ajudar o filho” (Pesquisadora).

“O fato de vocês estarem aqui hoje já é algo muito grandioso. Então eu dou parabéns a todas vocês pelo interesse de estar aqui. Fizemos esta atividade para vermos o quanto todas têm sentimentos parecidos em relação aos problemas de aprendizagem dos filhos. Esta foi a idéia, de mostrar estas semelhanças” (Pesquisadora).

Após a atividade, foi apresentado o conteúdo do dia referente à organização e rotina. Seguem os comentários e discussões sobre os temas abordados.

Tema: O que é organizar?

“Colocar as coisas nos seus devidos lugares” (Carmem).

Tema: O que é rotina?

“Repetição das mesmas coisas” (Carmem).

“Sim, repetição das mesmas coisas. Sim, é isto mesmo” (Pesquisadora).

Tema: Organização e aprendizagem

“Atraso na lição” (Carmem).

Tema: Ausência de organização no lar

“Eu vivo isso” (Carmem).

“Na minha casa é assim” (Jéssica).

A partir dos comentários realizados na dinâmica e sobre os temas abordados no segundo encontro, foi possível observar que algumas participantes têm receio de não conseguirem transpor aos filhos o que aprendem. Entretanto, outras têm boas expectativas quanto à possibilidade de colaborarem com a aprendizagem escolar, de orientá-los.

4.3.3. Sessão 3

Objetivo: Expor e discutir sobre a importância do apoio às atividades escolares.

Numero de participantes: Estiveram presentes duas participantes.

Atividades propostas:

- a) Retomada dos conteúdos das sessões anteriores do ponto de vista teórico e das experiências
- b) Troca de experiências sobre as reflexões “lição de casa” dos pais
- c) Slides/Apresentação de cenas/vídeo
- d) Dinâmica “Jogo de Dado”

Seguem os temas abordados e comentários realizados pelas participantes e pela pesquisadora acerca do assunto:

Tema: Lição de casa

A pesquisadora perguntou se Carmem havia pensado sobre organizar as coisas em casa, como solicitado na sessão anterior (“Lição de casa para os pais”).

“Essa tarefa fica com a mãe, eu já organizei novos horários, eu acho que será melhor ele ter uma rotina. Ele vai fazer a lição todos os dias no mesmo horário” (Carmem).

Tema: Contatos com a escola

“Tem pais que não conhecem nada sobre a escola, mas eu conheço bem a escola” (Kátia).

“Eu não conheço a professora. Mas porque teve mudança [referindo-se à substituição de professora], faz apenas quatro semanas que as aulas começaram e ainda não deu tempo de conhecer a professora” (Carmem).

“A professora do meu filho fala comigo toda hora. Eu trabalho lá” (Kátia).

“Facilita, claro. A gente sabe que se alguém trabalha dentro da escola é um facilitador, é um privilégio. Algumas mães estão trabalhando no horário da saída, por exemplo. Eu não estou dizendo que é para vocês irem todos os dias na escola, mas ir lá pelo menos uma vez por semana buscar o filho, e, se necessário, conversar com a professora sobre o filho. Às vezes vocês podem dar alguma sugestão ou perguntar algo” (Pesquisadora).

O que vocês acham que a mãe deve fazer quando a mãe percebe que seu filho está com dificuldade para aprender e, portanto, necessitando de mais atenção da professora? (Pesquisadora).

“Ir para a escola conversar com a professora” (Kátia).

“Sim. Podemos falar sobre as dificuldades que vocês percebem, dizer que gostariam que a professora desse um pouco mais de atenção, saber como vocês, enquanto mães e avó podem auxiliar, além outras coisas que considerarem importantes” (Pesquisadora).

Tema: Queixas sobre comportamento

“O que vocês acham que poderia ser feito quando a criança chegar se queixando de algo como briga no recreio ou maus tratos por parte da professora?” (Pesquisadora).

“É difícil” (Carmem).

“É difícil, eu concordo. Mas, o que você acha que poderia ser feito?” (Pesquisadora).

“Ir para a escola, a mãe tem razão e a professora sempre omite algo. Já aconteceu comigo. Eu fui na escola e reclamei com a diretora que ele chegou em casa reclamando que a professora pegou ele pelo braço e machucou ele. Mas aí a professora explicou o que havia acontecido. Não adianta chegar na escola e brigar” (Kátia).

“Eu brigaria até, mas tem que ver o resultado, se vai ficar pior” (Carmem).

“Em caso de maus tratos, o que vocês pensam?” (Pesquisadora).

“Sempre tem uns pais que falam para a criança que aconteceu é porque ela mereceu” (Kátia).

“Sabe Pesquisadora, o que eu queria falar com você? O meu filho não está com muita dificuldade na escola. O problema dele é o comportamento. Eu recebo um papel reclamando do comportamento dele. No boletim dele está tudo bem. Ele é muito nervoso, ele é muito agressivo. A professora levou um ano para conseguir lidar com ele. Ele passou de ano, mas é a mesma professora, então ele dá muito trabalho. Ele é muito briguento, se alguém faz alguma coisa pra ele, ele já briga, não sabe chegar na professora e falar” (Kátia).

“Hoje nós vamos falar sobre comportamento também. Às vezes os problemas de comportamento podem afetar a aprendizagem na escola” (Pesquisadora).

“O meu filho teve problema com a professora. Ele não consegue aprender. Eles não conseguem segurar a professora, por causa de tanta bagunça e aí muda a professora” (Kátia).

“No caso do filho da Carmem a professora foi trocada no meio do ano. Porque, Carmem?” (Pesquisadora).

“A professora ficou doente. Ela volta daqui seis meses e aí já pega outra turma” (Carmem).

“Hoje nós temos dois casos: O filho da Kátia, que tem queixa de comportamento, e o filho da Carmem, que é mais problema de aprendizado mesmo. Nesses encontros será mostrado para vocês como vocês podem ajudar seus filhos, que recursos vocês têm para fazer isso, a partir de pequenas modificações que vocês podem estar fazendo para melhorar isso, que podem gerar grandes benefícios para a criança” (Pesquisadora).

Tema: Reuniões escolares

“Eu geralmente espero acabar a reunião para conversar com a professora em particular, por ele ser muito peralta na sala, eu espero acabar a reunião para falar com a professora em particular com ela, porque eu cismo que os outros pais falem mal do meu filho, ser criticada. Isso nunca aconteceu, mas eu tinha a sensação de que o meu filho atrapalhava os outros alunos, eu sempre acho isso porque da a impressão que ele atrapalha. Mas aí eu converso com a professora e ela fala que ela fica mais com o Paulo que ele ta atrasado, mas que os outros estão indo normalmente” (Carmem).

“Então era só impressão sua, nem era o que acontecia, e você conversava com a professora e aí ela esclarecia pra você Carmem, porque às vezes você estava lá na sua casa preocupada: ‘ah, meu filho está atrapalhando a classe inteira’, e não é isso o que acontece. Mas então, você espera a reunião chegar no final, e conversa só você com a professora. E a Kátia, já sentiu isso em alguma reunião?” (Pesquisadora).

“Não, não, a professora é muito boazinha, mas ela fala mesmo na frente da sala, alto [em voz alta] quem fez isso, isso e isso. Aí ela fala, olha, o outro aluno também fez isso, isso, e isso” (Kátia).

“É uma situação constrangedora?” (Pesquisadora).

“Não, se ela tiver falar alguma coisa pesada pra mim, ela chama, pede pra vir no dia seguinte” (Kátia).

“Ela tem cuidado. Ela fala, mas ela tem cuidado pra falar” (Pesquisadora).

“Eu tive um problema, foi muito interessante, por que a professora veio e falou que ela não conseguia dar aula para o Paulo. Naquele dia eu fui embora derrotada e fiquei chorando, eu chorei o dia inteiro” (Carmem).

“A professora disse para você que não conseguia dar aula para o seu filho. Você disse uma palavra, este termo: ‘derrotada’. Você sentiu isso?” (Pesquisadora).

“Naquele dia eu senti” (Carmem).

“Mas as pessoas elas são assim, elas têm que ter estudo para poder lidar com a criança assim. A professora do meu filho ela tem esse estudo, ela tem essa formação. Mas, se não tem isso (...)” (Kátia).

“Na época que meu filho foi para escola, eu falei com a professora, pedi para ela dar apoio” (Kátia).

“Vocês consideram que, na parte da educação especial da escola, as crianças estão sendo bem atendidas?” (Pesquisadora).

“O meu filho é bem atendido” (Kátia).

“O professor não é tão preparado, mas eu não tiraria o meu filho da escola e colocaria em escola especial, isso eu não faria” (Carmem).

“Eles estão sendo bem atendidos, existe uma atenção por parte da escola, uma atenção pela professora na classe?” (Pesquisadora).

“Ah existe, isso existe. De vez em quando eu vou lá perguntar, saber sobre o Paulo” (Carmem).

“A queixa da Carmem, é de que os professores não são tão preparados pra lidar com esse tipo de sala de aula, com crianças incluídas.” (Pesquisadora).

“Dicas” para os contatos com a escola

“A professora do meu filho me deu o número de telefone da casa dela, porque se tiver alguma coisa que eu não entender da tarefa ou algum recado que tiver o nome dele, se eu quiser, eu ligo pra ela e ela me fala, porque geralmente ele não sabe me falar o que é. Tem um caderno, mas às vezes ele não sabe me explicar” (Kátia).

“Então, são vários recursos. A professora deu o numero do telefone de sua própria casa, para, caso o pai tenha dúvida telefonar, ou, ainda, conversar pelo caderno. Mas, nós sabemos que nem todas as professoras podem disponibilizar o telefone para os pais, por exemplo, até por que isso, para alguns professores, poderia atrapalhar. Vai de cada professor. Mas vemos idéias interessantes que existem para facilitar o contato do pai com a escola” (Pesquisadora).

“Eu particularmente acho que a professora que estava com o Paulo antes era melhor professora, não sei se ela era especializada nisso do que esse outro” (Carmem).

“Estava mais preparada para lidar com a dificuldade do seu filho? Isso é uma questão que sempre é discutida, porque a escola agora recebe todos alunos, eles chamam de inclusão. A criança pode ter deficiência auditiva, visual, Déficit de Atenção, problemas de

aprendizagem. Mas, muitas vezes os professores não estão preparados para isso, para ensinar um aluno que necessite de outros métodos de ensino para aprender, que têm outro ritmo de desenvolvimento, etc. E os professores têm que ensinar estas crianças, mesmo sem formação adequada, então, temos que procurar entender a situação do professor também” (Pesquisadora).

Tema: Dificuldades de aprendizagem

“Um dos objetivos do programa é que os pais passem a perceber que eles têm recursos pra lidar, muitos recursos.” (Pesquisadora).

Tema: Promessas ou ameaças de castigo

“Normalmente, quando os pais mantêm aquilo que eles falam. Explicam e pedem,. explicam o porque e combinam:

-Olha, não quero mais que você faça isso, por que na próxima vez que acontecer você ficará de castigo, não assistirá tv durante dois dias.

Normalmente a criança tende a respeitar se o pai cumpre todas essas etapa” (Pesquisadora).

“E se nada disso der certo?” (Kátia).

“Eu já fiz tudo isso com meu filho, mas ele sai do castigo e faz de novo. Não adianta. Essa semana mesmo, ele vai passar a semana toda sem DVD, porque eu fui levar ele no médico e ele se comportou muito mal. Eu coloquei ele de castigo e expliquei pra ele que se ele fizer isso de novo (...) Mas não sei (...) eu já estou cansada de falar pra ele” (Kátia).

“E o DVD é uma coisa que ele dá importância?” (Pesquisadora).

“É, porque ele vive assistindo” (Kátia).

“Por que às vezes o que está sendo retirado da criança não é importante pra ela” (Pesquisadora).

“Mas é porque ele nem acaba de assistir, e ele já esta vendo de novo” (Kátia).

“Sim, então é algo que ele considera importante então. Kátia essa semana gostaria que você refletisse sobre o que está acontecendo, sobre o porquê mesmo diante da conversa e do cumprimento do castigo ele ainda não se comporta como você considera adequado” (Pesquisadora).

“É, eu nunca parei para pensar nisso” (Kátia).

Dinâmica “Jogo de Dado”

“Vamos refletir sobre tudo o que foi falado hoje. Neste dado temos alguns temas: reuniões escolares, queixas de problemas de comportamento, lições de casa, ameaças de castigo, dar apoio, queixas de dificuldade de aprendizagem. O dado será jogado e cada um falará o que pensa sobre o tema cuja face do dado estiver em sua direção” (Pesquisadora).

A seguir, seguem os temas e o respectivo relato de cada participante.

Queixa: Problemas de comportamento

“Dificuldade de relacionar com as pessoas” (Carmem).

“Já sofri tanto com isso que eu não sei o que eu faço mais. Já conversei com médico, já tomei até calmante. Nem castigo, nem ameaça, nem tirando os brinquedos dele. Nem tirando o que ele mais gosta” (Kátia).

Queixa: Dificuldade de aprendizado

“A criança não está indo bem na escola” (Kátia).

“Ah, eu acho que a gente vem torcendo a vida inteira pela criança. Se ele não tiver uma boa aprendizagem hoje, nos primeiros anos escolares, você imagina nos outros (...) Então, eu sou tremendamente preocupada com isso. A base para mim é a primeira, segunda, terceira e quarta série. O resto é consequência da base, que, se não estiver bem formada é complicado. Eu me preocupo muito com isso hoje” (Carmem).

A partir dos comentários realizados acerca dos temas abordados no terceiro encontro, pode-se apreender que uma das participantes já havia iniciado modificações nos horários de afazeres de seu lar, com objetivo de estimular os filhos a ter uma rotina. As participantes relataram que têm dificuldades em estabelecer regras. Já os “contatos com a escola” são facilitados pelas professoras de seus filhos, e, ainda, há dificuldades de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento dos filhos.

4.3.4. Sessão 4

Objetivo: O objetivo do quarto encontro foi discutir a importância de incentivar a criança para participar do ambiente.

Numero de participantes: Estiveram presentes cinco participantes.

Atividades propostas:

- a) Retomar os encontros anteriores
- b) Slides/Apresentação de cenas/vídeo
- c) Dinâmica “Corredor brasileiro”
- d) Aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil

Seguem abaixo os relatos realizados pelas participantes e pela pesquisadora a partir da dinâmica coordenada pela mesma.

Dinâmica: “Corredor brasileiro”

“Cada um deve falar algo que gostaria de melhorar, ou que acha positivo em si, e os colegas deverão encorajar, incentivar ou até sugerir algo que julgue pertinente” (Pesquisadora).

Depois de coordenar a disposição de um “corredor” entre as participantes, a ministrante explicou a dinâmica e orientou que as participantes pensassem em algo que gostariam de aprender ou alguma dificuldade que gostariam de superar.

“Eu sou a Jéssica e minha dificuldade, assim, é aprender a ajudar meu filho na lição de casa. Ele está na 3ª série e a professora passa lição, e eu não sei ajudar, acho que nem na 4ª série aprende essas coisas, é isso. Eu quero ajudar e não consigo, não sei como. Ele não consegue fazer e eu quero ajudar ele, eu estudei, mas não lembro mais. É isso” (Jéssica).

“Eu também passo isso, porque eu nem estudei. Eu tenho muita dificuldade com isso, eu não consigo ajudar meu neto” (Carla).

“Ela está buscando já uma maneira de ajudar o filho e as ajudar” (Carmem).

“Ai, eu assim, eu quero ter mais paciência, eu peço a Deus mais paciência, para mim e pra todas nós aqui. Sabe, paciência pra ajudar meu neto, pra tudo. Mas eu sei que Deus pode ajudar” (Carla).

“Em primeiro lugar buscar a Deus mesmo, porque pra Ele nada é impossível, mas eu também acho que a gente consegue sim, é só persistir” (Carmem).

“Pra ela ter paciência também. Porque assim, na minha casa, minha mãe já morreu. E eu tomo conta da minha casa e da casa do meu pai também, então, depois que eu termino tudo em uma, eu ainda tenho a outra casa pra cuidar. Minha irmã também foi morar comigo já tem cinco anos, ela tem dezesseis anos, é como uma filha pra mim. Eu tenho meu marido, meus filhos, eu tenho que ter paciência, estou sempre tentando, não tem outro jeito, não é?! (Jéssica).

“Minha dificuldade é essa, agora eu vou buscando, fazendo, explicando, tentando” (Carla).

“Minha dificuldade maior foi quando meu filho nasceu, que eu descobri que ele tinha aquele probleminha. Foi muito difícil pra mim, eu fiquei num estado muito depressivo. Lutei muito, muito, muito. Eu acho que ainda há muito preconceito aqui na Terra, dentre os homens, e, isso não é bom. Eu to tentando superar tudo isso, o problema é a deficiência auditiva {choro} (Carmem).

“Ela tem que buscar ajuda. O pessoal ainda tem discriminação sim, mas, ela que é a mãe dele, não pode ligar se eles falam que ele é surdo, essas coisas. É duro, mas não pode ligar para o que os outros falam” (Jéssica).

“A gente acha que o filho da gente é diferente, porque ta difícil na escola. Tem que ter paciência, pedir ajuda a Deus, pra ter mais força, ser mais forte” (Carla).

“Obrigada, obrigada” (Carmem).

A pesquisadora perguntou qual foi a sensação das participantes na dinâmica, se havia sido boa ou ruim, e, se elas se sentiram encorajados, incentivados ou desmotivados. Todas disseram que a dinâmica foi boa e levantaram a mão quando a pesquisadora perguntou quem se sentiu encorajado.

“Como foi ouvir palavras de incentivo, de encorajamento, de conforto?”
(Pesquisadora).

“Foi muito bom” (Carmem).

“Algumas falaram de problemas, de dificuldades. Vocês compartilharam isso, e, acredito que seja válido ouvirmos os outros, incentivarmos, falarmos de nós mesmas também. É positivo que nós nos sintamos apoiadas” (Pesquisadora)

Tema: Início da aprendizagem

“Quando, de fato, começa a aprendizagem? Será que é somente quando a criança entra na escola?” (Pesquisadora).

“Acho que é com cinco ou seis anos” (Jéssica).

“Sim, também. Nós relacionamos muito a aprendizagem escolar com o ato de aprender, mas desde mais cedo a criança aprende, desde seu nascimento. A primeira escola da criança, nós poderíamos dizer, é sua própria casa!” (Pesquisadora).

Tema: Incentivar a criança a participar do ambiente

“Agora eu pergunto a vocês: ao pensar em tudo aquilo que aprendemos hoje, o que vocês acham que poderão fazer com seus filhos a partir de agora, que vocês ainda não fazem?” (Pesquisadora).

“Muitas coisas eu já faço com ele, eu peço ajuda. Muitas” (Carmem).

“E como você adquiriu esse hábito?” (Pesquisadora).

“Desde pequeno ele sempre teve muita dificuldade para entender as coisas, então eu sempre tive que fazer as coisas junto com ele, pra ele ir se acostumando, ir aprendendo. Ele não entendia, ele não conseguia falar. Então sempre ele tá comigo, eu converso muito com ele, ele faz as coisas junto comigo” (Carmem).

“E tem alguma coisa que você ouviu hoje que gostaria de começar a fazer?”
(Pesquisadora).

“Acho que muita coisa eu já faço” (Carmem).

“Então você aprendeu com a prática?” (Pesquisadora).

“Sim, eu acho que sim” (Carmem).

“Quando eu peço pra ele trazer as coisas pra mim ele traz, mas ele sempre quer as coisas em troca. Eu dei um tênis de aniversário, mas, agora ele já quer uma chuteira nova e uma roupa do homem-aranha. Ele cobra muito em troca” (Jéssica).

“E tem algo que você acha que poderia modificar?” (Pesquisadora).

“Isso eu acho. Mas ele me ajuda muito. Então, ele precisa entender que nem sempre eu posso comprar” (Jéssica).

“Sim, e nós conversaremos mais sobre essa questão, do limite, no último encontro” (Pesquisadora).

“Quando ele quer alguma coisa ele pede:

-Dá pra vó me dar isso? A Sra pode?

Ele é muito bonzinho. Muito bonzinho, ele obedece. Já criei muito filho, agora neto” (Carla).

“Sim Dona Carla, a Sra. costuma combinar as coisas com ele?” (Pesquisadora).

“Antes de ir ao supermercado, sempre, mas ele só pode comprar uma coisinha. Eu combino isso. Quer passear com a vó? Tem que ser assim. Ele já entende” (Carla).

“Então cada uma já tem um hábito em casa e isso é muito positivo. Vocês acreditam que a criança possa se beneficiar dessa participação em casa, em cada atividade?” (Pesquisadora).

“Acho que todo o tempo, todo o tempo ele pode aprender” (Carmem).

“Nós vimos que podemos aproveitar inúmeros momentos para ensinar noções de diversas áreas, até matemática! É preciso ter em mente o fato de que estamos constantemente aprendendo. Todos os dias, todas as horas são oportunidades para enriquecer nossos conhecimentos e o de nossas crianças” (Pesquisadora).

A partir dos dados obtidos, neste quarto encontro, as participantes sentiram-se à vontade para falar a respeito de suas dificuldades perante o grupo. A necessidade de “paciência” foi bastante relatada entre as participantes. Sobre os temas seguintes abordados

pela pesquisadora sobre os incentivos, destacou-se que as participantes incentivam seus filhos a participarem do ambiente.

4.3.5. Sessão 5

Objetivo: Discutir sobre a importância da comunicação e relacionamento no lar.

Numero de participantes: Estiveram presentes seis participantes.

Atividades propostas:

- a) Retomada dos conteúdos dos encontros anteriores
- b) Slides/Apresentação de cenas/vídeo
- c) Dinâmica “Situações”

Seguem os temas abordados e os relatos realizados pelas participantes:

Retomada dos temas abordados anteriormente

A pesquisadora perguntou sobre o que cada um havia pensado, sobre o que poderia rever, modificar em casa, ao pensar em tudo o que foi falado na sessão passada, sobre os incentivos para participar do ambiente.

Tema: Conversas com os filhos em casa

“Carmem, você costuma conversar com seu filho?” (Pesquisadora).

“Demais” (Carmem).

“Todos os dias?” (Pesquisadora).

“Todo dia” (Carmem).

“E a Kátia, conversa com o filho?” (Pesquisadora).

“Ele fala até demais” (Kátia).

“E a Carla, conversa com o neto?” (Pesquisadora).

“Às vezes até tira a gente do sério” (Carla).

“E a Jéssica?” (Pesquisadora).

“Também” (Jéssica).

“Então, ninguém reclama que a criança não fala, que a criança não se comunica. Todos os filhos aqui estão falando, conversando e as participantes também conversam com os filhos. Isso é muito bom, hoje vamos entender porque é positivo conversarmos com eles” (Pesquisadora).

Tema : Participação da criança nas conversas da família

Eles costumam participar das conversas da família? (Pesquisadora).

“De vez em quando, por que tem vezes que não é conveniente a criança participar” (Daniela).

“Não é conveniente o assunto, então é melhor não participar” (Pesquisadora).

“E a Carla?” (Pesquisadora).

“Também converso. Mas tem coisas que, se a gente pudesse, a gente não deixava participar. Esses dias mesmo, eu tava com ele, aí chegou um adulto e ele falou:

-Ah, minha vó falou isso, isso e isso.

E aí eu falei pra ele:

- Isso não é assunto pra você não. Vá brincar, vá” (Carla).

“A senhora pede pra ele ir brincar. Então, dependendo do assunto a criança não pode participar?” (Pesquisadora).

“Não, dependendo do assunto a gente logo fala e aí ele logo já entende” (Carla).

“E a Jéssica?” (Pesquisadora).

“Também” (Jéssica).

“Também, mas a criança participa de tudo ou tem algumas restrições?” (Pesquisadora).

“Dependendo assim, se ele está no meio da gente, a gente nem fala nada perto dele. Ele não fica ouvindo. É só eu falar pra ele que não é pra ouvir e ele sai, ou, eu nem falo perto dele” (Jéssica).

Tema: Trocar idéias

“E vocês? Como a família costuma trocar idéias em casa sobre algum assunto?” (Pesquisadora).

“De vez em quando. Mas eu troco mais idéias com a minha filha do que com o meu filho” (Carmem).

“Mais com ela. Por que você acha que com o menino você fala menos?” (Pesquisadora).

“Por que a comunicação com ele é mais complicada, tem que ser cara-a-cara, e, com ela não. Ela logo já entende” (Carmem).

“É mais por conta, então, da deficiência auditiva?” (Pesquisadora).

“Sim, e pela idade dele também. Ele tem dez anos e ela já tem dezoito. Então, é diferente a conversa, até porque a criança, geralmente está brincando” (Carmem).

“Eu costumo conversar mais com os meus filhos, porque o meu marido sai e vai trabalhar” (Kátia).

Tema: Respeito

“Como vocês consideram o respeito, isto é, para você, o que significa ter respeito?” (Pesquisadora).

“União, educação” (Daniela).

“O que mais?” (Pesquisadora).

“Respeitar os outros, respeitar os mais velhos. É dar respeito pra poder ser respeitado. É o que eu falo pro meu netinho, que ele tem que respeitar os outros pra respeitarem ele:

-Se você não respeitar ele, ele não vai respeitar você, ele vai te xingar, vai te tacar uma pedra. Fala assim:-Olha, eu não vou brigar com você. Se você quiser brigar vai em outro lugar, mas aqui dentro do meu quintal, não.

Aí ele fala:-Então ta bom vó.

Então ta certo, tem que ensinar [referindo-se à criança]” (Carla).

“Eu acho que quando a pessoa tem uma boa atitude, ela respeita os outros”
(Carmem).

“Você se considera uma pessoa que respeita o outro?” (Pesquisadora).

“Eu respeito os outros pra poder ser respeitada” (Jéssica).

“Se a pessoa me respeita, eu vou até o fim. Se a pessoa não respeita e eu vejo que não tem jeito, eu fico ignorante” (Carmem).

Tema: O que os pais vêem de bom nos próprios filhos?

“Pensem em cada um de seus filhos: O que você percebe de bom no filho pelo qual você está aqui hoje?” (Pesquisadora)

“Ele é carinhoso” (Daniela).

“Ele também é carinhoso, quando ele não está nervoso. Às vezes ele fica meio nervoso, porque ele vai na aula do apoio de quarta e quinta-feira, e, ele gosta muito de jogar bola, e quinta é dia de jogar bola, ele fica bravo, nervoso. Ele é muito ansioso” (Jéssica).

“Ele é uma pessoa assim, ele é obediente. Às vezes a gente conversa com e ele fala:

- Não vô, ta bom, ta bom. Eu não vou fazer tal coisa.

Ele é muito obediente e é muito carinhoso também. A gente também deve ensinar a criança igual você ta falando: o que pode e o que não pode” (Carla).

“Sei lá, apesar de ter os problemas dele, ele gosta de ajudar as pessoas, mas, ele não sabe ficar quieto, o médico falou que é assim mesmo. Mas ele é muito carinhoso, ele brinca, ele conversa bastante” (Kátia).

“Ele é bonzinho, mas ele é terrível, assim, não pára quieto. Mas ele faz favor para as pessoas, ele é alegre, ele ajuda” (Carmem).

Tema: Valorizar o esforço da criança

“E quando a criança tenta fazer algo, esforça-se, mas não consegue um bom resultado, o que vocês costumam fazer?” (Pesquisadora).

“Conversar com ela, para ela fazer melhor” (Jéssica)

“Por exemplo, quando ele não consegue fazer alguma coisa, ele começa a chorar, aí eu falo pra ele que não é assim, pra ele fazer direitinho o que aprendeu. Aí ele vai, ele faz, ele consegue e ele fica todo alegre” (Daniela).

“Ele queria lavar louça e foi fazer e não deu certo. Aí eu falei pra ele como era, ele foi fazer e deu certo” (Kátia).

“Se ensinar, a criança aprende. Então, é o que a Jéssica falou: temos que ensinar, temos que conversar. Mas, se ela fizer algo que não fique da maneira como vocês gostariam, mesmo assim, vocês devem dizer: ‘-Que bom que você fez! Estou vendo que você está se esforçando’. Porque ela está se esforçando e em algum momento ela vai conseguir” (Pesquisadora).

Dinâmica “Situações”

Após a pesquisadora explicar a dinâmica, os grupos expuseram suas opiniões a respeito das situações:

Situação 1: Maria estuda à tarde. Todos os dias, quando chega da escola, sua mãe pergunta se há lição de casa. Então, a menina senta no chão e começa a fazer a lição em uma mesinha da sala, assistindo televisão. Quando a mãe pergunta se já terminou, Maria começa a chorar e diz que não consegue fazer a atividade, ou, às vezes, diz que não se lembra direito do que a professora pediu para fazer. Sua mãe entra em desespero.

“Em primeiro lugar, tem que ver que lugar que ela está estudando e tem que desligar a televisão. Em segundo lugar, ela está fazendo a tarefa a noite, que ela poderia fazer de manhã -porque ela estuda a tarde. A mãe também teria que ajudar a criança a fazer a tarefa, e, se ela não conseguir, perguntar para a professora como pode ajudar” (Carmem e Daniela).

“Sim, é isto mesmo. Vocês comentaram a respeito do local, da televisão, do horário e da necessidade de contato da mãe com a professora. Muito bem!” (Pesquisadora).

Situação 2: Aos sábados, toda a família de José vai ao supermercado, fazer compras. Os filhos de 7 anos e 9 anos geralmente vão embora chorando, porque queriam comprar algum produto que os pais não deixaram eles levarem. Algumas vezes, José e

sua esposa discutem, um acha que os filhos podem pegar as mercadorias que desejam, já o outro diz que o dinheiro está ‘acabando’ porque é final de mês.

“Primeiro, eles tinham que conversar com os filhos antes de ir ao mercado. E combinado antes o que cada um teria que pegar no mercado e os pais não respeitam um ao outro, porque cada um fala uma coisa” (Kátia e Janete).

“Sim, muito bem! Vocês comentaram sobre a necessidade de diálogo, de regras claras e de respeito entre as pessoas da família, entre os pais. Na semana passada nós falamos sobre isso” (Pesquisadora).

“Meu filho vai [referindo-se ao mercado], mas ele já vai avisado que ele só pode pegar uma coisa. Ele vai mais porque ele gosta de passear” (Daniela).

Situação 3: Na casa de João há um momento de conversa todos os dias após o almoço. Outro dia Otávio tentava ler um gibi em voz alta e a família toda ‘caiu em cima’ da criança, criticando-a. Os pais ficaram muito preocupados, os irmãos deram risada e disseram que ele era ‘burro’.

“Não pode chamar de ‘burro’, tem que chegar e conversar com a criança. Não chamar de ‘burro’, e não ficar zombando da criança” (Carla e Jéssica).

“Sim, realmente, não é adequado chamar uma criança de ‘burra’. Muito bem! Mas, tem mais uma coisa: ele estava com dificuldade para ler, então, o que os pais poderiam ter feito para ajudar?” (Pesquisadora).

“Ajudar o menino a ler” (Jéssica).

“Eles poderiam ter ajudado a criança na dificuldade dela, ver o que estava acontecendo” (Carmem).

“Sim, é isso, existe a necessidade de conhecer a dificuldade que o filho tem, para que os pais possam ajudá-lo” (Pesquisadora).

A pesquisadora, destacou que se tratavam de situações comuns e perguntou sobre o que havia de semelhante entre elas.

“A conversa, precisamos conversar com nossos filhos” (Carmem).

“Estabelecer limites e regras” (Kátia).

A partir dos comentários realizados no quinto encontro, pode-se dizer que as participantes refletiram sobre os conteúdos abordados nas sessões anteriores, diante dos relatos sobre as situações apresentadas. Mostraram que a percepção positiva sobre os filhos logo é associada à percepções negativas sobre os mesmos (com exceção de uma das participantes).

4.3.6. Sessão 6

Objetivo: Discutir a importância do tema “Disciplina e incentivos ao estudo”.

Numero de participantes: Estiveram presentes cinco participantes.

Atividades propostas

- a) Retomada dos conteúdos dos encontros anteriores
- b) Slides/Apresentação de cenas/vídeo
- c) Discussão final
- d) Dinâmica final: “Em uma palavra: o que o programa significou?”
- e) Aplicação do questionário de avaliação do programa

Seguem os temas abordados e os comentários realizados pelas participantes:

Propaganda de tv (para ilustrar a indisciplina)

As participantes riram durante a apresentação do vídeo.

“Vocês já viram alguma situação parecida?” (Pesquisadora).

“No mercado eu já vi muito isso, e a criança faz isso” (Carla).

“Eu também” (Jéssica).

Tema: O que é disciplina?

“Para vocês, o que é disciplina?” (Pesquisadora).

“É você sair com a criança e explicar tudo antes, como deve se comportar.

Uma coisa também é que não pode dar escândalo, essas coisas” (Carla).

“Sim, explicarmos antes. E o que mais gente?” (Pesquisadora).

“Impor regras” (Carmem).

“Sim, isto também, isso mesmo. E o que mais? Todo mundo concorda?”
(Pesquisadora).

As participantes concordam.

“Vocês concordam com a necessidade de disciplina para os filhos?”
(Pesquisadora)

Todas dizem que sim.

“Plenamente” (Carmem).

Tema: Limites

“Vocês colocam o limite de forma natural ou vocês têm dificuldades?”
(Pesquisadora)

“No meu caso é mais difícil” (Carmem).

“Por quê?” (Carmem).

“Por ele não ouvir, por ele não entender o que eu to falando” (Carmem).

“Então pela dificuldade auditiva dele você tem dificuldade de se fazer entender?” (Pesquisadora).

“Isso. Eu tive que aprender a disciplinar com ajuda especializada” (Carmem).

“Com quem?” (Pesquisadora).

“Foi uma pedagoga, mas eu também fui numa psicóloga” (Carmem).

“E a Daniela, você tem dificuldade de impor limites, ou consegue de uma forma natural?” (Pesquisadora).

“É natural mesmo, a gente se dá bem” (Daniela).

“Você não encontra dificuldades, ele atende o que você pede?” (Pesquisadora).

“Não” (Daniela).

“E a Kátia?” (Pesquisadora).

“Não” (Kátia).

“Por quê?” (Pesquisadora).

“Pelo problema de audição” (Kátia).

“Também? Pelo problema de audição?” (Pesquisadora).

“Ele é agressivo, ele é. Esse é o problema dele. Ele é muito agressivo, muito nervoso, o médico falou que é dele mesmo isso, acho que é porque eu passei muito nervoso na gravidez. Eu tenho que falar várias vezes, até eu perder a paciência e chamar o pai dele” (Kátia).

“Então você chama o pai dele?” (Pesquisadora).

“Chamo” (Kátia).

“E porque você acha que ele obedece o pai dele?” (Pesquisadora).

“Comigo ele convive mais. Com o pai dele não. Ele sai de manhã e só chega a noite, ele sai pra trabalhar então ele fica comigo o dia inteiro” (Kátia).

“E a dona Carla, coloca os limites de maneira natural ou tem alguma dificuldade?” (Pesquisadora).

“Eu falo com ele, ele fica meio assim. Mas depois ele fala: - Ta bom vovó, a Senhora Ta certa” (Carla).

“Ele costuma acatar?” (Pesquisadora).

“A gente vai conversando, não é assim. Você sabe que a vovó gosta de você” (Carla).

“E a (Jéssica)?” (Pesquisadora).

“O Leonardo é muito teimoso. É muito difícil. Eu falo com ele e ele finge que não ta escutando. Só o que interessa pra ele. Eu tenho que falar um monte de vezes com ele. Ele já passou por um psicólogo por problema de depressão, ele entrou em depressão. Ai qualquer coisinha ele fica chorando” (Jéssica).

“Ele está em depressão?” (Pesquisadora).

“Agora não, ele melhorou, não vai mais no psicólogo, ele parou” (Jéssica).

“Algumas de vocês colocam que é difícil colocar limites. Mas, de modo geral, vocês acham que conseguem o que vocês querem?” (Pesquisadora).

“Às vezes. Eu acho que eu não tive esta disciplina. A nossa disciplina era apanhar. Com ele hoje é diferente, eu faço diferente. Eu falo, eu converso com eles. Não é fácil” (Carmem).

“Realmente, só as pessoas que convivem no dia-a-dia com a criança é que sabe que é necessário paciência para impor limites” (Pesquisadora).

Tema: Atitudes mais firmes/ repreender e substituir o bater

“O que vocês acham de impor limites e corretivos, vocês acham importante, o que vocês acham?” (Pesquisadora).

“Só de eu falar ela já para e fala: eu to de castigo, eu vou ficar aqui” (Daniela).

“Você costuma colocá-la de castigo?” (Pesquisadora).

“Não” (Daniela).

“Então possivelmente ela já viu isso em algum lugar, ela pode imitar uma situação que já viu” (Pesquisadora).

“Ela vê a tia dela fazendo isso com os filhos dela. Mas depois de cinco minutos ela já sai pra brincar” (Daniela).

“Vocês consideram o castigo como uma forma de corrigir?” (Pesquisadora).

Todas concordam.

Tema: O que procuramos fazer nessas situações...

“Vocês costumam aplicar outra forma de disciplina em relação a seu filho? Existe alguma outra forma de corretivo que vocês utilizam que não foi falada?” (Pesquisadora).

Não (todas concordam)

Tema: Ajudar a criança, dar apoio

“O que vocês pensam a respeito de apoiar a criança?” (Pesquisadora).

“Eu acho que devemos incentivar a criança a estudar e a ler muito, sempre”
(Carmem).

Dinâmica final

A pesquisadora solicitou que, em duplas, com tempo de 1 minuto, cada um pensasse qual o presente que gostaria de dar para o colega que está sentado do lado, dizendo: “Eu te desejo...”:

“Eu te desejo muita paz” (Carmem para Daniela).

“Eu desejo tudo de bom para a Kátia” (Daniela para Kátia).

“Dona Carla, eu desejo muita felicidade para a Senhora” (Kátia para Carla).

“Pra você eu desejo bastante felicidade e paciência com os seus filhos” (Carla para Jéssica).

“Eu desejo para a Carmem ter paciência também com o filho dela” (Jéssica para Carmem).

Em seguida a pesquisadora pediu que as participantes pensassem em um presente pra si mesmas ou algo que desejassem e comentassem com o grupo.

“Eu peço para Deus estar com a gente, bastante paciência e felicidade”
(Carla).

“Eu espero para mim que, depois do programa, que meu filho melhore. Eu comecei a fazer as coisas ele melhorou tanto! E eu quero que continue a melhorar” (Jéssica).

“O presente para mim é que meus filhos melhorem muito, que aprendam muito no dia-a-dia né, e eu também. E muita saúde para mim e para eles também. Só isso”
(Daniela).

“O que eu quero pra mim, o meu presente, eu já venho buscando há muito tempo. Que é incluir meu filho na sociedade cada dia mais. É o meu maior sonho e eu luto muito para isso, eu vou em qualquer lugar, faço qualquer coisa para ajudar ele. E eu desejo

toda essa felicidade não só para mim, mas para todas as crianças que estão aí abandonadas, que os pais não cuidam, não sabem, talvez nem tenho respeito para ajudar elas” (Carmem).

“Eu desejo que eu tenha espero ter muita paciência, que eu consiga ajudar meu filho a melhorar muito, que ele ta dando muito trabalho. Muita felicidade, muita paz. Só isso” (Kátia).

“Eu desejo a todas vocês que tudo dê certo, hoje e sempre. Eu espero que o programa tenha ajudado, pelo menos um pouco. Como eu disse no começo: O programa não faz milagres! Mas eu espero que a vida de vocês siga com saúde, motivação, que continuem a fazer o que vocês já faziam de positivo e coloquem em prática o que aprenderam aqui” (Pesquisadora).

“A gente sabe que não é de um dia para o outro que uma criança que está com dificuldades na escola dará um ‘grande salto’ na aprendizagem, nas notas. Mas, temos que dar valor a cada passo a criança, procurar perceber o que o filho tem de positivo” (Pesquisadora).

“Eu gostei muito de compartilhar esses momentos, agradeço a participação de vocês, estou muito feliz. Percebemos que as participantes que vieram desde o início, vieram mesmo, até o final participaram. A gente sabe da luta, do esforço que é para estar aqui, tem gente que sai correndo do serviço, troca o horário ou até falta do emprego, deixa os outros filhos com alguém. Tudo isso o filho de vocês percebem. Sentem o esforço, sentem a dedicação, carinho, o interesse que vocês têm. E estar interessada é mais que um ponto de partida, já é o ‘meio do caminho’, eu posso dizer, nessa busca e atuação de ajudar os filhos. Eu quero agradecer que vocês participaram, que vieram. Eu desejo tudo de bom para vocês nesse ano que está chegando e sempre!” (Pesquisadora).

4.4. Avaliação do programa pelas participantes

A pesquisadora pediu que as participantes comentassem a respeito do programa, sugestões, críticas, comentários em geral. Seguem os relatos:

“Eu gostei muito do programa, eu aprendi bastante, para mim e para meu filho foi ótimo. Eu quero sugerir que não seja só para nós, mas, para mais pais, porque tem muitos pais que precisam” (Carmem).

“Eu gostei muito também, o programa foi muito bom e, também acho que deveria ser dado para mais pais. Foi uma experiência muito boa pra gente, pra saber educar e para gente aprender. Eu gostei muito” (Daniela).

“Eu gostei do programa. Tinha muita coisa que eu não sabia, que agora eu estou aplicando com ele e ta dando resultado. Como ele é deficiente auditivo, a gente acha que muita coisa a gente não pode, deixa fazer tudo o que quer, que tudo pode. Como tem problema de audição, a gente pensa: deixa pra lá! Mas não é, tem que corrigir na hora. E eu já to fazendo isso com ele agora, ele já ta um pouco melhor. Agora vamos ver” (Kátia).

“Eu também, a gente vai fazendo as coisas, que por as coisas em ordem, como você falou, corrige quando precisa. A gente sabe pelo jeito que você ta explicando, a hora que é pra corrigir a gente corrige. Quer dizer, a gente vai sentir falta. Pena que acabou” (Carla).

“Eu gostei também, adorei. Vi bastante coisa aqui no programa. Depois que eu comecei a fazer assim, como você fala, ele já melhorou bastante. Eu to fazendo muita coisa que eu aprendi aqui no programa, ajudou bastante” (Jéssica).

“Quando você vai voltar? Eu quero fazer esse programa de novo” (Kátia).

“Que bom que gostaram do programa. Como nós já falamos antes, temos que ter paciência. A criança muitas vezes não está acostumada com regras, com este novo funcionamento no lar. Às vezes, não será de um dia para o outro que, por exemplo, falar uma vez bastará. Com o tempo, tudo o que ensinarmos para os filhos vai se tornar um hábito. Mas, temos que ter paciência” (Pesquisadora).

Nesta última sessão foi possível perceber que as participantes muitas vezes têm dúvidas e receios sobre como impor limites. A respeito do programa, pode-se dizer que as participantes ficaram satisfeitas com o mesmo, pois demonstraram aprovação em seus comentários, além de sugerirem que o programa fosse ofertado a outros pais.

Seguem abaixo os dados advindos do questionário de avaliação do programa pelos participantes.

4.4.1. Opinião sobre conteúdos, dinâmicas encontros e tempo de duração dos encontros

Sobre os conteúdos abordados nas sessões, quatro participantes os classificaram como “ótimo” e uma mãe classificou como “bom”. As dinâmicas foram classificadas por quatro das participantes como “ótimas” e “boas” por uma mãe. O tempo de duração das sessões foi considerado “bom” por duas participantes e “ótimo” por três participantes. De modo geral, pode-se dizer que os conteúdos, as dinâmicas e o tempo de duração foram considerados positivos pelas participantes.

4.4.2. Atribuição de nota (de 0 a 10) para temas abordados e atividades realizadas

Todos os participantes atribuíram nota 10,0 a todos os temas abordados ao longo do Programa (“A organização e a rotina da família”; “Apoio à criança nas atividades escolares”; “Incentivos para participar do ambiente”; “Comunicação e relacionamento” e “Disciplina e incentivos ao estudo”). Em relação às atividades realizadas nos encontros, os itens “Conteúdos projetados na tela” e “Dinâmicas, vivências” também obtiveram nota média 10,0. Os itens “Lições para reflexões em casa” e “Conversas entre os participantes” obtiveram nota média de 9,6. Os temas abordados receberam nota máxima na avaliação das participantes, o que demonstra a satisfação com os mesmos – sendo que os “Conteúdos projetados na tela” (também avaliados com nota máxima) são componentes dos temas desenvolvidos ao longo do Programa, o que sugere que os mesmos foram relevantes segundo a opinião das participantes.

Quanto a avaliação sobre as atividades “Lições para reflexões em casa” e “Conversas entre os participantes”, que obtiveram média de nota 9,6. Destaca-se que tais atividades exigiam/demandavam verbalização das participantes.

4.4.3. Sugestão de outros temas que poderiam ser abordados

Duas participantes sugeriram que o programa abordasse temas relacionados à deficiência auditiva, o que reflete o interesse das participantes em manter-se informadas.

4.4.4. Opinião sobre o que não gostou

Nenhuma participante apontou queixas sobre o programa.

4.5. Análise das sessões

A partir das primeiras leituras do material obtido por meio das sessões transcritas, etapa essa de caráter exploratório, foi possível identificar categorias dos relatos dos participantes, o que possibilitou um refinamento maior da análise executada a partir da identificação dos tópicos que se repetiam ao longo da implementação do programa, ou seja, procurou-se identificar o que Lüdke e André (1986) chamam de tendências ou padrões relevantes. Foram identificadas 4 categorias, descritas a seguir:

a) Relatos de experiência

Refere-se ao depoimento dos pais (ou avó) sobre uma experiência da vida cotidiana, em geral, envolvendo a criança, a escola e situações domésticas em geral; São fatos relatados sobre o dia-a-dia. Eventualmente podem aparecer situações que não são exclusivas do dia-a-dia.

b) Alternativas e soluções

As alternativas e soluções referem-se às escolhas feitas pelos pais diante de um determinado problema ou conflito. As soluções são formas de resolução e uma dificuldade em resposta à um conflito.

c) Conceitos e crenças

Conceitos são entendidos como a representação de um pensamento apresentado pelos pais. É uma idéia, uma concepção sobre determinado assunto. A crença expressa uma convicção íntima dos pais apresentada durante o relato.

d) Dúvidas e conflitos

Referem-se às expressões que sinalizam claramente a presença de conflitos (desinformação, desentendimento) em relação a um determinado tema ou situação. Considera-se dúvidas as incertezas manifestas sobre um assunto/situação entre diversas opiniões e conceitos.

As categorias mais abordadas pelos participantes da pesquisa foram relato de experiência e *alternativas e soluções*.

Três juízes previamente treinados estudaram as categorias descritas acima, e, individualmente, analisaram as falas dos participantes. Destaca-se que 100% das falas transcritas foram analisadas. Foi obtido um índice⁶ de 79.04% de concordância entre juízes.

A seguir seguem os temas mais relatados e suas respectivas categorias.

A) CATEGORIAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA, DÚVIDAS E CONFLITOS, E ALTERNATIVAS E SOLUÇÕES

TEMA DOS RELATOS	DÚVIDAS E CONFLITOS	ALTERNATIVAS/SOLUÇÕES
Lição de casa	Não consegue ajudar o filho	Quer aprender como ajudá-lo
	Não existem horários em casa	Fazer a lição todos os dias no mesmo horário
	Criança tem dificuldade e chora	Verificar o lugar que realiza a tarefa Desligar a televisão Fazer a lição em horário apropriado
Buscar soluções para o problema da criança	Medo dos filhos passarem de ano sem aprender	Participar do programa para poder ajudar os filhos em casa tentar aprende para educar os filhos pedir para a professora dar apoio para a criança
	O professor não é muito preparado	Não mudará a criança para escola especializada
	Dificuldade do filho em entender as coisas	Conversa muito com o filho e realiza atividades junto com ele
Dificuldade na escola	Lidar com o problema da criança, ajudar	Saber como lidar com a criança Saber ensinar a criança
Em relação ao curso	Medo: não conseguir colocar em prática o que aprender no Programa Ansiedade: saber como seria o programa	Aprender com o Programa Ajudar o filho Colocar em prática o aprendizado Ter capacidade de ajudar os filhos

QUADRO 1 – Categorias: Relatos de experiência, dúvidas e conflitos e alternativas e soluções

⁶ O índice de concordância foi obtido a partir da fórmula $C = C/C + D \times 100$

TEMA	DÚVIDAS E CONFLITOS	ALTERNATIVAS/SOLUÇÕES
Condutas	Pouca organização em casa	Estipular novos horários, uma rotina
	Professora ‘pegou’ criança pelo braço	Ir à escola conversar com a professora
	Medo de receber críticas em relação ao filho perante as outras mães em reuniões escolares	Espera a reunião terminar para conversar com a professora
	Mau comportamento do filho	Castigo: passar a semana sem DVD
	Criança chora quando não consegue realizar as atividades	Conversar e incentivar a criança Ensinar como fazer
	Evitar conflitos nas idas ao supermercado	Combinar com a criança o que ela poderá comprar antes de ir ao supermercado
	Conversas com os filhos	Conversar com os filhos apenas assuntos pertinentes à idade da criança
	Ensinar a criança a obedecer	Conversar e ensinar o que pode e o que não pode
	Levar os filhos ao supermercado	Combinar o que os filhos poderão comprar, antes de ir
	Falta de limites	Não deixar a criança assistir TV
	Professora disse à mãe que não conseguia dar aula para a criança	Sentimento de derrotada, choro
	Sofrimento com o problema de comportamento do filho	Tomou calmante
	Nascimento do filho com deficiência auditiva	Depressão
	Filho pede presentes em troca de favores	Gostaria que o filho entendesse que não é possível comprar tudo o que ele quer
	Dificuldade em impor limites ao filho	Procurou ajuda especializada: pedagoga e psicóloga
	Dificuldade em lidar com a agressividade do filho	Fica se paciência e chama o pai da criança
	Estabelecer limites, disciplina	Conversa com a criança
Ensinar a respeitar os outros	Exemplificar conseqüências da falta de respeito	

QUADRO 2 – Categorias: Relatos de experiência, dúvidas e conflitos e alternativas e soluções/ Condutas

B) CATEGORIAS: CONCEITO E CRENÇAS/VALORES

TEMA/ CONCEITO	CRENÇAS E VALORES
Organização	<i>“Colocar as coisas nos seus devidos lugares”.</i>
Rotina	<i>“Repetição das mesmas coisas”.</i>
Problemas de comportamento	<i>“Dificuldade de se relacionar com as pessoas” “A criança não está indo bem na escola”.</i>
Aprendizagem	<i>“Se ele não tiver uma boa aprendizagem hoje, nos primeiros anos escolares, você imagina nos outros (...) A base para mim é a primeira, segunda, terceira e quarta série. O resto é consequência da base, que, se não estiver bem formada é complicado”. “Acho que todo o tempo, todo o tempo ele pode aprender”.</i>
Respeito	<i>“União, educação”. “Respeitar os outros, respeitar os mais velhos. É dar respeito pra poder ser respeitado”. “Eu acho que quando a pessoa tem uma boa atitude, ela respeita os outros”. “Eu respeito os outros pra poder ser respeitada”.</i>
Disciplina	<i>“É você sair com a criança e explicar tudo antes, como deve se comportar. Uma coisa também é que não pode dar escândalo, essas coisas” “Impor regras”.</i>
Paciência	<i>“Ai, eu assim, eu quero ter mais paciência, eu peço a Deus mais paciência, para mim e pra todas nós aqui. Sabe, paciência pra ajudar meu neto, pra tudo. Mas eu sei que Deus pode ajudar”. “Em primeiro lugar buscar a Deus mesmo, porque pra Ele nada é impossível, mas eu também acho que a gente consegue sim, é só persistir”.</i>

QUADRO 3 - Categorias: Conceito e Crenças/Valores

4.6. Análise das Medidas de Pré e Pós-teste de GE e GC

A seguir é apresentada a análise e interpretação dos relatos dos participantes obtidos a partir dos do “Roteiro de Entrevista Situações”, aplicado antes e após o curso, para ambos os grupos. São apresentados quadros com os respectivos relatos dos participantes de GE antes e depois do curso e de GC, grupo que não obteve intervenção naquele período.

Os quadros têm como objetivo facilitar a leitura e comparação dos relatos nos momentos de pré e pós-teste, para ambos os grupos a partir de cada questão apresentada nas três situações que compõem o instrumento.

Foram identificados em cada relato os conteúdos significativos dos mesmos (ANEXO M) para facilitar a análise de natureza qualitativa das respostas.

Resultados: Situação 1

A mãe de Júlio sempre recomendava que o quarto dele ficasse organizado. Um dia, chegou do trabalho e, quando entrou no quarto do filho, viu que tudo estava fora de lugar. Ela chamou o menino, aos gritos, e disse que ele era um desmazelado, que não fazia nada certo.

A) O que você acha que poderia ser feito para que Julio passe a arrumar suas coisas?

B) Qual é a importância de Julio colaborar nas tarefas de casa?

Seguem os Quadros 4 e 5 com os relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A e B da Situação 1 do Roteiro “Situações”.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROLE		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	<i>“Falar pra ele ajudar mais, pois a mãe está muito cansada”.</i>	<i>“Sempre estar fazendo com ele e explicando a arrumar o quarto, as coisas. Ensinar a fazer com ele e depois ele faz só. O meu já faz sozinho”.</i>	Marieta	<i>“Ela tinha que chegar, conversar, como lá no meu caso. Lá em casa eu faço isso. É o diálogo, os gritos não levam a nada, é só a conversa. Eu falo: cada uma arruma sua parte”.</i>	<i>“Chamar e conversar, não precisa ficar gritando, o diálogo e a conversa são melhores pra resolver os problemas e as crianças ficam com medo e não escutam o que eu estou falando”.</i>
Carmem	<i>“Não é o correto, mas eu faria a mesma coisa no impulso do momento”.</i>	<i>“Ela tem que incentivar o filho dela a arrumar, a ajudar. E dar bronca quando não tiver bem feito”.</i>	Rosana	<i>“Estipular um horário”.</i>	<i>“Conversar mais, ter mais diálogo. É complicado, por mais que fale não adianta. Mas tem que tentar”.</i>
Kátia	<i>“Ela teria que conversar com ele, pedir para que ele arrumasse o quarto. Poderia também todo dia fazer uma tarefa com ele, assim como eu faço com o meu”.</i>	<i>“Ela podia arrumar junto com ele. Assim ele seria organizado”.</i>	Simone	<i>“Ela tinha que conversar com ele, porque o Gabriel tava desse jeito aí, bagunceiro”.</i>	<i>“Se não arrumar não vai brincar hoje”.</i>
Carla	<i>“Chamar com calma e incentivar a criança a organizar as coisas”.</i>	<i>“Ela tinha que conversar com ele e explicar como ela quer. E ensinar, porque a criança não nasce sabendo”.</i>	Renata	<i>“Ok! É assim, desmazelado. Não sei. Acho que tem que parar de gritar, uma coisa que eu não paro. Essa história tá parecendo minha história. Tem que parar de gritar”.</i>	<i>“É isso que realmente acontece no dia-a-dia. Ele não faz isso, mesmo que mande ele não faz. Quando o pai pede ele faz. Ele deve prestar mais atenção no que a mãe diz, mesmo assim, ele não faz, só atende o pai”.</i>
Jéssica	<i>“Pedir com mais calma”.</i>	<i>“Conversar com ele, pedir com calma. Os dois ficam nervosos. Explicar como fazer, arrumar junto”.</i>	Telma	<i>“É difícil. Porque eu falo pro Rafael: quando você terminar de brincar, guarde seus brinquedos. Aí ele guarda um carrinho e deixa todo o resto e eu tenho que recolher tudo”.</i>	<i>“Tem que conversar, não gritar, porque gritar não adianta. Tem que conversar e pedir para ele arrumar as coisas”.</i>
			Alice	<i>“Ela deveria sempre falar pra arrumar seu quarto, organizar, porque aquela coisa de bater não dá resultado. Isso é como uma doutrina”.</i>	<i>“Tem que chegar e conversar com ele, cada um tem que guardar suas coisas”.</i>

QUADRO 4 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 1 do Roteiro “Situações”

Reafirma-se que a Situação 1 foi elaborada a partir dos conteúdos abordados na segunda sessão do programa: “*A organização e a rotina da família*” para verificar o nível de informação dos participantes quanto à importância e *necessidade dos adultos ensinarem a criança a se organizar e a importância da rotina e organização no lar* tendo em vista os *benefícios da participação da criança nas atividades domésticas*, além dos incentivos para participar do ambiente. Segundo Parreira e Marturano (1999):

“Toda criança na fase escolar é capaz de cumprir tais tarefas. Cada um, de acordo com sua idade, deve participar de alguma atividade, não apenas ocasionalmente, mas de forma regular... É importante que haja organização dentro do lar e que a criança participe dessa organização *sendo pela ordem de suas coisas*”. (p.19)

No momento de pré-teste, em relação à questão A quando questionados sobre o que poderia ser feito para que Julio passasse a arrumar suas coisas, os participantes de GE e GC apontaram que a mãe deveria *conversar* com calma com a criança para *pedir sua ajuda*.

No GE, um participante comentou que a mãe deveria *incentivar a criança, conversar com calma e incentivar a organizar*. Outro sugeriu que, além da mãe conversar, deveria *pedir para arrumar e fazer uma tarefa todos os dias com o filho*. Um participante disse que teria a mesma atitude da mãe da situação fictícia: “*Não é o correto, mas eu faria a mesma coisa no impulso do momento*”.

Dois participantes de GC apontaram que mãe não deveria gritar com o filho. Um participante sugeriu que a mãe da situação fictícia deveria agir como ela, que declarou utilizar o diálogo para que *cada um arrume sua parte* em casa. Outro participante comentou que era possível “*estipular um horário*” para que a criança passasse a arrumar suas coisas, que “é importante que a família tenha horários para as atividades essenciais em casa, e a criança deve ser informada deles” segundo Parreira e Marturano (1999), (p.22).

No momento de pós-teste, todos os participantes de GE utilizaram pelo menos uma das expressões como *ensinar/explicar como fazer, arrumar junto, incentivar*. Sobre a conduta “arrumar junto”, um participante justificou a ação *para que a criança consiga fazer sozinha* e outro participante relatou *para a criança seja organizada*.

Quando questionados sobre o que poderia ser feito para que a criança passasse a arrumar suas próprias coisas, quatro participantes de GC mantiveram em seus relatos condutas restritas à *conversar* com a criança, sem mencionar a importância de *ensinar/explicar como fazer*,

arrumar junto, incentivar. Um participante sugeriu que a mãe deveria *castigar a criança caso esta não esta arrumasse suas coisas.* Um participante destacou que *a criança deve prestar mais atenção no que a mãe diz.*

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão A da Situação 1, os participantes de GE notaram a importância da criança participar da organização e arrumar seus pertences e que, só fará isso se for ensinada (Parreira e Marturano, 1999). Verificou-se uma alteração positiva no repertório dos participantes do GE em relação à questão A, após a participação no Programa.

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROLE					
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
Daniela	<i>“É bom, pois aprende mais”.</i>	<i>“Pra aprender sempre no dia-a-dia. Pra quando ele estiver sozinho ele vai saber ser organizado”.</i>	Marieta	<i>“É muito importante porque aí ele vai aprender a fazer as coisas dele, tem que aprender a fazer as coisas em casa. Porque nem sempre tem alguém pra fazer. Lá em casa eu chego e meu marido já lavou a louça e minhas roupas”.</i>	<i>“É bom ajudar porque aprende ser mais organizado”.</i>		
Carmem	<i>“É muito importante, pois a criança deve aprender a colaborar com os serviços da casa. Isso é disciplina”.</i>	<i>“Incentivar a crescer e a se virar sozinho em eventualidades”.</i>	Rosana	<i>“Por causa da organização da casa, eu acho”.</i>	<i>“Para a casa ficar mais organizada, para ter menos serviços, porque eu sou a mãe”.</i>		
Kátia	<i>“Eu acho importante, é melhor pra ele, ele vai ser organizado, não tem tanta bagunça, tudo o que ele procurar, ele vai achar”.</i>	<i>“Pra ser organizado e disciplinado. Será bom ter regras. Quando ele começar a ir para a escola terá regras”.</i>	Simone	<i>“Ser mais zeloso com as coisas”.</i>	<i>“É importante fazer a lição de casa. É obrigação a fazer as tarefas de casa. Faça lavar as meias e tênis pois eles deixam sujos em cima da cama”.</i>		
Carla	<i>“A criança precisa ajudar nas tarefas da casa”.</i>	<i>“Ele fazer, aprender, saber fazer sozinho. Ele fica entendendo e organizado”.</i>	Renata	<i>“Se ele ajudasse ia sobrar mais tempo pra mim, com o Caio. Eu ia poder ficar mais com ele”.</i>	<i>“A gente começa a fazer sua parte em casa, porque a vida é assim hoje. Quando eu (pai) era criança fazia as coisas de casa para minha mãe”.</i>		
Jéssica	<i>“Por que assim vai ajudar a gente e ele a fazer as coisas dele”.</i>	<i>“É melhor para ele. Pra no dia-a-dia ele ser mais organizado”.</i>	Telma	<i>“É importante para a mãe e a criança”.</i>	<i>“É bom para os dois lados. Dá uma mão e aprende a fazer as coisas”.</i>		
			Alice	<i>“Pra ser uma criança mais educada, mais organizada. Pra ter mais comportamento, isso vem de casa”.</i>	<i>“É importante que ele fique uma pessoa organizada e educada. Tanto em casa quanto na casa dos outros”.</i>		

QUADRO 5 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 1 do Roteiro “Situações”.

Em relação à questão B da Situação 1, que questionou sobre a importância de Julio colaborar nas tarefas de casa, em momento de pré-teste, três participantes de GE falaram sobre a importância da criança *ajudar* nas tarefas de casa. Um participante apontou que colaborar nas tarefas *é bom para a criança aprender mais* e outro participante declarou que *é importante para que a criança seja organizada*.

Apenas um participante de GC destacou a colaboração da criança nas tarefas de casa enquanto uma maneira de ela tornar-se *mais organizada*: “*Pra ser uma criança mais educada, mais organizada. Pra ter mais comportamento, isso vem de casa*”. Os cinco demais participantes de GC acreditam que a importância da colaboração da criança nas tarefas de casa resume-se à organização doméstica, sendo o foco centrado na ajuda para melhoria das condições da casa e não no aprendizado das crianças. Os participantes parecem não estabelecer relação entre os benefícios da *participação da criança neste tipo de atividade e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da mesma*.

No momento de pós-teste, quatro participantes de GE responderam à questão sobre a importância da criança colaborar nas tarefas de casa utilizando a expressão *para ser organizado*. Destes quatro participantes, dois apontaram que a importância desta colaboração está em *aprender no dia-a-dia e ser organizada quando estiver sozinha*. Um participante destacou: “*Pra ser organizado e disciplinado. Será bom ter regras. Quando ele começar a ir para a escola terá regras*”. Ainda, um participante falou sobre a importância de *incentivar a criança a crescer e a ser independente* quando esta ajuda nas tarefas domésticas.

Dois participante de GC também utilizaram a expressão *aprender a ser organizado* no momento de pós-teste para justificar a importância da criança colaborar nas tarefas de casa, enquanto no pré-teste apenas um participante fez referência à este benefício para a criança. Infere-se que este aumento do número de participantes de um para dois possa ter ocorrido em função do instrumento ter sensibilizado a resposta. Entretanto, os outros quatro participantes falaram a respeito do auxílio ofertado à mãe quando a criança ajuda nas tarefas de casa, utilizando expressões como: *para a casa ficar mais organizada, para a criança começar a fazer sua parte em casa, para a mãe ter menos serviços, fazer as tarefas de casa é obrigação*. Portanto, percebe-se que as justificativas apontadas pelos participantes de GC no momento de pós-teste assemelham-se muito às do momento de pré-teste: a maior parte das respostas não relacionam os benefícios da colaboração da criança nas atividades domésticas com seu desenvolvimento.

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão B da Situação 1, que as respostas fornecidas no pós-teste pelos participantes GE demonstraram o efeito das sessões do

Programa na medida em que evidenciaram a importância da criança participar da organização no lar, com objetivo da promoção do seu desenvolvimento em relação à independência, organização e a possibilidade generalizar tais ganhos para o ambiente escolar.

Resultados: Situação 2

*Lúcia chegou em casa e contou que foi mal na prova de português. Sua mãe disse:
--Se você tirar nota baixa de novo, vai apanhar, vai levar uma surra daquelas! E vai ficar sem festinha de aniversário!*

A. O que você pensa sobre esta situação?

B. O que você acha que a mãe de Lúcia poderia dizer a ela sobre sua nota baixa?

Seguem os Quadros 6 e 7 com os relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A e B da Situação 2 do Roteiro “Situações”.

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROLE			
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE			
Daniela	<i>“Tenta ajudar a criança para na próxima tirar nota boa”.</i>	<i>“Que ela não podia fazer isso, ameaçar ele. Dar apoio, agora eu tento dar apoio para o Luan. Agora ele tá todo alegre”.</i>	Marieta	<i>“Bater não leva a nada. Bater não faz ela tirar nota boa. Eu vou aconselhar ela a estudar mais, aí ela vai melhorar”.</i>	<i>“A nota baixa, se for a primeira vez, a gente conversa e tenta entender onde foi que errou. Se tem algum problema conversa com ele e vê o que não entendeu”.</i>
Carmem	<i>“Eu imagino que só um castigo estaria bom. Surra nunca”.</i>	<i>“Ela tem que incentivar a filha a estudar, conversar com ela e dizer que o estudo é tudo de bom na vida de uma pessoa, é aprendizagem. Não se deve usar chantagem”.</i>	Rosana	<i>“Eu acho que não é muito certo bater na criança por causa de nota baixa. Eu não bateria nos meus”.</i>	<i>“Não é certo bater, só tem que mandar estudar mais”.</i>
Kátia	<i>“Isso tá errado. Deveria conversar com ele, pedir para ele estudar mais ou sentar com ele e estudar”.</i>	<i>“Ela deveria conversar com a criança para saber os problemas que ela está tendo e ir conversar com a professora na escola para saber como ajudar a resolver a situação”.</i>	Simone	<i>“Eu faria a mesma coisa”.</i>	<i>“Bater não vale nada. Vale a pena dar castigo. Deixar a criança não fazer o que mais gosta, sair pra rua”.</i>
Carla	<i>“Melhor aconselhar e dar um castigo”.</i>	<i>“Ela tem que conversar, explicar e ensinar. Ameaçando a criança ela fica assustada e não aprende. A mãe tem que ensinar, ajudar”.</i>	Renata	<i>“Eu acho que não funciona. Quando eles querem fazer não precisa prometer, ameaçar. Com minha outra menina é assim, ela faz. O mesmo ensinamento, a mesma mãe, o mesmo pai e ele é tão diferente. Agora eu tô fazendo isso, na base da troca. Mas não adianta”.</i>	<i>“Não funciona porque não podemos ficar ameaçando. Tem que ver a dificuldade e estudar melhor a matéria. Não funciona porque não há punições para as notas baixas”.</i>
Jéssica	<i>“É melhor deixar sem a festa de aniversário do que bater”.</i>	<i>“Acho que não tá certo. Porque senão depois ela vai fazer as coisas por chantagem”.</i>	Telma	<i>“Eu acho que não adianta falar isso. Tem que falar pra ela estudar mais e ajudar a mãe e tem que ajudar. Porque às vezes fala que vai ficar sem festinha, mas acaba fazendo e a criança sabe e não vai se importar, porque sabe que a mãe acaba fazendo”.</i>	<i>“Bater não adianta. Tem que ajudar. Conversar com ela e ajudar, explicar. Ameaçar não tá com nada”.</i>
			Alice	<i>“Acho que assim não vai resolver. Tem que falar para a criança estudar, pra ela prestar atenção”.</i>	<i>“Diz: ‘Você foi mal porque você não estudou’. Falar que vai bater não vai resolver nada. Falar que vai bater pode não dar certo”.</i>

QUADRO 6 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 2 do Roteiro “Situações”.

A segunda situação foi elaborada a partir dos conteúdos abordados na terceira e sexta sessão do programa: *Apoio à criança nas atividades escolares e Disciplina e incentivos ao estudo*, respectivamente, para verificar o nível de informação dos participantes quanto à importância do envolvimento dos pais com *oferecimento de apoio e ajuda à criança, sem críticas nem ameaças*, além da relevância dos *incentivos em relação aos estudos*.

No pré-teste, quando questionados sobre o que pensavam a respeito da postura da mãe fictícia ao saber que a filha havia ido mal na prova (questão A) apresentada, três participantes de GE sugeriram que a mãe deveria *castigar* a criança, conduta que, segundo Parreira e Marturano (1999) deve ser evitada. Ainda segundo as autoras, o mais apropriado é o diálogo, no qual os pais devem explicar quais as condutas *desejáveis* ou *indesejáveis*, e o porquê de seu ponto de vista. Em consonância com esta proposição, verificou-se que os dois outros participantes de GE sugeriram a adoção de comportamentos condizentes aos propostos pelas autoras.

A maioria dos participantes de GC discordou da atitude da mãe fictícia *ameaçar* ou *bater* na criança, sendo que destes, três participantes sugeriram que a mãe aconselhasse a criança a estudar mais. Apenas um participante de GC relatou que teria a mesma atitude da mãe da situação fictícia. Ao comparar os relatos de GE com GC, verificou-se que no pré-teste um maior número de participantes de GC apontou a utilização de diálogo como alternativa para lidar com a situação de baixo desempenho escolar, conforme proposto por Parreira e Marturano (1999).

No momento de pós-teste, quatro participantes de GE relataram discordar da atitude de ameaçar ou chantagear a criança em função de suas notas baixas: *“Acho que não tá certo. Porque senão depois ela vai fazer as coisas por chantagem”*. Parreira e Marturano (1999) destacam que a vinculação de presentes ou castigos ao rendimento escolar da criança pode ter efeitos negativos, como a perda do controle sobre a criança e perdas no relacionamento, tendo em vista que a criança percebe o oportunismo e pode ficar ressentida. Quatro participantes referiram-se ao *apoio*, *incentivo* e *conversa* que a mãe poderia oferecer à criança diante da situação proposta.

Cinco participantes de GC discordaram da atitude de ameaçar e bater na criança quando questionados no pós-teste, sendo que dois destes participantes destacaram que a mãe deve apoiar, ajudar e conversar com a criança. Apenas um participante declarou o

castigo enquanto conduta adequada frente ao baixo desempenho escolar: “*Bater não vale nada. Vale a pena dar castigo. Deixar a criança não fazer o que mais gosta, sair pra rua*”.

Destaca-se que três participantes relacionaram as notas baixas à quantidade de estudo da criança, atribuído à mesma pelo seu sucesso ou fracasso acadêmico. Para Patto (1997) este é um reflexo da sociedade que ainda hoje centra quase que exclusivamente na criança e em seu meio as causas do fracasso escolar, ilustrado pela resposta a seguir: [a mãe] “*deve dizer para a criança que ela foi mal porque não estudou e mandar estudar mais*”.

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão A da Situação 2, que, enquanto no pré-teste apenas dois participantes de GE sugeriram práticas adequadas frente à situação, verificou-se no pós-teste que todos os participantes passaram a julgar a atitude da mãe fictícia como inadequada, colocando como alternativa ao do *envolvimento dos pais* e a *oferta de apoio e ajuda à criança*.

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROLE			
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE			
Daniela	<i>“Quando tirar nota baixa se esforçar mais para ir bem”.</i>	<i>“Pra ela tentar estudar mais, para na próxima vez tirar nota alta”.</i>	Marieta	<i>“No meu caso, eu diria que fosse a primeira vez e que não acontecesse mais. Eu sempre aconselho minhas filhas a estudar”.</i>	<i>“Se foi a primeira vez, pra estudar mais, que na próxima vez ela vai recuperar as notas que perdeu”.</i>
Carmem	<i>“Incentivar a criança para tirar uma nota boa e até prometer um presente”.</i>	<i>“Ela deveria conversar com a filha e mostrar que o mundo sem estudo é muito difícil, pra ela ser alguém na vida”.</i>	Rosana	<i>“Pra da próxima vez ela estudar mais, prestar atenção”.</i>	<i>“Para estudar mais e da próxima vez tirar uma nota melhor”.</i>
Kátia	<i>“Que ela poderia melhorar, que ela poderia estudar mais para ver o porque tirou nota baixa. Pode ser pouco estudo ou não prestou atenção”.</i>	<i>“Podia ter dito que ela deveria estudar mais. Deveria ver porque tirou nota baixa. Se foi falta de estudo ou algum problema de aprendizagem”.</i>	Simone	<i>“Podia falar que ela tá chateada, magoada”.</i>	<i>“Castigo: não deixar sair para a rua, não deixar sair de bicicleta. É melhor o castigo do que bater”.</i>
Carla	<i>“Que precisa prestar mais atenção na aula”.</i>	<i>“Ela tem que conversar com a filha. Não é assim que a menina vai aprender”.</i>	Renata	<i>“Pra ela tentar melhorar. Eu vivo falando pra ele, que ele não precisa ser o primeiro da sala, mas também não pode ser o último”.</i>	<i>“Estudar melhor e nas outras tirar nota melhor e se esforçar mais”.</i>
Jéssica	<i>“Que ela teria que estudar mais”.</i>	<i>“Conversar e falar que, se tirar nota baixa de novo não vai poder fazer tudo o que quiser”.</i>	Telma	<i>“Pra ela estudar mais e prestar mais atenção”.</i>	<i>“Que ela não tá estudando o suficiente. Que ta distraído, não presta atenção”.</i>
			Alice	<i>“Reclamar que tirou nota baixa. Você vai estudar pra próxima prova e recuperar a nota. Tem que prestar mais atenção e recuperar até o final do ano”.</i>	<i>“Que melhore, que vai melhorar, que na próxima prova tire nota alta. Se tiver regalia, a gente vai tirar a regalia pra ela se esforçar mais”.</i>

QUADRO 7 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 2 do Roteiro “Situações”.

Em momento de pré-teste, quatro participantes de GE sugeriram que a mãe poderia dizer para a criança prestar mais atenção na aula, estudar e se esforçar mais. Um participante sugeriu que a mãe deveria incentivar o filho a tirar notas boas e até prometer presente diante da nota baixa obtida pela criança. De acordo com Parreira e Marturano (1999) não se deve “fazer promessas vinculadas ao bom comportamento ou ao cumprimento de deveres (...) isto impede que a criança desenvolva a noção de responsabilidade, acomodando-se a uma atitude de só cumprir suas obrigações mediante recompensa” (p.88)

Cinco participantes de GC sugeriram que a mãe da criança solicitasse mais *mais atenção* diante da nota baixa e *estudasse mais*. Apenas um participante sugeriu que a mãe da situação fictícia deveria “*Falar que a mãe está magoada*”, *atitude que pode se configurar em chantagem*”, *que, como mencionado anteriormente pode gerar efeitos negativos na criança*. O ideal seria incentivar e encorajar a criança para as tarefas, sem ameaças, além de demonstrar compreensão para certas situações (Parreira e Marturano, 1999).

No momento de pós-teste, três participantes de GE sugeriram que a mãe *conversasse com a criança sobre sua nota baixa, sendo que um destes participantes sugeriu que a mãe deveria “Conversar e falar que, se tirar nota baixa de novo não vai poder fazer tudo o que quiser”*, sugerindo assim uma prática de ameaça à criança. Dois participantes declararam que a mãe deveria dizer à criança *estudasse mais para tirar nota alta*, sendo que um deles destacou que a mãe “*Podia ter dito que ela deveria estudar mais. Deveria ver porque tirou nota baixa. Se foi falta de estudo ou algum problema de aprendizagem*”.

Três participantes de GC relataram que a mãe deveria dizer à criança para ela estudar mais, para obter melhores notas. Dois participantes disseram que a mãe deveria aplicar um castigo diante da nota baixa da criança. Um participante relatou que a mãe deveria dizer à criança que ela não estuda o suficiente, que é distraída/ não presta atenção. Pode-se afirmar que os participantes de GC mantiveram e centraram novamente na criança e em seu meio as causas de seu baixo desempenho escolar, como ocorreu no pré-teste em ambos os grupos, e, ainda, não houveram respostas que sugerissem incentivo e apoio por parte dos pais.

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão B da Situação 2, em momento de pós-teste, que um participante de GE sugeriu que a mãe da situação fictícia poderia ameaçar a criança caso esta obtivesse nota baixa novamente. Três participantes de GE destacaram a importância da mãe conversar com a criança que está enfrentando problemas no aprendizado escolar. Apenas um participante destacou sobre a possibilidade da nota baixa ser

oriunda de falta de estudo ou algum problema de aprendizagem. Esperava-se que os pais apontassem mais estratégias de incentivo, pois estes, segundo Parreira e Marturano (1999) devem ser vistos pela criança “como figuras de confiança, de apoio, ou seja, pessoas com as quais ela poderá contar quando sentir alguma dificuldade. Dessa forma, a criança vai se sentir segura e enfrentar as dificuldades com mais esforço, podendo obter mais sucesso em suas realizações escolares” (p.40).

Resultados: Situação 3

A mãe de Lorena pediu que ela fosse comprar tomates na quitanda. Quando voltou para casa e devolveu o troco, sua mãe percebeu que os tomates estavam estragados e o troco estava errado. Ela disse à filha:

-Nunca mais vou pedir um favor pra você, porque você faz tudo errado, é uma burra, não tem jeito!

A) Porque Lorena trouxe o tomate “passado” e o troco errado?

B) O que a mãe de Lorena poderia ter dito à ela quando viu que a filha tinha trazido errado as coisas que pediu?

Seguem os Quadros 8 e 9 com os relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A e B da Situação 3 do Roteiro “Situações”.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROLE		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	<i>“Porque a mãe não ensinou”.</i>	<i>“Ela não pode tratar a filha assim. Ela primeiro tem que ensinar a filha. Tem que levar a filha no mercado para ver comprar, ver como conta o troco”.</i>	Marieta	<i>“Ela não soube escolher direito e a mulher passou o troco errado pra ela. Ela não teve culpa”.</i>	<i>“Porque ela não soube escolher os tomates e sobre o troco porque ela não conferiu o troco. A mãe deveria pedir para ela voltar e trocar os tomates e conferir o troco de novo. Chamar de burra atrapalha a cabeça da criança”.</i>
Carmem	<i>“A criança não sabe escolher tomates e não sabe contar o troco. Acho que o dono da quitanda se aproveitou por ela ser criança”.</i>	<i>“Por que não foi ensinada a comprar as frutas ou legumes, talvez pela idade ela ainda não sabia matemática, contar o dinheiro”.</i>	Rosana	<i>“Porque ela não percebeu que estava estragado, não escolheu, não prestou atenção”.</i>	<i>“Porque ela não conferiu o troco e não escolheu os tomates”.</i>
Kátia	<i>“Porque a mãe não devia ter mandado ela ir sozinha, ela deveria ter ido junto”.</i>	<i>“Porque a mãe dela não ensinou como comprar e como ver o troco”.</i>	Simone	<i>“Ela não sabe como compra essas coisas”.</i>	<i>“Fazia devolver e corrigir o troco”.</i>
Carla	<i>“Criança não sabe escolher tomates nem conferir o troco. É preciso ensinar”.</i>	<i>“Ela não soube comprar. A mãe tinha que ter ensinado e não chamar de burra”.</i>	Renata	<i>“Porque ela é uma criança. Até isso acontece em casa. Não com o tomate, mas eu mando o menino no bar e ele vem com o troco errado. É fácil enrolar a criança”.</i>	<i>“Porque venderam pra ela, pois ela é criança e não pode escolher o tomate e não deveria ter mandado a menina pois não sabe sobre o troco também”.</i>
Jéssica	<i>“Ela não deve saber assim comprar”.</i>	<i>“A mãe não explicou como fazer, como trazer. Ela iria aprender”.</i>	Telma	<i>“Ela não prestou atenção pra escolher. Tava com pressa de voltar pra casa”.</i>	<i>“Ela tava com pressa e não prestou atenção. A criança às vezes não sabe escolher, ainda mais tomate. Mas nunca chame uma criança de burra”.</i>
			Alice	<i>“Ela não prestou atenção na hora de comprar o tomate. A mãe poderia falar pra ela prestar mais atenção. Ela não deveria ter chamado a menina de burra. Tem outras formas de falar”.</i>	<i>“Má informação de dentro de casa. A mãe deveria acompanhar a filha e mostrar como se faz, como confere o troco. E estimular se ela tem idade para isso”.</i>

QUADRO 8 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão A da Situação 3 do Roteiro “Situações”.

A terceira situação foi elaborada a partir dos conteúdos abordados na quarta e quinta sessão do programa: *Incentivos para participar do ambiente* e *Comunicação e relacionamento*, respectivamente, para verificar o nível de informação dos participantes quanto à importância do respeito, da *exposição clara das informações pelos pais*, da *valorização do esforço e encorajamento* da criança.

Ao serem questionados em momento de pré-teste, referente à questão A, sobre o porquê a criança trouxe o tomate “passado” e o troco errado, três participantes de GE disseram que a criança *não sabe realizar compras, não sabe escolher tomates, não sabe conferir o troco*. Um participante sugeriu que o profissional que atendeu a criança poderia *ter enganado a criança*, e, um participante falou que a mãe não ensinou a criança realizar compra.

Três participantes de GC disseram que a criança *não prestou atenção* e, dois participantes disseram que a criança *não soube escolher* os tomates. Um participante relatou que a mãe não deveria chamar a criança de ‘burra’. Dois participantes culpavam os profissionais do mercado pela compra não ter sido realizada adequadamente: “... *é fácil enrolar a criança*”.

Em momento de pós-teste, todos os participantes de GE apontaram que a mãe deveria ensinar a criança/explicar como fazer, o que demonstra a compreensão da necessidade de explicações claras à criança em relação àquilo que os pais desejam, para que ela entenda o que querem e assim, possam aprender (Parreira e Marturano, 1999). Além disso, um participante sugeriu que a mãe deveria realizar a atividade junto com a criança e outro afirma que a mãe não deveria chamar a criança de ‘burra’.

No pós-teste, três participantes de GC responderam que a criança não sabe escolher tomates e conferir o troco. Um participante sugeriu que a criança trouxe o tomate “passado” e o troco errado *por que alguém enganou a criança*. Dois participantes disseram que a mãe não deveria ter chamado a criança de ‘burra’. Somente um participante sugeriu que a mãe deveria acompanhar a filha, mostrar como fazer e como conferir o troco. Destaca-se que este participante apresentou em seu repertório de entrada, nesta questão, a possibilidade de conversar com a criança considerando a forma mais pertinente, e condenou a atitude de chamar a criança de burra.

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão A da Situação 3, que todos participantes de GE passaram a perceber que é necessário *ensinar a criança* como fazer, a necessidade de *exposição clara das informações pelos pais*, pois antes da participação no Programa, de um total de cinco, quatro participantes não acreditavam na capacidade da criança realizar as compras. Fica

evidente a modificação do “olhar” das mães/responsáveis em relação ao potencial da criança para realizar determinada atividade após a intervenção.

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROLE			
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE			
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE			
Daniela	<i>“De a próxima vez ir com a mãe no mercado para ela ensiná-la e depois quando ela for sozinha ela vai saber o que fazer”.</i>	<i>“Não falar nada. A errada foi ela [referindo-se à mãe]. Na próxima vez corrigir a conferir o troco. Ensinar da próxima vez”.</i>	Marieta	<i>“Aconselhar ela a ir lá e trocar”.</i>	<i>“Pedir pra trocar os tomates e pegar outros, conferir o troco com a mulher e pegar o troco certo de volta”.</i>
Carmem	<i>“Não deveria ser tão agressiva, mas ir com a criança algumas vezes para ensiná-la”.</i>	<i>“Da próxima vez eu irei com você e ajudarei você a ver as frutas e o troco”.</i>	Rosana	<i>“Poderia pedir pra ela ir lá trocar”.</i>	<i>“Deveria ter conferido o troco e ter escolhido melhor. Sempre tem que conferir as coisas”.</i>
Kátia	<i>“Poderia ter falado que as duas iam voltar à quitanda para ver o que tinha acontecido”.</i>	<i>“Poderia ter explicado pra filha que estava errado e ir junto na quitanda, para mostrar para a filha como deve comprar e receber o troco. Para da próxima vez ela ir sozinha”.</i>	Simone	<i>“Podia falar que tava errado o troco, o tomate tava podre e precisava devolver”.</i>	<i>“Fazer devolver, trocar pelo menos”.</i>
Carla	<i>“Tem que conversar com a criança e nunca chamá-la de burra”.</i>	<i>“Voltar lá com a filha e ver o que estava errado. Comprar junto os tomates, porque da próxima vez ela vai saber como fazer”.</i>	Renata	<i>“Sabe o que eu digo? Pra prestar mais atenção. Qualquer um enrola vocês. Ou não deixar ele ir no bar comprar”.</i>	<i>“Prestar atenção na compra e observar se o tomate está bom”.</i>
Jéssica	<i>“Pedir pra ela escolher as coisas, explicar o que era para ela trazer”.</i>	<i>“Para ensinar. Que não era assim. Explicar para ela como era para comprar. Se ela explicar, aí a menina vai fazer direito”.</i>	Telma	<i>“Tinha que ensinar pra pedir pra comprar uma coisa, a escolher. No caso, os tomates, os que estiverem vermelhos, mas, firmes. E o troco, pra prestar mais atenção”.</i>	<i>“Quando ela pedir, ela fala: não pega os amassados, nem moles. Saber escolher na hora do troco”.</i>
			Alice	<i>“Eu vou mandar você ir no mercado de novo, prestar atenção se tá estragado ou se não tá. Se o troco tá certo. Presta atenção no troco. Se é que ela sabe”.</i>	<i>“Prestar atenção. Da próxima vez você presta atenção, porque você já conhece. Em tudo você deve ensinar a criança. E burra não é jeito de falar para criança, ela vai achar que nunca é adequado ela fazer aquilo, vai se achar uma burra. Temos que ensinar passo a passo”.</i>

QUADRO 9 - Relatos dos participantes de GE e GC sobre a questão B da Situação 3 do Roteiro “Situações”.

Em momento de pré-teste referente à questão 3, quando questionados sobre o que poderia ter dito à filha quando viu que esta tinha trazido errado as coisas que pediu do mercado, dois participantes de GE disseram que a mãe deveria ir com a criança ao mercado para ensiná-la. Dois participantes disseram que a mãe não deveria chamar a criança de “burra”, *não deveria ser agressiva*. Atitudes agressivas são prejudiciais à criança segundo Parreira e Marturano (1999), pois além da criança sentir-se pouco aceita e incapaz é uma maneira de faltar com respeito para com a criança.

Um participante de GE relatou que a *mãe deveria explicar para a criança o que ela deveria ter trazido e pedir para ela escolher os tomates*. Um participante sugeriu que a *mãe deveria dizer que voltaria à quitanda junto com a criança para entender o que havia acontecido*.

No pré-teste dois participantes de GC disseram que a mãe deveria pedir que a criança trocasse os tomates, e um, que os devolvesse. Um participante disse que a mãe deveria dizer que a criança deveria ir novamente ao mercado, prestar atenção: *“Sabe o que eu digo? Pra prestar mais atenção. Qualquer um enrola vocês. Ou não deixar ele ir no bar comprar”*. Entretanto, apenas um participante relatou que a mãe deveria *ensinar a criança a realizar compras, escolher e prestar atenção no troco*.

No momento de pós-teste, quando questionados sobre o que a mãe da criança poderia ter dito a ela quando viu que a filha tinha trazido errado as coisas que pediu, quatro participantes de GE utilizaram expressões como *ensinar a criança* para que ela passe a *saber fazer*. Dois participantes disseram que a mãe deveria ensinar a criança a conferir o troco. Três participantes sugeriram que a mãe deveria ir à quitanda e *comprar junto com a criança e ensinar a escolher os tomates*. Destaca-se que três dos participantes apontaram que a mãe poderia ensinar para que ela *saiba comprar sozinha* posteriormente.

As condutas sugeridas pelos participantes de GE em momento de pós-teste demonstraram que estes compreenderam a importância de tentar envolver a criança na solução do problema, pois, segundo Parreira e Marturano (1999) “Dessa maneira, a mãe estará demonstrando que aceita a criança como ela é, está próxima para ensiná-la e resolver o problema através da interação positiva, ou seja, conversando, e não criticando ou batendo” (p.77).

Dois participantes de GC, em momento de pós-teste declararam que a mãe deveria pedir que a criança trocasse os tomates quando questionados poderia ter dito a ela quando viu que a filha tinha trazido errado as coisas que pediu. Dois participantes

responderam que a mãe deveria dizer à criança para prestar mais atenção, sendo um destes apontou que a mãe deveria ensinar a criança e não chamá-la de “burra”. Um participante disse que a mãe deveria explicar com se deve escolher e como conferir o troco. A maioria dos participantes de GC mantiveram suas respostas -condutas apresentadas no momento de pré-teste.

Em síntese, é possível afirmar em relação à questão B da Situação 3, que os participantes do GE após a vivência no Programa, compreenderam a importância da participação dos pais na solução dos problemas que a criança enfrenta. Responderam em geral que a mãe deveria ter explicado à criança que se tratou de um erro e em termos de conduta propõem atitudes de parceria entre mãe e filho ao sugerirem realizar a atividade conjuntamente, *valorizando e encorajando* a criança (Parreira e Marturano, 1999).

5. DISCUSSÃO

Segundo Hallahan e Kauffman (2005) mais da metade dos alunos com necessidades especiais identificados nos EUA têm dificuldades de aprendizagem e constituem-se, portanto na maior categoria da educação especial. De acordo com os dados (HALLAHAN e KAUFFMAN, 2005) as escolas públicas norte-americanas identificam 5 a 6% dos estudantes na faixa etária entre seis a dezessete anos como tendo dificuldades de aprendizagem. Esses autores afirmam que a proporção entre sexo masculino e feminino é de 3 para 1, ou seja, dois terços dos estudantes com dificuldades de aprendizagem são meninos. No Brasil, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser incluídas como um dos alvos legítimos dos estudos e das práticas pedagógicas na área da Educação Especial (VILA, 2005).

O presente estudo elaborou, implementou e analisou um Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais com base na concepção de que a família também tem papel importante na prevenção das dificuldades de aprendizagem, tendo como premissa que funciona “como uma plataforma de lançamento para outras aprendizagens necessárias à vida das crianças” (PARREIRA e MARTURANO, 1999).

Considerações sobre os participantes e crianças: RAF, CCBE e Entrevista

A primeira necessidade identificada neste estudo foi caracterizar os participantes da pesquisa, a partir de determinados recursos presentes em seu cotidiano, dados sócio-demográficos, nível de desempenho escolar das crianças e a percepção dos pais sobre a escolarização da criança. Para tanto, foram utilizados 04 instrumentos distintos que se complementaram para este processo de caracterização. Foi possível revelar a composição de uma amostra com variáveis semelhantes em determinados aspectos, particularmente em relação ao desempenho acadêmico aferido pelo TDE. A etapa de caracterização dos participantes neste estudo foi fundamental, a fim de obter uma seleção a partir da amostragem probabilística. Essa amostragem é fundamental quando se objetiva fazer afirmações precisas sobre determinada população com base nos resultados de um levantamento. Além disso, destaca-se a importância de tal caracterização ao se realizar uma pesquisa que contou um delineamento com 02 grupos com participantes randomicamente distribuídos (Cozby; 2003).

Sobre o primeiro domínio do instrumento RAF, que investiga recursos que promovem processos proximais (MARTURANO, 2006), foi possível observar que as crianças

permanecem grande parte do tempo em que não estão na escola, dentro de casa, tendo em vista que as atividades mais citadas foram assistir TV e brincar dentro de casa. No estudo de Pamplin (2005), que utilizou o mesmo instrumento (RAF) para identificar recursos presentes no contexto familiar de crianças com necessidades educacionais especiais, a autora afirma que os participantes também apontaram a permanência da maioria das crianças em casa, no período em que não estão na aula.

Quanto aos passeios realizados pelas crianças, foi possível constatar que os mais realizados foram as *visitas à casa de parentes e amigos e idas ao centro da cidade*. Tais passeios podem propiciar estímulos e interação. Pode-se dizer que todas as crianças têm oportunidades de passeios. Visitas à casa de parentes e amigos também foi um passeio destacado no estudo de Pamplin (2005), entretanto, no estudo da autora citada os outros passeios eram restritos àquilo que a escola ofertava, possivelmente por tratar-se de uma população com menos recursos (renda mensal inferior), quando comparada aos participantes do presente estudo.

Em relação às atividades programadas que as crianças realizam regularmente, foi possível observar que apenas duas crianças de GE realizam tais atividades, o que indica novamente a permanência das crianças no lar, sem atividades externas. Quanto às atividades que os pais desenvolvem com as crianças em casa, as mesmas mostraram-se bastante pertinentes, tendo em vista que estimulam a interação entre pais e filhos, como brincar, assistir programas infantis/filmes, conversar sobre como foi o dia na escola e ouvir as histórias da criança. Entretanto, cabe ressaltar que tais atividades não garantem a qualidade das interações entre pais e filhos.

Um ponto a ser destacado são os brinquedos que as crianças têm ou tiveram. Os índices obtidos no RAF demonstram que as crianças de ambos os grupos possuem grande quantidade de brinquedos; já no estudo de Pamplin (2005) a população estudada possuía menos brinquedos em seus lares, talvez, por tratar-se de famílias com baixa renda mensal. A presença de jornais, revistas e livros no presente estudo também merece destaque, tendo em vista que todos os participantes de GC apontaram a presença dos mesmos em seus lares.

Já o segundo domínio do instrumento, que investiga as práticas parentais que promovem a ligação família-escola (MARTURANO, 2006) demonstrou que a mãe é a pessoa que mais acompanha a criança nos afazeres da escola – esse dado também emergiu a partir do roteiro de entrevista com os pais. Os estudos de Giurlani (2003) e Pamplin (2005) também obtiveram resultado semelhante. Um estudo realizado em Portugal (FONTAINE E COLS., 2007) verificou que ambos os membros do casal são da opinião que as mulheres realizam

mais tarefas domésticas e de cuidados com os filhos, e menos trabalhos de reparação e conserto. Naquela realidade (Portugal) as mulheres consideram que os cuidados dos filhos são mais equitativamente distribuídos ao casal. As autoras acreditam que tal fato possa ser explicado pela participação crescente dos homens na esfera particular do trabalho familiar. Contudo, também acreditam que as mulheres se sentem responsáveis pela facilidade da relação pai-filho(s) e, por isso, valorizam mais o investimento que seus companheiros fazem no papel de pai. No caso do Brasil (MARTINEZ E COLS, 2007), em pesquisa que investigou a conciliação das demandas do trabalho dos pais com as da vida familiar, para os pais entrevistados a divisão de trabalho mostrou não ser realizada de modo equitativo, sendo também a mulher a principal responsável pelo trabalho doméstico e o relativo ao cuidado dos filhos. Neste estudo discute-se que possivelmente as demandas da vida profissional dos pais (homens) parecem ser ainda a justificativa para limitar as oportunidades de contato com os filhos.

No último domínio do instrumento, que investigou as atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar, mostraram que aos finais de semana as famílias costumam sempre estarem reunidas. A maioria das crianças de GE e GC têm horário definido para *levantar-se de manhã*.

O CCEB também contribuiu para a caracterização dos participantes. Assim, é possível afirmar que se trata de uma população relativamente homogênea quanto ao nível sócio econômico, pois três classes foram detectadas pelo CCEB: B2; C e D sendo que C representa a classe da maioria dos participantes de GE e GC.

Os dados provenientes da aplicação do *Roteiro de Entrevista com Pais* permitiu conhecer algumas percepções de pais sobre o curso de seus filhos nas primeiras séries do ensino fundamental e suas condutas frente às demandas da escolarização. A maioria dos pais de GE percebem como “bom” o desempenho escolar de seus filhos, de GC, “ruim” e “regular”. As dificuldades na escrita, leitura e matemática foram as mais citadas. No roteiro de entrevista todos os participantes de GE e GC afirmaram conversar com a criança sobre a escola, dado que condiz com os obtidos no RAF, no qual os mesmos apontaram conversar com a criança sobre como foi o dia na escola. A respeito do tema *tarefas escolares*, destaca-se que a maioria dos participantes de GC e GE relataram “sempre” e “algumas vezes” ajudar os filhos para fazerem tarefas de casa, entretanto, o envolvimento dos pais no processo de escolarização de seus filhos não garante o sucesso escolar. Segundo Domina (2005), a efetividade do envolvimento parental pode ter relação com a classe econômica e etnia dos pais.

A etapa de caracterização dos participantes contribuiu significativamente para elaborar uma proposta “ajustada” ou no mínimo bastante próxima às condições da população alvo do ponto de vista do conteúdo do Programa e das condições de acesso e permanência dos participantes.

Considerações sobre os resultados encontrados

A partir da caracterização dos participantes cumpre neste momento discutir os resultados advindos das sessões de intervenção. Pode-se dizer que *relato de experiência* foi a categoria que apresentou maior frequência, cujos temas abordados suscitaram reflexões e discussões entre os participantes. Os relatos enriqueceram o Programa e permitiram à pesquisadora conhecer alternativas, experiências e problemas presentes no dia a dia das famílias. Uma leitura mais aprofundada dos dados, a partir de uma perspectiva qualitativa, permitiu identificar a queixa mais presente no relato dos participantes ao longo do Programa: a dificuldade dos pais em conduzir determinadas situações cotidianas com as crianças, sintetizadas na expressão não “*saber como lidar*”. As expectativas dos pais em relação à aprendizagem de seus filhos, muitas vezes estão centradas no professor, na esperança de que este seja a solução. Em consonância com esses achados Pamplin (2005) ao realizar revisão da literatura na área verificou que grande parte das pesquisas atribui ao professor um papel único e decisivo na aprendizagem ou não das crianças. A partir dessa constatação, a autora propõe que futuras pesquisas devem considerar variáveis presentes em outros contextos de vida diária das crianças que certamente tem impacto nos processos de aprendizagem.

Martinez, Pamplin e Oishi (2005) ressaltam a importância de se contemplar determinadas dimensões presentes no contexto familiar para os estudos que se propõem a investigar as contribuições para o desempenho acadêmico de crianças.

Assim, diante desses achados e os que embasam o presente estudo (CECCONELLO E KOLLER, 2000; RIOS, 2006; FERREIRA, 2005, GIURLANI, 2004; AIELLO, 2002; WILLIAMS E AIELLO, 2004; GURALNICK, 1997,1998; SIGOLO, 2004; DESSEN E SILVA, 2004), reafirma-se a importância e necessidade de intervenções nas quais o papel da família seja central, neste panorama que demonstra a necessidade de enfrentar as demandas que envolvem a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados do presente estudo, traduzidos efetivamente pela comparação entre os grupos GE e GC evidenciaram a possibilidade de “empoderar” os pais pela possibilidade de acesso ao conhecimento. Para Williams e Aiello (2004) esse processo

proporciona que a família passe de uma mera receptora de serviços (posição passiva) para um agente de transformação social, com capacidade de mudar e enfrentar com dignidade as múltiplas adversidades da vida.

Segundo Bullock (2004), provisão de suporte informativo são sugestões, informações, conselhos, opiniões dadas à família aliadas às trocas interpessoais. Nas dinâmicas de cada sessão do PPOP estiveram previstas tais trocas possibilitando o aumento no repertório dos pais para o enfrentamento das situações onde *não sabiam como lidar* com a criança.

Ao longo das sessões de intervenção psicopedagógicas alterações nas práticas parentais foram relatadas pelos pais e puderam ser empregadas no cotidiano das famílias, num curto espaço de tempo.

Acredita-se que ações concomitantes, em diferentes contextos e com o envolvimento de diversos atores tanto no âmbito da família quanto da escola, poderiam reforçar a permanência de tais mudanças com impacto positivo na promoção do desenvolvimento. O investimento na formação de adultos que fazem parte do contexto imediato e não imediato destas crianças poderá favorecer a implementação de ações que favoreçam os processos proximais vivido pelas crianças.

A abordagem bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER E MORRIS, 1998) ofereceu sustentação ao presente estudo desde o seu início, na fundamentação teórica da proposta de pesquisa, durante seu curso, na estruturação das sessões de atividades com os pais (contemplando-se na dinâmica de cada sessão a presença de variáveis presentes no contexto da família e da escola) e finalmente na compreensão dos resultados obtidos que revelam e reforçam a importância e a possibilidade de investimento nas práticas educativas dos pais tendo-se como meta o enriquecimento dos processos proximais.

Ao realizar uma síntese dos dados das sessões a partir das categorias de análise é possível verificar que a implementação do programa permitiu identificar demandas, expectativas e ainda conhecer os valores de pais e responsáveis por crianças com dificuldades de aprendizagem. O sistema de categorias deste estudo possibilitou identificar tendências e padrões nos relatos que emergiram durante o Programa. A maior tendência foi observada nos relatos com uso freqüente da expressão “não saber como lidar”, ou seja, quais condutas deveriam ser adotadas frente às dificuldades da criança. Ao longo do Programa, foi possível verificar o emprego de estratégias pelos participantes para favorecer a interação com a

criança, mostrando que estes generalizaram parte do conteúdo informativo discutido e abordado no Programa para situações da prática real cotidiana famílias.

Avaliação do programa

A etapa piloto do presente estudo foi de grande relevância para se identificar as estratégias de adesão dos pais ao Programa. Neste sentido, Olivares, Mendez e Ros (2005) sugerem que antes da intervenção o pesquisador deve: cuidar para que a intervenção seja realizada em lugar adequado, ao qual possa se chegar com facilidade e estabelecer um horário compatível com a jornada de trabalho dos participantes. No início da intervenção, segundo os autores, o coordenador deve apresentar com clareza o conteúdo, os objetivos do programa; estabelecer o número e a duração de sessões e as “tarefas” a realizar. Estes aspectos foram considerados na elaboração do curso, e, assim, pode-se inferir que a permanência dos participantes no programa tenha sido favorecida pela influência de tais variáveis. Acredita-se que a própria temática aliada à necessidade dos participantes, tenha sido o grande motivador da permanência no Programa. Além disso, o número limitado de sessões (6) previamente definido e o horário agendado com os pais mostrou-se também ser um fator positivo.

Olivares, Mendez e Ros (2005) enfatizam a importância de programar o treinamento em uma seqüência de dificuldade e complexidade, iniciando com aprendizagens mais “simples” para as mais “complexas”; minimizar as aulas expositivas e maximizar as atividades práticas, ensinando estratégias que guiem a pessoa na descoberta da solução mais útil em cada caso específico; proporcionar o máximo de informação através de diferentes recursos, como vídeos, manuais; e dar devolutiva aos participantes do programa.

Em relação à avaliação dos resultados destaca-se que os dados permitiram identificar a influência do Programa no repertório dos participantes para GE. Acredita-se que a vivência dos participantes, as trocas de experiências e a provisão do suporte informativo oferecido nas seis sessões foram os responsáveis pela mudança no repertório. Neste sentido, ao se pensar em realizar uma avaliação de eficiência do Programa a relação custos e benefícios é positiva diante dos resultados encontrados, entretanto, é necessário refletir sobre formas de se atingir uma população maior. Em relação ao presente estudo, acredita-se que um maior investimento na elaboração do convite aos pais deve ser feito no sentido de aumentar o número de participantes no recrutamento. Embora o convite tenha sido formulado para um

número considerável de pais (75), somente 11 permaneceram até o final da pesquisa. O problema, portanto não se deve à permanência e sim ao acesso dos participantes à proposta. Ao término do programa, tanto no estudo piloto como nesta pesquisa propriamente dita, os participantes que vivenciaram a proposta se preocuparam em estender os benefícios desta experiência do PPOP a outros pais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia empregada no estudo pareceu atender os objetivos propostos que foi elaborar, implementar e analisar a eficácia do Programa Psicopedagógico de Orientação à Pais (PPOP) de crianças com dificuldades de aprendizagem incluídas no ensino regular. O delineamento empregado permitiu verificar a influência do PPOP no repertório dos participantes de GE. Entretanto, este tipo de delineamento mostrou-se pertinente para uma análise de pequenos grupos na medida em que o tratamento dos dados demandou por análises de cunho qualitativo. Sugere-se o desenvolvimento de futuros estudos para verificar a eficácia do PPOP com uma amostra maior de participantes. Além disso, sugere-se ainda a verificação da manutenção dos efeitos da intervenção a médio e longo prazo, por meio da implementação de estudos com emprego de *follow-up*.

Os instrumentos empregados mostraram-se sensíveis à coleta de dados para caracterização dos participantes.

A partir da constatação da possibilidade de aplicar o POPP em contexto escolar, cabe aqui salientar a necessidade de se rever estratégias no âmbito da escola para capacitar profissionais para o uso do PPOP. Acredita-se na importância de habilitá-los a utilizar o Programa para favorecer a participação dos pais em diferentes situações na escola.

Espera-se que as contribuições do estudo, ainda que iniciais, suscite interesse em outros pesquisadores para elaboração e implementação de programas de intervenção destinados às famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem, diante na necessidade e escassez de programas ofertados a essa população alvo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP. *Critério de classificação econômica Brasil*. Disponível em: www.abep.org Acessado em 29/11/2006.

AIELLO, A.L.R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S.C.F. *Escola inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 87-98.

ANDRADA, E. G. C. *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como promotor do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. 2007. 156p. Tese.(Doutorado, em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, jan./abr. 2004, v.30, n.1, p.51-72.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C.; PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 13, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07jan 08.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.12, n.2, 1999. p.361-376.

BRASIL, Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe Especial: ressignificando sua prática*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acessado em 01/06/06.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental.Secretaria de Educação Especial*. - Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1998. v. 1, p.993-1027.

BULLOCK, K. Family Social Suport. Foundations of nursing care os families en family health promotion. In: BOMAR, P.J. *Promoting health in families. Applying family research and theory to nursing practice*. Philadelphia: Saunders, 2004. p. 143-161.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.5, n.1, p.71-93, 2000.

CIA, F. *O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares*. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003. 453 p.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G. *O ambiente familiar de crianças referidas para atendimento psicológico por dificuldades escolares –um estudo comparativo*. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) -Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

DEL PRETTE , A.; DEL PRETTE, Z.A.P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob o enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. A família e os programas de intervenção: tendências atuais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 179-187.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOMINA, T. Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, v.78, p.233-249, 2005.

FERREIRA, M. C. T. *As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental*. 2005. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia) -Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

FONTAINE, A.M. *Relatório do projeto FAMWORK*. Projeto da união européia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, Portugal, 2007.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARGIULO, R.M. *Special Education in Contemporary Society: an introduction to exceptionality*. Belmont (CA): Wadsworth / Thomson Learning, 2006.

GIURLANI, A. G. *Ambiente familiar e os efeitos do programa EPRP destinado a atenuar problemas de comportamento e aprendizagem*. 2004. 76 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) -Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, Washington, v. 102, n. 4, p. 319-334, 1998.

GURALNICK, M.J. Inclusion as a core principle in the early intervention system. In: _____. *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes, 2005. p. 59-69.

GURALNICK, M.J. Second-generation research in the field of early intervention. In: _____. *Effectiveness of early intervention*. Seattle: Paul Brookes, 1997. p. 3-20.

HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J.M. *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, 9 ed., 2005.

HARDMAN, M.L., DREW, C.J; EGAN, M.W. Learning Disabilities. In: *Human Exceptionality: school community, and family*. Boston: Allyn and Bacon. 2006, p. 164-205.

HEWARD, W.L. *Exceptional children: an introduction to special education*. Upper River: Merrill Prentice Hall, 2006.

HOSP, J.L.; RESCHLY, D.J. Disproportionate representation of minority students in Special Education: Academic, demographic and economic predictors. In: *Exceptional Children*, Washington, v.70, n.2, p.185-199, 2004.

HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, E.F.M. (Org.) *Estudos de caso em clínica comportamental infantil*. Campinas: Papyrus, v. 2, 2000. p. 259-304.

HUNT, J. *Distúrbios de aprendizagem: uma rosa com outro nome*. Disponível em: http://members.tripod.com/~Helenab/jan_hunt/distapr.htm Acessado em 02/05/06.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, C.M.S.; BIASOLI-ALVES, Z.M.; FONTAINE, A.M. Conciliação de demandas do trabalho profissional e vida familiar de pais trabalhadores com filhos pequenos no interior do estado de São Paulo. XI. Resumos do Congresso de educação familiar: Família plural, educação singular. Coimbra, Portugal, p.124-125, 2007.

MARTINEZ, C.M.S.; PAMPLIN, R.C.O.; OISHI, J. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: O suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 67-80, 2005.

MARTINS, N.A.R. 2001. Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar. 127 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARTURANO, E. M. A criança, a família e a aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 77-94.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.15, n. 2, p. 135-142, 1999.

MARTURANO, E. M. *O inventário de recursos do ambiente familiar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.19, n.3, p. ,2006.

MARTURANO, E.M., LOUREIRO, S.R. O desenvolvimento socio-emocional e as queixas escolares. In: A. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE (orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003. p. 259-291.

MARTURANO. E.M.; FERREIRA, M.C.T. A criança com queixas escolares e sua família. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Org). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2004. p. 217-249.

MARTURANO. E. M.; FERREIRA, M. C. T; BACARJI, K. M. G. D. An evaluation scale of family environment for identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*. v. 96, 2005. p. 307-321.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. *Escola inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002. p.61-85.

MOLINA, R.C. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: explorando relações funcionais. 2003. 124f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NUNES, L. R. O. P. Atendimento a criança de risco e/ou portadora de deficiência em creches: Análise do relato verbal de recreadores e coordenadores. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Prevenção e intervenção em Educação Especial*. 1 ed. Rio de Janeiro: ANPEPP, 1996, v. 1, p. 56-79.

OLIVARES, J. MENDEZ, F. F.; ROS, M.C. O treinamento de pais em contextos clínicos e da saúde. In: CABALLO, V.E; SIMON, M. A. (Org.). *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente*. São Paulo: Ed. Santos, 2005. p.365-385.

PAMPLIN, R.C.O. A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica. 2005. 117 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. *Como ajudar seu filho na escola*. 2. ed. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999. 102p.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

PEREIRA, F. As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias. 1996. 120 f. *Tese* (Doutorado) –Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: Concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.) *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 73-98.

RIOS, K.S.A. Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda. 2006. 155f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROLFSEN, A. B. Programa de Intervenção para Pais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Acompanhamento a Estimulação no Ensino Fundamental. *Texto de exame de Qualificação* -não publicado- (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROMERO, J. F. Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, (1995).

ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Ed. Herder, 1965.

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

SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). *Psicologia escolar: novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo - Psicologia da Educação. 1997.

VICTOR, S.L. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.91-99.

VILA, E. M. Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. 124f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WILLIAMS, L.C.A; AIELLO, A.L.R. *O Inventário Portage operacionalizado: Intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon, 2001. 299 p.

WILLIAMS, L.C.A; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.197-202.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - www.propq.ufscar.br

CAAE 0104.0.135.000-06

Título do Projeto: Programa de intervenção com pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: acompanhando e estimulando no Ensino Fundamental

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Andréia Bevilacqua Rolfsen, Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez (orientadora)

Parecer Nº 285/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

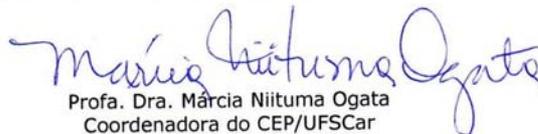
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: O pesquisador atendeu as exigências constantes do Parecer nº 193/2006, de 11/08/2006.

Assim, o projeto está em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 25 de outubro de 2006.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar



ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSCar - Rod. Washington Luiz Km 235 - Caixa postal 676 - São Carlos/SP / Tel. (16) 3351-8357

São Carlos, 24 de julho de 2007.

Prezada Sra.

O projeto de pesquisa intitulado “**Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: acompanhamento e estimulação no Ensino Fundamental**”, orientado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez e desenvolvido pela aluna de mestrado Andréia Bevilacqua Rolfsen, na Universidade Federal de São Carlos têm objetivo de oferecer recursos para os pais de alunos das séries iniciais acompanhar e estimularem seus filhos nesta etapa do Ensino Fundamental. Nossa meta é oferecer apoio familiar direcionado para as atividades acadêmicas e favorecer o envolvimento dos pais provendo estratégias para que possam ajudar seus filhos nas dificuldades. Esta proposta já foi testada com sucesso no Brasil e os resultados apontam que independentemente do nível de escolaridade dos pais, estes se tornam mais preparados para auxiliar seus filhos.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e aprovado pelo mesmo (Parecer nº 285/2006), e será efetivado sob as diretrizes e normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução 196/96 (CNS).

Nesse momento, vimos por meio desta ofertar um Programa aos pais de alunos das séries iniciais que freqüentam escolas municipais, cujos filhos são atendidos pelo Serviço de Educação Especial (Ensino Itinerante) e apresentem baixo rendimento acadêmico ou queixa na aprendizagem. O Programa será ofertado preferencialmente no início do segundo semestre de 2007, em seis sessões (um a cada semana), com duração de 1 hora e meia cada.

Neste momento ofertamos dois Programas, que deverão ocorrer em momentos distintos (ao término do primeiro, o segundo será ofertado), com 20 vagas cada (Entretanto pode-se convidar até 40 pais para cada Programa, devido a incidência de faltas e recusa em participar). Os pais deverão ser indicados pela Secretaria de Educação

e convidados pelos professores por meio do convite impresso oferecido pela pesquisadora.

Solicitamos à Secretaria de Educação a autorização para realização do Programa no município, assim como um espaço para o desenvolvimento do mesmo, como, por exemplo, uma sala de aula, para o desenvolvimento das atividades.

Critério para indicação dos pais:

- Que os filhos:
 - Cursem as séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais;
 - Recebam atendimento de algum serviço da Educação Especial, como Ensino Itinerante.

Critérios para participação dos pais:

- Aceitar o convite e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (por exigência do Comitê de Ética).

Serão aplicados os seguintes instrumentos para caracterização dos participantes:

- *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar-(RAF)* (MARTURANO, 1999)

Consiste em um roteiro dirigido aos pais, na forma de entrevista semi-estruturada que visa verificar os recursos presentes no ambiente familiar. É composto por três módulos: supervisão e organização das rotinas; oportunidades de interação com os pais e presença de recursos no ambiente físico.

- *Roteiro de entrevista com os pais*

Trata-se de um roteiro de entrevista composto por questões fechadas, que visa trazer informações sobre as percepções dos pais sobre esta etapa do ensino e suas condutas frente às demandas da escolarização. O referido roteiro, aborda: início da trajetória escolar da criança; atual desempenho escolar da criança; tarefas escolares; comunicação com o professor, reuniões de pais; participação dos pais em eventos escolares e expectativas sobre o futuro acadêmico do filho.

- *Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)* (ABEP, 2003)

O Critério de Classificação Econômica Brasil tem objetivo de traçar classes econômicas dos participantes, definidas em A1, A2, B1, B2, C, D e E., segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, a partir das respostas dos pais.

- Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994)

Será realizado diretamente com as crianças. Visa avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, nas áreas de escrita, leitura e aritmética, as quais compõem três sub-testes, que possuem itens em ordem crescente de dificuldade. O teste indica de maneira abrangente as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando.

- Questionário de avaliação do Programa

Questionário elaborado com intuito de apreender informações acerca da percepção dos participantes sobre o Programa. Apresenta questões abertas e fechadas a respeito dos conteúdos e temas abordados nos encontros, avaliação das dinâmicas e do tempo de duração das sessões e a opinião geral sobre o Programa.

- Roteiro de Entrevista “Situações”

Roteiro de entrevista aplicado com os pais para verificar se os conteúdos (suporte informativo) abordados no Programa geraram aumento do nível de informação dos participantes.

Ao final deste estudo nos comprometemos a divulgar a V.Sa. e aos professores envolvidos os resultados encontrados. Agradecemos desde já a atenção dispensada, e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos necessários, pelo telefones para contato [REDACTED] e [REDACTED].

Sendo só o que se apresenta para o momento, aguardamos um retorno sobre a viabilidade da implementação desta proposta.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez
Rolfesen
Orientadora PPGEES-UFSCar.
PPGEES/UFSCar

Andréia Bevilacqua
Mestranda

Prezada Sra.
Profª. Clélia Mara Santos
DD. Secretária de Educação de Araraquara

C/C
Cássia Maria CanatoPalombo
Coordenadora de Educação Especial

ANEXO C

CONVITE

Prezado (a) Sr.(a).....,
responsável pelo (a) aluno (a)

Uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos convida para participar do “Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais”, os pais de crianças que tenham apresentado nos últimos meses dificuldades escolares. Este curso tem como **objetivo** oferecer informações e recursos para que você possa ajudar o seu filho diante das atividades escolares do dia-a-dia. Não há custos, é inteiramente grátis.

Sobre o curso:

Local: O curso acontecerá nas dependências do CAIC “Rubens Cruz”

Calendário: 29/08 a 03/10

Horário: das 16:00 até 17:30 h.

Número de encontros: 6 (seis)

29/08 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h
05/09 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h
12/09 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h
19/09 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h
26/09 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h
03/10 (4ª feira) das 16:00 às 17:30 h

Necessitamos saber de seu interesse e disponibilidade até sexta-feira (17/08). Para tanto, assinale abaixo sua decisão. Por favor, devolva este convite com a resposta para a professora de seu filho.

- SIM, tenho interesse em participar ()
- NÃO tenho interesse em participar ()

Atenciosamente,

.....

DIRETORA

CONVITE

Prezado (a) Sr. (a)
responsável pelo (a) aluno (a)

Uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos convida os pais de crianças que tenham apresentado nos últimos meses dificuldades escolares para participar de uma pesquisa.

Esta pesquisa conta com duas etapas:

- Fornecer informações sobre a rotina e comportamentos de seu filho em casa e na escola em dois momentos, em local e data a ser agendada diretamente com cada responsável.
- “Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais”

*Após a coleta das informações acima mencionadas, os pesquisadores se comprometem a oferecer o “Programa Psicopedagógico de Orientação a Pais” (não há custos, é inteiramente grátis). Este programa tem como **objetivo** oferecer informações e recursos para que você possa ajudar o seu filho diante das atividades escolares do dia-a-dia. Acontecerá no mês de outubro, em seis encontros, de uma hora e trinta minutos cada. Maiores informações sobre o local e as datas serão enviadas próximo ao início do curso.

Necessitamos saber de seu interesse e disponibilidade até sexta-feira (17/08). Para tanto, assinale abaixo sua decisão. Por favor, devolva este convite com a resposta para a professora de seu filho.

- SIM, tenho interesse em participar ()
- NÃO tenho interesse em participar ()

Atenciosamente,

.....

Diretora

ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Rod. Washington Luiz Km 235, Caixa Postal 676 –São Carlos/SP
Tel. (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@power.ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Programa de intervenção com pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: acompanhamento e estimulação no Ensino Fundamental**”, que está sendo realizada pela mestranda Andréia Bevilacqua, com orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo deste estudo consiste em oferecer recursos para os pais acompanharem e estimularem seus filhos nessa etapa do Ensino Fundamental. Você foi selecionado por sorteio e sua participação não é obrigatória. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de seis aulas de um programa para pais e responder a uma entrevista e um questionário. Seu filho também participará, realizando uma atividade (teste) que tem como objetivo verificar seu desempenho escolar. Não existem riscos relacionados com a participação. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo da participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação ou de seu filho (a). Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, sempre que considerar necessário. Você pode desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Devemos ressaltar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Andréia Bevilacqua
(xx) xxxx-xxxx

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar deste estudo.

Declaro estar ciente: a) dos objetivos do estudo; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a nossa privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; d) da concordância com a divulgação dos resultados obtidos, com objetivo de prosseguimento dos estudos científicos.

XXXXXXXXXX, ____ de _____ de 2007.

ANEXO E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Rod. Washington Luiz Km 235, Caixa Postal 676 –São Carlos/ SP
Tel. (16) 3351-8357
e-mail: edufscee@power.ufscar.br

Termo de Autorização de Filmagem

Vimos por meio desta pedir autorização para filmagem durante as sessões que você participará, que farão parte da pesquisa **“Programa de intervenção com pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: acompanhamento e estimulação no Ensino Fundamental”**, que está sendo realizada pela mestrandia Andréia Bevilacqua, com orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo das filmagens será o de garantir uma análise mais fidedigna de nosso Programa. Não existem riscos relacionados com a filmagem. As imagens e informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, sempre que considerar necessário. Você pode desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Devemos ressaltar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Andréia Bevilacqua Rolfsen
(xx) xxxx-xxxx

Declaro fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos do projeto, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de filmagem na pesquisa e autorizo a mesma durante minha participação no Programa.

xxxxxxxxx, ____ de _____ de 2007.

Nome do participante

Assinatura

A mãe de Lorena pediu que ela fosse comprar tomates na quitanda. Quando voltou para casa e devolveu o troco, sua mãe percebeu que os tomates estavam estragados e o troco estava errado. Ela disse à filha:

-Nunca mais vou pedir um favor pra você, porque você faz tudo errado, é uma burra, não tem jeito!

5. Porque Lorena trouxe o tomate “passado” e o troco errado?

6. O que a mãe de Lorena poderia ter dito à ela quando viu que a filha tinha trazido errado as coisas que pediu?

RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

Nome da criança: _____

Informante (parentesco com a criança) _____

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

Assiste à TV

Ouve rádio

Joga video-game

Lê livros, revistas, gibis

Brinca na rua

Brinca dentro de casa

Outro –especificar _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

passaio	passaio
<input type="checkbox"/> Bosque Municipal	<input type="checkbox"/> Museu
<input type="checkbox"/> Aeroporto	<input type="checkbox"/> Circo
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro	<input type="checkbox"/> Evento anual da cidade (feira, rodeio, ...)
<input type="checkbox"/> Shopping Center	<input type="checkbox"/> Parque de diversões
<input type="checkbox"/> Lanchonete	<input type="checkbox"/> Clube
<input type="checkbox"/> Praia	<input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família
<input type="checkbox"/> Viagem de trem	<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade

<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda	<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc)
<input type="checkbox"/> Área de lazer e diversão no shopping	<input type="checkbox"/> Outros – especificar:
<input type="checkbox"/> Centro da cidade	

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização.
- Freqüenta núcleo municipal do bairro
- Prática esporte em clubes, academias, ginásios.
- Freqüenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura...).
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
- Freqüenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Tem aulas de inglês ou outro idioma
- Faz computação
- Outro – especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar video-game ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

recurso

- uma cama só para ele
- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)
- brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos

- um animal de estimação
- livrinhos de estórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)
- videogame
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã
- outros, especifique _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
- sim
- tipo:
 - jornal
 - revista - de notícias - de TV - feminina - de fotonovela - de esporte - religiosa - outra, especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
 - escolares
 - romances, contos, literatura
 - livrinhos infantis
 - religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
 - técnicos, científicos
 - enciclopédias
 - dicionário
 - outros, especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	ninguém	a mãe	o pai	outra pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem				
Avisa quando é hora de ir para a escola				
Supervisiona a lição de casa				
Supervisiona o estudo para as provas				
Comparece às reuniões da escola				
Acompanha as notas e a frequência às aulas				

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	nunca
almoçar			
tomar banho			
brincar			

ir dormir			
levantar-se de manhã			
jantar			
fazer a lição de casa			
assistir à TV			

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

Sua família costuma estar reunida:	sempre	às vezes	nunca
no café da manhã			
no almoço			
no jantar			
à noite, para assistir à TV			
E nos fins de semana :			
em casa			
em passeios			

ANEXO G

Roteiro de entrevista com pais

Nome do informante: _____
 Nome da criança: _____

I. Como a criança tem se saído na escola

- *O desempenho de meu filho na escola hoje é:*

() ótimo () bom () regular () ruim

- *A(s) dificuldade(s) que meu filho apresenta hoje na escola é (são) em:*

() escrita () matemática
 () leitura () escrita, leitura e matemática
 () escrita e leitura () outra (s). _____

- *Percebo que essas dificuldades*

() Pelo comportamento dele
 () Apenas pelo relato do (a) professor (a)
 () Pelo comportamento dele e pelo relato do professor
 () Outro(s):

- *Quando penso no desempenho de meu filho imagino que ele vá estudar até:*

Ensino Fundamental (8ª série)

Faculdade (ensino superior)

Ensino Médio (3º colegial)

outro(s): _____

Curso técnico

ANEXO H

Ficha de Dados dos Participantes

Nome da criança:

Data de nascimento:/...../..... Naturalidade:.....

Série: Período: Nome do (a) professor (a):

Nome da mãe:

Data de nascimento:/...../..... Estado civil:

Ocupação: Horário de trabalho da mãe:

Escolaridade:

Nome do pai:

Data de nascimento:/...../..... Estado civil:

Ocupação: Horário de trabalho do pai:

Escolaridade:

Endereço:.....

Telefones para contato:

Critério de Classificação Econômica Brasil

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4 ou +
Rádio	0	1	2	3	4 ou +
Banheiro	0	1	2	3	4 ou +
Automóvel	0	1	2	3	4 ou +
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou +
Aspirador de pó	0	1	2	3	4 ou +
Máquina de lavar	0	1	2	3	4 ou +
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou +
Geladeira	0	1	2	3	4 ou +
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou +

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	
Primário completo / Ginásial incompleto	
Ginásial completo / Colegial incompleto	
Colegial completo / Superior incompleto	
Superior completo	

ANEXO I

Questionário de avaliação do curso

I Assinale sua opinião sobre:

Conteúdos abordados nos encontros:

ruim regular bom ótimo

Dinâmicas:

ruim regular bom ótimo

Tempo de duração dos encontros (uma hora e meia):

ruim regular bom ótimo

II Atribua nota (de 0 a 10) para:

Os temas abordados nos encontros:

- A organização e a rotina da família
- Apoio à criança nas atividades escolares
- Incentivos para participar do ambiente
- Comunicação e relacionamento
- Disciplina e incentivos ao estudo

As atividades realizadas nos encontros:

- Conteúdo projetado na tela
- Dinâmicas, vivências
- Lições para reflexões em casa
- Conversas entre os participantes

III Dê sua sugestão/opinião:

Dê sua sugestão de outros temas que poderiam ser abordados neste curso:

O que você não gostou? Seja sincero, coloque sua opinião para que nós possamos aperfeiçoar nossa oferta de cursos.

Planos das sessões

Sessão 1	
Data: 1ª semana	
Tema: <i>Apresentação geral da proposta e introdução da temática</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Apresentação da pesquisadora	05'
2ª Sobre a proposta GERAL, termos de consentimento	20'
3ª Dinâmica “Meu nome é...”	15'
4ª Aplicação do RAF	20'
5ª Panorama geral do curso	15'
6ª Aplicação do Roteiro de entrevista	15'

Sessão 2	
Data: 2ª semana	
Tema: <i>A organização e a rotina da família</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Resgate do que foi a sessão passada	10'
2ª Dinâmica “O nosso e o do outro”	20'
3ª Slides e cenas ilustrativas/Discussão	55'
4 “Lição de casa para os pais”	05'

Sessão 3	
Data: 3ª semana	
Tema: <i>Apoio à criança nas atividades escolares</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Retomar os conteúdos das sessões anteriores	05'
2ª Troca de experiências sobre as reflexões “lição de casa” dos pais	15'
3ª Slides e cenas ilustrativas/Discussão	55'
4ª Dinâmica “Jogo de Dado”	15'

Sessão 4	
-----------------	--

Data: 4ª semana	
Tema: <i>Incentivos para participar do ambiente</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Retomar os encontros anteriores	20'
2ª Slides e cenas ilustrativas/Discussão	35'
4ª Dinâmica “Corredor brasileiro”	25'
5ª Critério Brasil	10'

Sessão 5	
Data: 5ª semana	
Tema: <i>Comunicação e relacionamento</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Retomar os encontros anteriores	10'
2ª Slides e cenas ilustrativas/Discussão	50'
3ª Dinâmica “Situações”	20'

Sessão 6	
Data: 6ª semana	
Tema: <i>Disciplina e incentivos ao estudo</i>	
Atividades:	Tempo:
1ª Retomar os encontros anteriores	15'
2ª Slides e cenas ilustrativas/Discussão	35'
4ª Discussão final	15'
5ª Dinâmica final: uma palavra: o que o curso significou	15'
6ª Questionário de avaliação do curso	10'

Situação 1A			GRUPO CONTROLE		
GRUPO EXPERIMENTAL					
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	Pedir para ajudar pois a mãe está cansada.	Ensinar a fazer, arrumar junto, para que consiga fazer sozinho.	Mariceta	Conversar, não gritar. Cada um deve arrumar sua parte	Conversar, não gritar. A conversa/diálogo resolve problemas.
Carmem	Criticar a criança [mãe teria a mesma atitude].	Incentivar o a arrumar e ajudar. Dar bronca quando não arrumar como a mãe quer.	Rosana	Estipular um horário	Conversar mais, ter diálogo.
Kátia	Conversar, pedir para arrumar e fazer uma tarefa todos os dias com o filho.	Arrumar junto para ele ser organizado.	Simone	Conversar.	Castigar caso não arrume as coisas.
Carla	Conversar com calma e incentivar a organizar.	Conversar e explicar a maneira que deve arrumar, ensinar.	Renata	Parar de gritar.	A criança deve prestar mais atenção no que a mãe diz.
Jéssica	Pedir com calma.	Conversar, pedir com calma. Explicar como fazer e arrumar junto.	Telma	É difícil por que o filho não recolhe as coisas.	Conversar e pedir para arrumar as coisas. Gritar não adianta.
			Alice	Falar para arrumar, organizar. Bater não oferece resultados.	Conversar, pois cada um deve arrumar suas coisas.

1B GRUPO EXPERIMENTAL		
1 B PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	É bom para aprender mais.	Aprender no dia-a-dia. Ser organizado quando estiver sozinho.
Carmem	Aprender a colaborar nos serviços de casa. Isso é disciplina.	Incentivar a crescer e a ser independente.
Kátia	Importante para ele ser organizado.	Ser organizado e disciplinado. Para ter sucesso quando ele estiver na escola
Carla	A criança precisa ajudar nas tarefas da casa.	Ele deve aprender, saber fazer sozinho, para ser organizado.
Jéssica	Poderá ajudar e fazer suas próprias coisas.	Ser mais organizado no dia-a-dia.

GRUPO CONTROLE		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Marieta	Importante para aprender a fazer suas atividades e as de casa.	É bom porque aprende a ser mais organizado.
Rosana	Pela organização.	Para a casa ficar mais organizada, para a mãe ter menos serviços.
Simone	Para ser mais zeloso.	Fazer a lição de casa é importante e fazer as tarefas de casa é obrigação.
Renata	Se ajudar sobrar mais tempo para a mãe ficar com ele.	Começar a fazer sua parte em casa.
Telma	É importante.	Mãe e filho se beneficiam. A criança irá ajudar e aprender a fazer as coisas.
Alice	Para ser mais educada, mais organizada. Para ter comportamento [que vem de casa].	É importante se tornar organizado e educado, na própria casa e na dos outros.

2A GRUPO EXPERIMENTAL		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	A mãe deve ajudar a criança para que ela tenha uma boa nota na próxima prova.	A mãe deve apoiar e não ameaçar a criança.
Carmem	A mãe deve castigar, nunca surrar.	A mãe deve incentivar a estudar, conversar, dizer que o estudo é bom, que é aprendizagem. Não deve usar chantagem.
Kátia	A mãe deve conversar, pedir para estudar mais ou sentar e estudar junto.	A mãe deve conversar com a criança para saber os problemas que ela tem. Conversar com a professora para saber como ajudar a resolver a situação.
Carla	A mãe deve aconselhar e aplicar um castigo.	A mãe deve conversar com a criança, não ameaçar. Ensinar, explicar, ajudar.
Jéssica	Deixar a criança sem a festa de aniversário é melhor que bater.	Não está certo [a atitude da mãe]. Porque a criança fará suas tarefas por chantagem.

GRUPO CONTROLE		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Marieta	Bater não resolve, não faz a criança tirar notas boas. Aconselhar a estudar mais para a criança melhorar	Conversar para tentar entender por que tirou nota baixa, o que não entendeu.
Rosana	Não é certo bater na criança pela nota baixa.	Não é certo bater. Mandar estudar mais.
Simo	Tomaria a mesma atitude.	Deve castigar a criança, não deixar ela fazer o que mais gosta. Bater não resolve.
Renata	A chantagem não funciona.	Não funciona, não se pode ameaçar . Há necessidade de observar a dificuldade, estudar mais. Não existe punição para notas baixas.
Telma	Ameaçar não resolve. Deve dizer para a criança que deve estudar mais e ajudar a mãe.	Bater não resolve. A mãe deve ajudar, conversar com a criança e explicar. Ameaçar não adianta.
Alice	Ameaçar não resolve. Deve dizer para a criança estudar e prestar atenção.	Ameaçar não resolve e pode não dar certo. Deve dizer para a criança que ela foi mal porque não estudou

2B GRUPO EXPERIMENTAL		
2B PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	Se esforçar mais quando tirar nota baixa.	Estudar mais para tirar nota alta.
Carmem	Incentivar a tirar notas boas e até prometer presente.	Conversar e falar sobre a importância do estudo.
Kátia	Dizer que ela é capaz de melhorar. Dizer para estudar mais para entender porque tirou nota baixa. Pode ser que tenha estudado pouco ou não tenha prestado atenção.	Dizer que ela deveria estudar mais. Entender porque tirou nota baixa. Avaliar se não estudou ou se há problema de aprendizagem.
Carla	Prestar mais atenção na aula.	Conversar. Ameaçar não fará a criança aprender.
Jéssica	Estudar mais.	Conversar e dizer que não poderá fazer tudo o que quiser, caso tire nota baixa novamente.

GRUPO CONTROLE		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Marieta	Que isso não deve se repetir. Aconselhar a estudar.	Estudar mais, para recuperar as notas na próxima prova.
Rosana	Estudar mais, prestar mais atenção.	Estudar mais. Tirar nota mais alta na próxima prova.
Simone	Falar que a mãe está magoada.	Aplicar um castigo.
Renata	Falar para melhorar.	Estudar, se esforçar mais. Tirar nota mais alta nas próximas provas.
Telma	Estudar mais e ter mais atenção.	A criança não estuda o suficiente; é distraída/ não presta atenção.
Alice	Estudar para recuperar a nota na próxima prova. Prestar mais atenção.	Obter nota mais alta na próxima prova. Tirar algo que a criança considera importante para criança se esforçar mais.

3A GRUPO EXPERIMENTAL		
PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE
Daniela	Mãe não ensinou.	A mãe deve ensinar a filha e realizar a atividade com a criança.
Carmem	Criança não sabe escolher tomates, não sabe conferir o troco. O profissional que atendeu a criança pode tê-la enganado.	A criança não foi ensinada a comprar.
Kátia	Mãe deve ir junto com a criança, que não deve ir sozinha à quitando.	A mãe não ensinou como comprar e como conferir o troco.
Carla	É preciso ensinar. A criança não sabe escolher tomates e conferir o troco.	Não chamar a criança de 'burra', ela não soube comprar. A mãe deveria ter ensinado.
Jéssica	A criança não sabe comprar.	A mãe não explicou como fazer. A criança aprenderia.

GRUPO CONTROLE		
GC	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Marieta	Criança não teve culpa, não soube escolher. O troco foi passado errado para a criança.	Criança não soube escolher e não conferiu o troco. Não chamar a criança de 'burra'.
Rosana	Criança não percebeu que os tomates estavam estragados. Não prestou atenção, não escolheu.	Criança não conferiu o troco e não escolheu os tomates.
Simone	Criança não sabe comprar legumes/frutas.	A mãe deveria mandar a criança devolver os tomates e corrigir o troco.
Renata	Porque é criança e é fácil enganar uma criança.	Alguém enganou a criança, que não pode escolher os tomates. A mãe não deveria pedir isso à criança, que também não sabe conferir o troco.
Telma	A criança não prestou atenção para escolher, porque tinha pressa para voltar para casa.	A criança não prestou atenção porque estava com pressa. Ela não sabe escolher. Não chamar a criança de burra.
Alice	Não prestou atenção ao comprar os tomates. Mãe não deveria chamar a criança de 'burra'.	A mãe deveria acompanhar a filha, mostrar como fazer, como conferir o troco.

3B GRUPO EXPERIMENTAL		
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Daniela	A mãe deveria ir junto com a criança ao mercado para ensiná-la.	A mãe errou. Deveria ensinar a criança a conferir o troco.
Carmem	A mãe deveria ir algumas vezes ao mercado com a criança para ensiná-la. Não deveria ser agressiva.	A mãe deveria dizer que na próxima vez irá junto com a criança e a ajudar a escolher as frutas e conferir o troco.
Kátia	Mãe deveria dizer que voltaria à quitanda junto com a criança para entender o que havia acontecido.	Poderia explicar à filha que a compra estava errada e ir junto com ela pra mostrar como comprar e como conferir o troco., para que possa ir sozinha na próxima vez.
Carla	Conversar com a criança e não chamá-la de burra.	Voltar à quitanda com a filha para entender o que estava errado. Comprar junto coma criança para que da próxima vez ela saiba fazer.
Jéssica	Explicar para a criança o que ela deveria ter trazido e pedir para ela escolher os tomates.	Explicar como era para comprar, para que a criança saiba escolhe/fazer.

GRUPO CONTROLE		
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Marieta	Aconselhar a criança a trocar os tomates.	Pedir para trocar os tomates e conferir o troco.
Rosana	Pedir para a criança ir trocar os tomates.	Dizer que a criança deveria ter conferido o troco.
Simone	Dizer que era necessário devolver o tomate, porque estava passado e o troco estava errado.	Fazer a criança devolver os tomates ou trocá-los.
Renata	Prestar mais atenção porque qualquer pessoa ‘enrola’ a criança.	Prestar atenção e observar se o tomate está bom.
Telma	Ensinar comprar, escolher e prestar atenção no troco.	Explicar com se deve escolher e como conferir o troco.
Alice	Ir novamente ao mercado, prestar atenção nos tomates, no troco.	Prestar atenção. Ensinar a criança e não chamá-la de ‘burra’.

