CAROLINE HERMÓGENES COSTA

Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências

Programa de Ciências da Reabilitação

Orientador: Profa. Dra. Daniela Regina Molini Avejonas

SÃO PAULO

2019

CAROLINE HERMÓGENES COSTA

Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências

Programa de Ciências da Reabilitação

Orientador: Profa. Dra. Daniela Regina Molini Avejonas

SÃO PAULO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Costa, Caroline Hermógenes
Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem / Caroline Hermógenes Costa. -- São Paulo, 2019.
Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Ciências da Reabilitação.
Orientadora: Daniela Regina Molini Avejonas.

Descritores: 1.Linguagem infantil 2.Orientação infantil 3.Poder familiar 4.Fonoaudiologia 5.Saúde pública 6.Gestão de ciência, tecnologia e inovação em saúde

USP/FM/DBD-143/19

Responsável: Erinalva da Conceição Batista, CRB-8 6755

À minha filha Isabella, representando toda a criança que busca o direito de brincar, de aprender, de se construir e de se salvar dos males de uma vida adulta.

AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Daniela Regina Molini-Avejonas por sonhar comigo e me conduzir com liberdade à realização do nosso projeto, me ensinando a enxergá-lo com ternura e responsabilidade. Obrigada por acreditar em mim e confiar no nosso trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Fernanda Dreux pela excelente contribuição oferecida no Exame de Qualificação e por aflorar em mim a paixão sobre a linguagem e sobre as crianças durante toda a graduação.

À Prof.ª Dr.ª Suely Limongi por ser a primeira pessoa a ver em mim e me mostrar que eu poderia ser uma fonoaudióloga competente, além de todo conhecimento transmitido com tanto zelo durante a graduação.

À todas as famílias que participaram do programa, além de permitirem a verificação da funcionalidade no programa, me proporcionaram um generoso ambiente de aprendizagem e cuidado do qual eu nunca me esquecerei.

À CEI Paulo de Tarso, em especial para diretora Wilma e a coordenadora Eulete, que foram a conexão entre o projeto e as famílias. Pela parceria, paciência e por todo empenho durante a implementação do programa com os pais.

À Policlínica de Osasco, sobretudo ao fonoaudiólogo Jean Longhi que permitiu e me auxiliou na implementação do grupo das crianças em atendimento fonoaudiológico. Por nossas longas conversas sobre linguagem infantil e sistema de saúde. Mas principalmente por me presentear com meu sobrinho Raul.

Ao estatístico, web designer, revisor, companheiro e quase co-autor desse trabalho Carlos por compartilhar e participar desse projeto desde a sua concepção contribuindo com percepções inacreditáveis sobre a real essência de um espaço de brincar, sem ele esse trabalho teria bem menos cores e inspiração. Por todas as

análises estatísticas e discussões sobre elas. Pela paciência e a tranquilidade de me manter em pé mesmo nos momentos mais difíceis. “Pela felicidade do presente e por me fazer crer no futuro”.

À estagiária do CER VP Thainá por me devolver a felicidade de poder ensinar o oficio que eu tanto amo. Pela ajuda e empenho com as coletas de dados e pela parceria no dia a dia.

À minha filha Isabella, por me ensinar a brincar. Por me ajudar a entender esse lugar tão belo entre a liberdade e a confiança, chamado cuidado. Por me mostrar o real espaço entre ser terapeuta e ser mãe, promovendo assim a empatia estabelecida entre mim e as famílias da pesquisa.

À minha mãe Elizabete, por tudo que ela me ofereceu durante toda minha vida. Sendo a primeira pessoa a me ensinar o significado de cuidar. Pelo carinho e confiança em qualquer coisa que eu me proponha a fazer e por ser meu exemplo de mulher.

À minha Irmã Ana Clara, minha cientista favorita, pelas longas conversas sobre ser mulher, ser mãe, ser profissional, ser alguém. Pela interferência tão positiva na minha construção como pessoa. E pelo meu querido sobrinho Raul.

Ao meu irmão Gabriel, por ser a primeira pessoa que um dia precisou do meu cuidado. E por ter o sorriso mais carinhoso e acolhedor que já existiu.

Ao meu irmão Felipe, por me ensinar a levar a vida com mais leveza e humor. E pelo meu sobrinho incrível Marcelo.

À minha prima Larissa por tantos anos de aventuras e companhia. Por todas as incontáveis horas de reflexões sobre a vida.

À equipe do CER Vila Prudente por possibilitarem, por meio de discussões interdisciplinares, meu amadurecimento profissional permitindo enxergar além da patologia.

À Bandeira Científica que, por 4 anos, me ensinou a enxergar a realidade da saúde da população brasileira, me mostrando que cada família é um universo e que, para auxiliá-las, se faz necessário compreender cada uma de suas vertentes.

Ao projeto acadêmico EMA pela oportunidade de plantar novas sementinhas de reflexão nos alunos da graduação em fonoaudiologia.

À turma 33 de fonoaudiologia USP pela cumplicidade durante a graduação até os dias de hoje. Em especial às minhas queridas amigas Fernanda Cartolano, Beatriz Sá, Ingrid Sun, Nathália Socciarelli, Camila Bolivar e Laís Alves pelas experiências incríveis que vivemos e pelo carinho que mantemos até hoje umas pelas outras.

À minha colega de trabalho Angélica por tão agradável parceria dentro e fora do trabalho. Pelo conforto produzido pela forma leve de encarar momentos tão difíceis no dia a dia de um profissional do SUS.

Às minhas colegas de laboratório Lais Vignati e Gabriela Tupineli por dividirem aflições e sentimentos em comum. Por estarmos juntas lutando por um mesmo sonho.

Às minhas colegas da residência multiprofissional Fernanda Machado e Isabela Ciola por estarem ao meu lado num momento tão rico em aprendizagem, mas tão difícil emocionalmente. E por me mostrarem que o amor pode florescer mesmo em terrenos tão diferentes.

À minha fiel amiga Nathalia de Campos pelos anos de amizade e parceria sempre valorizando um sorriso ou enxugando uma lagrima.

À Luciana por me guiar com tanto carinho e sabedoria ao meu caminho do autoconhecimento.

Ao meu melhor amigo e companheiro João Passone pela parceria e por me ajudar a ver a vida mais leve, otimista e com humor. Ao Daniel Teixeira e Enlai Cheng por fazerem o meu mundo melhor por meios das suas idiossincrasias.

Ao meu cachorro Che pelo amor incondicional e as companhias durante as longas madrugadas escrevendo essa dissertação.

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”
Belchior

Essa dissertação está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP.

Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP: Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, et al. 2ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 REVISÃO DE LITERATURA 20
2.1 A LINGUAGEM 20
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM 21
2.3 O BRINCAR 25
2.4 AS FAMÍLIAS 30
2.5 OS GRUPOS 34
2.6 AS TECNOLOGIAS 37
2.7 AS ORIENTAÇÕES 40
3 OBJETIVOS 43
3.1 OBJETIVO PRINCIPAL 43
3.2 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS 43
4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA 45
4.1 CRIAÇÃO DO NOME 45
4.2 ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO 45
4.3 FORMA DE INTERAÇÃO 58
4.4 APLICATIVO 59
5 MÉTODO 62
5.1 PRÉ INTERVENÇÃO 62
5.1.1 Participantes 62
5.1.2 Aplicação dos instrumentos de avaliação das crianças 62
5.1.3 Grupo controle 63
5.1.4 Assinatura do TCLE 63
5.2 INTERVENÇÃO 63
5.2.1 Vinculação das famílias 63
5.2.2 Grupo virtual de pais 64
5.3 PÓS-INTERVENÇÃO 67
5.3.1 Protocolo de verificação de aderência 67
5.3.2 Reaplicação dos instrumentos de avaliação das crianças 67
5.3.3 Análise de dados 67
6 RESULTADOS 70
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 70

6.2 ANÁLISE PIFRAL 71
6.3 ADESÃO À PROPOSTA 72
6.3.1 Interesse X Adesão 72
6.3.2 Realização das brincadeiras 73
6.3.3 Vídeos e reportagens 77
6.3.4 Avaliação do programa 79
6.4 ANÁLISE DO GRUPO VIRTUAL 81
6.4.1 Apresentação 81
6.4.2 Dúvidas sobre as brincadeiras 82
6.4.3 Dúvidas sobre o programa 83
6.4.4 Opinião sobre as brincadeiras 84
6.4.5 Conteúdo teórico 85
6.4.6 Interação intragrupo 85
6.4.7 Elogios ao programa 86
6.5 EFICÁCIA DA PROPOSTA 87
6.5.1 Comparação dos dados pré e pós das crianças com risco: análise preliminar 87
6.5.2 Avaliação dos progressos alcançados 90
7 DISCUSSÃO 94
8 CONCLUSÕES 108
9 REFERÊNCIAS 110
ANEXO 1 - APROVAÇÃO DO ESTUDO 121
ANEXO 2 - TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 122
ANEXO 3 - BRINCAR É MAIS IMPORTANTE QUE AS ATIVIDADES ESCOLARES, APONTAM ESTUDOS 123
ANEXO 4 - CONVERSANDO COM QUEM? 124
ANEXO 5 - PRA QUE ESSAS ORELHAS TÃO GRANDES? 126
ANEXO 6 - O QUE É DESENVOLVIMENTO INFANTIL? 128
ANEXO 7 - PASSO A PASSO 129
ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO DE ADERÊNCIA 130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 - DIVISÃO DA AMOSTRA....62
TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA....70
TABELA 3 - RESULTADOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO PARA 1 A 2 ANOS....87
TABELA 4 - RESULTADOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO PARA 2 A 3 ANOS....88
TABELA 5 - RESULTADOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO PARA 3 A 4 ANOS....88
TABELA 6 - RESULTADOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO GERAL....89

FIGURA 1- LOGO ESPAÇO BRINCAR....65
FIGURA 2 - CAIXA DE TEXTO....66
FIGURA 3: GRÁFICO DADOS PIFRAL....72
FIGURA 4: GRÁFICO OPÇÃO E ADESÃO AO PROGRAMA....73
FIGURA 5: GRÁFICO ADESÃO ÀS BRINCADEIRAS....73
FIGURA 6: GRÁFICO TEMPO DEDICADO ÀS BRINCADEIRAS....74
FIGURA 7: GRÁFICO RESPOSTA AO TEMPO COM AS CRIANÇAS NO PIFRAL....75
FIGURA 8: GRÁFICO RESPOSTA PIFRAL X TEMPO DE BRINCADEIRAS....76
FIGURA 9: GRÁFICO BRINCADEIRAS FAVORITAS....76
FIGURA 10: GRÁFICO VÍDEOS E REPORTAGENS....78
FIGURA 11: GRÁFICO VÍDEOS MAIS ACESSADOS....78
FIGURA 12: GRÁFICO REPORTAGENS MAIS LIDAS....79
FIGURA 13: GRÁFICO AVALIAÇÃO DO PROGRAMA....80
FIGURA 14: GRÁFICO EFEITO DA INTERVENÇÃO....89
FIGURA 16: GRÁFICO AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO PROGRAMA....91
FIGURA 17: GRÁFICO MELHORAS RELACIONADAS À LINGUAGEM....92

RESUMO

Costa CH. *Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2019.

A linguagem é um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano. Na infância, é fundamental que se manifeste da forma verbal. Quando a criança não a apresenta da forma ou no período esperado pode-se suspeitar de uma alteração de linguagem. Vários fatores podem ser considerados como risco para alteração de linguagem. **Objetivo:** elaborar, propor e aplicar um programa inovador, com suporte tecnológico, de orientação fonoaudiológica a pais de crianças com risco de alteração de linguagem. **Material e Método:** Participaram do estudo 34 famílias com crianças de 1 a 4 anos organizadas em 4 grupos: G1 crianças com risco e sem atendimento fonoaudiológico, G2 crianças sem risco, G3 crianças com risco e com atendimento e G4 crianças com risco, sem atendimento e que não participaram do programa (grupo controle). As famílias tiveram acesso a uma plataforma online (espacobrincar.com) onde receberam conteúdo teórico sobre desenvolvimento e atividades diárias a serem realizadas durante um mês. Além disso, participaram de um grupo virtual de adesão. **Resultados:** Após seis meses da aplicação do programa as crianças do grupo pesquisa apresentaram escores maiores em protocolo pós-intervenção que seus pares do grupo controle. **Conclusão**: A proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais é efetiva em crianças com risco de alteração de linguagem.

Descritores: Linguagem infantil; Orientação infantil; Poder familiar; Fonoaudiologia; Saúde pública; Gestão de ciência, tecnologia e inovação em saúde.

ABSTRACT

Costa CH. *Speech-language pathology intervention in parents of children at risk for language disorder or delay* [dissertation]. São Paulo: “Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo”; 2019.

Language is one of the most important processes of human development. During childhood, it is fundamental that language expresses in verbal form. If the child does not present language on the expected way or time, we can suspect speech-language pathology. Many factors can be considered as risk for speech-language pathology. **Purpose:** to elaborate, propose and apply an innovative program of speech-language guidance, with technological support, for parents of children at risk for language disorder or delay. **Material and Method:** 34 families with children from 1 to 4 years old participated in the study. They were organized into 4 groups: G1 children at risk without speech-language treatment, G2 children without risk, G3 children at risk with treatment and G4 children at risk, without treatment and that did not participate in the program (control group). The families had access to an online platform (espacobrincar.com) where they received theoretical content about child development and daily activities to be completed during one month. Moreover, they joined a virtual support group. **Results:** After six months of the intervention, the children at the program presented higher scores in post intervention protocols in comparison to their control group pairs. **Conclusion**: The speech language intervention proposal in parents groups is effective in children at risk for language disorder or delay.

Descriptors: Child language; Child guidance; Parenting; Speech, language and hearing sciences; Public health; Health sciences, technology and innovation management.

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano. Na infância, é fundamental que se manifeste da forma verbal/oral para que a criança se relacione com a sociedade em sua volta. Quando a criança não apresenta comunicação efetiva até o período esperado de aquisição pode indicar problemas no seu desenvolvimento. Quanto mais precocemente essa alteração foi diagnosticada mais efetiva será sua intervenção.

O ambiente doméstico e o contato com outros adultos e crianças é ideal para a estimulação e desenvolvimento da linguagem. O brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem da criança. Porém, algumas famílias apresentam dificuldades para a realização de atividades que propiciem um ambiente comunicativo saudável.

Uma proposta bastante utilizada para intervenção em crianças com risco de alteração de linguagem é a realização de grupos terapêuticos, no qual o fonoaudiólogo orienta e auxilia, não como alguém que detém a receita ou a fórmula do que fazer, mas assume o papel de mediador entre a criança e a família.

As tecnologias vêm ocupando espaço cada vez maior na vida das pessoas. O uso delas durante o processo de intervenção facilita a aquisição de conhecimento, cria certa criatividade, aumento da autoestima dos usuários e permite que adquiram novos valores e modifiquem o comportamento transformando as tarefas árduas, negativas e difíceis em algo dinâmico, positivo e fácil.

Pensando nisso, esse trabalho propõe e aplica um programa inovador, com suporte tecnológico, de orientação fonoaudiológica a pais de crianças com risco de alteração de linguagem. Para a avaliação da efetividade e aderência da proposta foram aplicados testes pré e pós-intervenção na criança e de percepção dos pais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A LINGUAGEM

A linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos que são usados de várias formas para traduzir pensamentos em comunicação. É um conjunto de regras socialmente compartilhadas por um determinado grupo. A aprendizagem da linguagem é determinada pela interação de fatores biológicos, cognitivos, sociais e ambientais. Seu uso evolui através de contextos históricos, sociais e culturais. Requer uma ampla compreensão da interação humana incluindo aspectos não verbais, motivação e papeis socioculturais. (ASHA, 1982)

A linguagem pode ser avaliada e entendida segundo os parâmetros fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. (FIORIN, 2007). Somados aos fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais determinam seu aprendizado e uso. (PINTO, 2012)

Um dos primeiros registros que se tem a respeito do interesse pela linguagem infantil encontra-se no século XIX em escritos de estudiosos transcrevendo a fala espontânea dos seus filhos. (RÉ, 2006). Atualmente, estudos de neurolinguagem consideram um fenômeno cognitivo complexo e bastante desenvolvido no cérebro humano. Além de se moldar conforme o aspecto emocional momentâneo, ainda exige a reativação de várias modalidades de memória como visuais, auditivas e olfativas. Seu bom funcionamento depende da integridade de inúmeras outras funções cerebrais. Devido a toda complexidade envolvida pra produção da linguagem pode-se dizer que avaliá-la significa avaliar a saúde de todo o cérebro. (PINTO, 2012)

A área cerebral da linguagem é formada por quatro componentes principais: área de Broca, área de Werneck, giro supramarginal e giro angular. Porém, estudos de neuroimagem (KNAUS *et al.*, 2006) destacam o envolvimento de áreas adjacentes à região Sylviana, lobo temporal, área de Heschl e lobo frontal, atuando na compreensão e expressão da linguagem. Esses resultados concordam com o estudo de Basso (2000) que questiona a localização especifica das funções da linguagem e defende a hipótese de que redes neurais complexas, assim como

sistemas cognitivos complexos, são recrutadas para tarefas aparentemente simples da linguagem, tais como a nomeação de figuras.

Além disso, os neurônios-espelho tiveram um grande papel na gênese da linguagem, servindo de base para a apropriação simbólica dos atos motores. Eles funcionam criando uma representação interna que compreende ações realizadas por outro indivíduo, ativado um circuito neural pré-motor similar ao de quando se está executando a própria ação (MENDES; CARDOSO; SACOMORI, 2008). Os pesquisadores também identificaram que os neurônios-espelho são ativados devido a fenômenos de linguagem como a percepção de fala, incorporação semântica, metáfora, discurso interpessoal e teoria da mente. (KACINIK, 2014)

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Segundo a teoria sociointeracionista, a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que acontece através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do ambiente, a interação com outros adultos e outras crianças. Piaget, Vygotsky e Wallon basearam suas teorias sob essa perspectiva. (FELIPE, 2001)

Piaget, em sua teoria de Epistemologia Genética, tem como desafio explicar a ordem de sucessão em que diferentes capacidades cognitivas se constroem. As competências vão sendo adquiridas pelo sujeito e se sobrepõem a outras que lhe são anteriores. Para o autor, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado, e sim uma construção efetiva e continua. (PÁDUA, 2009). A inteligência se configura como uma coordenação dos meios para atingir o fim desejado, é a solução de um problema novo para o indivíduo. Já o pensamento é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais. (ABREU *et al.*, 2010).

Didaticamente, Piaget separou o desenvolvimento em seis estágios. O primeiro é o estágio dos reflexos, das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. O segundo é o estágio dos primeiros atos motores e das primeiras percepções organizadas e dos primeiros sentimentos diferenciados. O

terceiro é o estágio da inteligência senso-motora ou prática, é o estágio anterior à linguagem. Estes três primeiros estágios constituem o período até por volta de dois anos de idade, é chamado período **sensório-motor**. O quarto é o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Este estágio acontece entre dois e sete anos de idade, é chamado **pré-operatório**. O quinto é o estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. Compreende a fase dos sete aos doze anos e é chamado **operatório concreto**. O sexto é o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. Esta fase se constitui na adolescência e é chamado de **operatório formal**. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, mas cuja construção o distingue dos estágios anteriores. (PIAGET, 2011, edição orginal de 1964).

Em todas as fases do desenvolvimento, a aquisição de conhecimentos acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de assimilação, acomodação e equilibração, em um processo sintético mútuo e progressivo. (ABREU *et al.*, 2010) A assimilação é a interpretação de um objeto de conhecimento a partir da soma das informações retidas do objeto com as informações já armazenadas na organização mental de estruturas já existentes, isto é, uma associação acompanhada de uma inferência. Já a acomodação é o processo reorganização das estruturas mentais conforme as necessidades e singularidades do objeto a ser assimilado: pode ser considerada a origem do processo de aprendizagem. O conhecimento é sempre um processo de assimilação e acomodação. Quando há um conflito entre o novo a ser assimilado e as estruturas mentais já existentes, o sujeito precisa modificá-las e acomodá-las buscando um equilíbrio; Piaget denominou esse processo de equilibração (PÁDUA, 2009).

O dinamismo da equilibração acontece por meio de sucessivas situações de equilíbrio - desequilíbrio – reequilíbrio, que tem como objetivo conhecer e categorizar o objeto do conhecimento que vai se constituindo nesse processo. (ABREU et al., 2010).

Desde os primeiros meses de vida, o bebê já mostra indícios de comportamentos imitativos. Para Piaget, esse é o primeiro estágio do desenvolvimento da inteligência. Por volta dos seis meses, já começa reproduzir

sons realizados de outras pessoas de forma precisa e sistemática. O autor chamou de imitação deferida (ou adiada) o ato da criança observar algo em um dia e imitar posteriormente, revelando assim indícios da presença de uma imagem mental de eventos passados. Quando essa imitação começa a ser realizada para prazer próprio da criança, ela se caracteriza como jogo. (PULASKI, 2009).

Conforme a criança vai se desenvolvendo, o jogo também evolui, dando lugar ao simbolismo lúdico caracterizado pelos jogos infantis de “faz de conta”, o qual uma espiga de milho pode representar uma bonequinha ou um bastão se torna um revólver. Para a criança, o estímulo imediato (espiga ou bastão) é o símbolo lúdico do revólver ou da boneca que ele está pensando. Desta forma, a brincadeira estimula o desenvolvimento do pensamento sobre os objetos não existentes representados por esses símbolos. Com o crescimento da criança, o jogo simbólico dá lugar ao jogo de regra que é essencialmente social e, posteriormente, ao simbolismo coletivo quando as crianças assumem papeis diferentes e os representam com uma conscientização mútua. Os jogos simbólicos diminuem à medida que a socialização progride, até que por volta dos doze anos desaparecem ou são transformados em devaneios ou dramatizações. (PULASKI, 2009).

Embora os bebês reajam desde muito cedo à fala dirigida a eles, a linguagem surge posteriormente às funções simbólicas. Piaget define a linguagem como um sistema arbitrário de sinais; seus signos têm significados públicos compartilhados e compreendidos pela sociedade. Esse aspecto contrasta com os símbolos, que são privados e pessoais e frequentemente compreendidos pela criança individualmente. Enquanto os símbolos podem exibir alguma semelhança com o que representam, a maioria das palavras é arbitrária. Portanto seus significados precisam ser lentamente assimilados pela criança, através de suas experiências. Para o autor, a linguagem é estruturada pelo desenvolvimento cognitivo e dependente dele, e tem como função fundamental comunicar aquilo que já foi compreendido. (PULASKI, 2009).

Conforme a linguagem se desenvolve também há um grande salto no desenvolvimento cognitivo devido à organização de ideais e à elaboração das estruturas cognitivas que a linguagem proporciona. (ANDRADE, 2006) O inverso também é notado, uma vez que crianças que estão no nível de palavras isoladas têm desempenho inferior às que apresentam combinações de palavras em sua linguagem. (BEFI-LOPES; TAKIUCHI, 2000).

As primeiras palavras surgem por volta dos doze meses e, até os dezoito meses, a criança apresenta um crescimento lento e gradual, aproximadamente dez palavras por mês. Quando a criança atinge a produção de cinquenta palavras, a velocidade de aquisição aumenta significativamente. Esse período é conhecido como “explosão” do vocabulário. No início da idade escolar e até por volta dos dezesseis anos, o desenvolvimento lexical apresenta picos de desenvolvimento acelerado. (BENEDICT, 1979). Contudo, a aquisição lexical é passível a influências do ambiente no qual a criança está inserida, das relações sociais que ela mantém e de características particulares de cada individuo referentes às habilidades cognitivas, de funções executivas e de memória. (BEFI-LOPES; GÂNDARA, 2010).

Uma pesquisa realizada na zona Oeste de São Paulo (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013) identificou os fatores de risco identificados em crianças com alterações na aquisição da linguagem. Entre eles estão: ser do gênero masculino, ser filho único, ter histórico de alteração fonoaudiológica na família, intercorrências durante a gestação, prematuridade, hábitos orais deletérios e longas internações pós-natal.

Um distúrbio da comunicação é uma deficiência na capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos ou sistemas de símbolos verbais, não verbais e/ou gráficos. Pode se manifestar nas áreas da audição, linguagem e/ou fala. Esses distúrbios podem variar em gravidade; ser de origem desenvolvimental ou adquirida; isolados ou combinados e classificados em déficit primário ou secundário, quando decorrentes de patologia de manifestação maior. Um distúrbio de linguagem se caracteriza como a dificuldade de compreensão e/ou utilização de fala, escrita e/ou outros sistemas de símbolos. O distúrbio pode envolver a forma (fonologia, morfologia, sintaxe), o conteúdo (semântica), e/ou sua função na comunicação (pragmática) em qualquer combinação (ASHA, 1993).

Uma alteração do desenvolvimento da linguagem pode ser representada por um retardo ou por um distúrbio. O retardo é caracterizado por um atraso generalizado na aquisição ou expressão de todos os componentes da linguagem que, ao se desenvolverem, acompanham a mesma sequência do desenvolvimento normal. Entretanto, no distúrbio ocorre o desvio do desenvolvimento, em que a criança apresenta uma assincronia na aquisição dos componentes da linguagem, ou

déficits específicos em um aspecto linguísticos e/ou a união de componentes com desenvolvimento normal e com atraso na aquisição (LIMONGI, 2003).

As alterações no desenvolvimento da fala e da linguagem podem causar sérios problemas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional na idade escolar ou adolescência. Além disso, muitos distúrbios da comunicação que ocorrem na infância poderiam ser evitados ou minimizados por meio de medidas simples de estimulação de linguagem, orientação aos familiares e identificação precoce. Alguns sinais de possíveis alterações podem ser detectados na criança ainda muito pequena, como ausência de contato de olhos; não reação a sons como telefone e campainha; não reação quando chamada pelo nome; volume de televisão muito alto; ausência de fala ou fala incompreensível; vocabulário restrito; dificuldade de interação social e agressividade (PRATES; MARTINS, 2011).

O diagnóstico precoce permite o acompanhamento multidisciplinar e a instituição de medidas terapêuticas eficazes. Desta maneira, médicos e profissionais da área da saúde que lidam com crianças devem estar atentos para este tipo de distúrbio, visando minimizar o impacto do problema no desenvolvimento global desse paciente. Uma vez sendo feito o diagnóstico, a criança deve ser adequadamente encaminhada para introdução das condutas terapêuticas o mais rapidamente possível. Os pais são, geralmente, bons observadores do desenvolvimento da fala das crianças, bem como fundamentais para sua estimulação (VITTO; FERES, 2005).

2.3 O BRINCAR

O brincar pode ser descrito como uma atividade universal, realizada por humanos e outros animais e presente em todas as civilizações, é anterior à cultura. Para se configurar como brincar, ou jogo, precisa ser uma atividade livre, voluntária e que se sujeita a ordens. Precisa pertencer a um espaço que se distingue da realidade, entretanto tem a capacidade de absorver o jogador na sua forma mais intensa. O jogo exige o estabelecimento de regras próprias, que devem ser seguidas em um determinado espaço e período de tempo. Quem desrespeita ou ignora essas regras é um desmancha prazeres, que destrói o mundo mágico e a ilusão, portanto deve ser expulso. (HUIZINGA, 2008).

Para o autor, essas características do jogo também são a base para a construção das civilizações mais primitivas. Os rituais sagrados primitivos conservam as características formais do jogo, atuando num espaço específico, distinto do mundo real, de profunda imersão, de iniciativa voluntária, num determinado período de tempo, e com efeitos que se mantém até o final do ritual. Na maioria das vezes, seus efeitos podem ser conservados na memória, sendo transmitidos e tornando-se tradição ou fenômeno cultural (HUIZINGA, 2008).

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança e seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação, à representação, ao agir e ao imaginar. O brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra pessoa ou estar presente em uma atividade solitária, mas sempre sob o fundo da integração a uma cultura especifica. Além disso, o brinquedo é igualmente suporte de representações, introduzindo a criança em um universo de sentido e não somente de ações. O brinquedo valoriza o imaginário em detrimento a um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente (BONTEMPO, 1999).

Para Safra (2006) o brinquedo funciona como intermediário para que a criança possa lidar com facetas da experiência relacional que sem eles talvez ela não conseguisse. Por exemplo, um jogo de esgrima permite a intermediação para lidar com a questão da rivalidade, da agressão, das fantasias de morte. A criança utiliza experiências relacionais para integrar aspectos de si que não foram constituídos ou que precisam ser inseridos dentro de uma relação humana significativa, para que possa humanizar aspectos de si mesma e conseguir um modo de ser mais integrado.

Brinquedos macios, coloridos, sonoros e brilhantes influenciam o processo de desenvolvimento da descriminação auditiva, tato e na exploração básica que será a base da aprendizagem futura. Bonecas facilitam a identificação da criança por ela mesma ou pelos outros (irmãos, mãe, amigas). Quanto mais macia e artesanal, melhor, porque lembram a ideia de pele e aconchego e permitem a generalização. Blocos de construção e encaixe, conforme são empilhados como torres ou colocados dentro uns dos outros ajudam na construção da seriação, criação do conceito de proporções e causa e efeito. Quebra-cabeças estimulam o raciocínio

não só de crianças, mas de adultos e adolescentes também, pois mantém a atenção a médio e longo prazo e favorecem a sociabilidade e cooperação quando montados em grupo. Os jogos de regra e os jogos de estratégia ensinam a criança a respeitar os limites do adversário e estimula a resolução de problemas (BONTEMPO, 2011).

A criança durante o brincar tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Guiadas para imaginação, incorporam elementos dispostos do real, por meio da construção de cenários lúdicos e de encenação de vários papeis sociais. A criança assume vários personagens para atingir seus objetivos nas interações, utilizando-se da palavra e do corpo como elementos que revelam os aspectos imitativos e criativos configurados nas relações criança-criança. O faz de conta possibilita que a criança internalize aspectos do universo adulto e das relações sociais não apenas reproduzindo o mundo, mas transformando-o pela sua experiência pessoal (SOUZA; SILVA, 2010).

Sob a ótica da psicanálise, autor Souza (2003) a em uma síntese sobre Melanie Klein destaca que o jogo também é uma forma de comunicação e expressão. A capacidade de brincar é essencial para ancorar o contato com a realidade interna e externa e de aprender sobre si mesmo e o mundo. A incapacidade de fazê-lo é um imenso prejuízo para pessoas de qualquer idade. Pelo jogo se representa, indiretamente, fantasias, desejos e experiências; a descarga dessas fantasias proporciona alívio e prazer.

A própria Melanie Klein (KLEIN, 1929) afirma que uma das principais funções do brincar é proporcionar uma via de descarga para as fantasias da criança. Personagens são inventados à medida que a criança personifica questões que ainda não é capaz de elaborar. Quando essas questões são exteriorizadas através dos personagens, a criança consegue minimizar momentaneamente o conflito entre o ego e o superego, pois agora lida com dois objetos diferentes, geralmente personificados com características fantásticas boas e más.

Os contos de fadas são bons exemplos desse processo. Neles, há sempre uma figura má (bruxa, madrasta, lobo) que persegue uma figura boa (princesa, herói, porquinhos). Nesse sentido, a personificação assegura à criança não só que o bem e o mal existem, mas que o bem sempre vence. O fato das crianças sempre pedirem a repetição das mesmas histórias tem a função de assegurar a derrota do mal e o

reconhecimento do jogo de personificação infantil por parte dos adultos. (SOUZA, 2003).

Por fim, Freud (FREUD, 1977) levanta a importância do brincar ao defini-lo como a origem da criatividade. Escritores criativos utilizam os mesmos aspectos do brincar para criar um mundo novo mais agradável e com extrema seriedade. Usam elementos da realidade, mas sem nunca confundi-la com a fantasia. A obra literária é a continuação ou o substituto do brincar infantil; o escritor suaviza o caráter dos seus próprios devaneios egoístas por meio de alterações e disfarces. A satisfação de usufruir de uma obra é o resultado da liberação das tensões pela possibilidade de nos deleitarmos com nossos próprios devaneios sem autoacusações ou vergonha.

Estudo realizado com meninos em situação de vulnerabilidade (PEREZ; PEREIRA, 2012) constatou que o brincar compõe uma parte muito importante em suas vidas, ajuda-os a expressar questões sobre as quais não conseguem ou não querem verbalizar, assim como permitindo que resgatem experiências positivas da infância, cujas histórias de vida difíceis impediram de acessar no momento devido. Tais condições contribuem para que os meninos possam superar adversidades já enfrentadas e outras que estejam por vir, aumentando-lhes o potencial de resiliência. A partir dos diferentes tipos de brincar, os meninos elaboram conteúdos difíceis, fortalecem vínculos afetivos e sua autoestima, resgatam momentos da terna infância, vislumbram seu futuro e mantém a esperança em dias melhores.

Ao entusiasmar-se com a brincadeira, a linguagem verbal irá tornar-se mais fluente e a criança terá maior interesse em conhecer novas palavras. As diversas situações que o brinquedo possibilita favorecerão a aquisição de novos conceitos. Assim, ela consegue representar. Isto é, consegue evocar fatos ou objetos ausentes. A criança se torna capaz de lidar com coisas imaginativas, seu pensamento vai além da percepção dos fatos no momento em que acontecem. Com a formação de imagens mentais, aparece a função simbólica, que se manifesta com o surgimento da linguagem e da brincadeira simbólica. Essas imagens garantem os significantes que a atividade representativa necessita. Na brincadeira, a capacidade de formar imagens possibilitará o aparecimento do simbolismo. Através de imagens, a criança pode evocar situações, objetos e representá-los por meio de palavras, outros objetos e gestos. (NOVAES, 2000).

Na pratica fonoaudiológica, o brincar tem função de contextualizar a linguagem, uma vez que proporciona recursos para criar e explorar situações, permitindo sua fluência. É empregado como estratégia para promover a interação com a criança, favorecer processos afetivos e estimular áreas do aprendizado. Além disso, cria um ambiente de descontração, respeito e confiança permitindo assim a criança elaborar suas questões (BRISSANT, 2006).

Durante a avaliação de uma criança, é possível fazermos uma análise qualitativa e quantitativa de suas ações observando a forma que ela brinca com os objetos que lhe são oferecidos. Desse modo podemos caracterizar, com certo grau de aproximação, o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pela criança e relacioná-lo com os problemas na área de linguagem. O modo de agir da criança revela a compreensão de mundo que ela tem. Embora uma criança não fale, poderemos observar outros comportamentos para conhecê-la. No jogo observam-se as habilidades mentais da criança como memória, discriminação visual e auditiva, raciocínio, atenção, interesses, aprendizagem, percepção e reações emocionais diante de bloqueios, limitações, perdas, ganhos e resolução de problemas. Também se consegue observar a profundidade e a capacidade de conhecimentos no processo de comunicação, o raciocínio nos procedimentos aprendidos e o desempenho nas atividades de vida diária (NOVAES, 2000).

Crianças com dificuldades ou alterações de linguagem apresentam um déficit no desempenho cognitivo em relação às crianças da mesma idade cronológica. Para avaliar a maturidade simbólica ou representação mental dessas crianças, foi realizado um estudo (BEFI-LOPES; TAKIUCHI, 2000) analisando o uso que as crianças fazem de determinados objetos apresentados a ela em determinado ambiente. Para análise, o jogo simbólico foi classificado e pontuado conforme sua complexidade: esquema pré-simbólico, esquema autossimbólico, esquema simbólico assimilativo, esquema simbólico imitativo, jogo simbólico com objeto substituto, jogo simbólico combinatorial simples e jogo simbólico combinatorial múltiplo. Também foi avaliada a capacidade da criança de imitar esquemas gestuais simples produzidos pelo adulto avaliador e sequências em rotinas familiares. Como resultado, observou-se que crianças com alteração de linguagem apresentam, em sua maioria, esquemas pré-simbólicos na situação de brincadeira livre. Além disso, elas apresentaram melhor desempenho em tarefa de imitação de esquemas gestuais

simples do que em tarefa de imitação de esquemas gestuais sequenciais em rotinas familiares.

Vale lembrar que a compreensão da linguagem depende da integração das abordagens teóricas constituídas por diversas áreas do conhecimento humano, sendo imprescindível ao fonoaudiólogo se instrumentalizar e estabelecer seu espaço de trabalho dentro de equipes multidisciplinares (TAMANAHA *et al.*, 2006).

A criança, quando brinca, interage com o meio através de movimentos motores que fazem do seu corpo o primeiro organizador da percepção, da ação e da representação. Aos poucos, com ajuda da memória e da imaginação, tornam o passado e o futuro mais presentes; a ação lúdica funciona como síntese desses dois eixos, resultando em uma crescente estruturação sintático-semântica. É pela brincadeira que a criança expressa sua realidade, mesclada de fatos e desejos. E no brincar encontra um veículo indispensável ao seu desenvolvimento saudável, cognitivo e afetivo-emocional. Ela aprende a conviver, escutar, esperar sua vez, perde o egocentrismo, se socializa, se humaniza (OLIVEIRA, 2012).

Quando se perde a capacidade de brincar, perde a conexão com sua existência (Tarja Branca - A evolução que faltava, 2014).

2.4 AS FAMÍLIAS

A família constitui o primeiro grupo social de acolhimento do sujeito e do qual ele jamais se desassociará. Ela tem papel fundamental na sua formação e desenvolvimento. A importância da família se dá pelo fato, inclusive, dela influir e determinar o sujeito antes mesmo dele vir ao mundo, reservando-lhe o lugar que ocupará no jogo das complexas relações humanas. Assim sendo, a criança já tem um lugar antes mesmo de seu nascimento (LACAN, 1986).

Durante a primeira infância, os principais vínculos, os cuidados e os estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento são fornecidos pela família. O desenvolvimento saudável de condições estáveis de vida e estrutura psicossocial favorável é decorrente da qualidade do cuidado físico e afetivo-social recebido na infância. Quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo (ANDRADE *et al.*, 2005).

A interação da criança com o adulto ou com outras crianças é um dos principais elementos para uma adequada estimulação no espaço familiar. A estimulação no ambiente doméstico, por meio da atuação dos pais, proporciona uma variedade de experiências perceptivas com pessoas, objetos e símbolos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças, ou seja, quanto melhor a qualidade da estimulação disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo e seu desenvolvimento da linguagem (ANDRADE *et al.*, 2005).

As crianças geralmente gostam de brincar com os pais ou adultos próximos. A participação destes no jogo aumenta o nível de interesse e enriquecem as experiências propiciadas pelas trocas durante a atividade. A criança sente-se protegida e ao mesmo tempo desafiada. Esses momentos devem ser aproveitados para estimulação lingüístico-cognitiva, devem-se usar palavras adequadas, mas adaptadas ao seu nível de compreensão, sem infantilizá-las. Não se deve colocar muita informação nova para a criança de uma vez e precisa garantir que ela entendeu antes de iniciar um novo tópico (NOVAES, 2000).

Crianças autistas (TAMANAHA *et al.*, 2006) mostram melhor desempenho em avaliação de atividade lúdica na presença de um adulto incentivando ou fornecendo o modelo adequado de exploração. O adulto tem como tarefa interferir na conduta da criança, minimizando os comportamentos de isolamento e dispersão e facilitando momentos de atenção compartilhada.

Na maioria das vezes, os adultos designam lugares onde a criança deve estar. São eles: casa, escola e instituições recreativas. (TAMANAHA; PERISSINOTO, 2011) Porém, um artigo dinamarquês (RASMUSSEM, 2004), ao propor às crianças que tirassem fotos de lugares significativos para elas, descobriu que a grande maioria dos lugares levantados passava despercebidos pelos adultos. Com isso, a autora abre o debate sobre o que é o lugar para crianças e o lugar das crianças. E que a troca comunicativa não tem hora e nem lugar para acontecer.

A escolaridade materna acima de cinco anos apresenta associação positiva com a qualidade de estimulação recebida pela criança. Isto ocorre devido à melhor organização do ambiente físico e temporal, maior oportunidade de estimulação diária com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança e maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança (ANDRADE et al., 2005).

Famílias com nível socioeconômico mais alto também apresentam melhores resultados de estimulação ambiental. Para Hoff (2003) esses pais conseguem sustentar conversas mais longas com seus filhos, são mais sensíveis às colocações e comentários de seus filhos, gastam mais tempo com leitura de livros e, por usarem um vocabulário mais elaborado, propiciam à criança uma melhor experiência com o idioma.

Em contrapartida, pesquisadores norte-americanos desenvolveram um estudo com famílias com ambos os pais de uma comunidade rural de baixa renda, com o objetivo de analisar a instrução paterna e o vocabulário durante interação com os bebês usando um livro somente de figuras. Os pais deveriam contar a história da forma que achassem mais conveniente para o bebê. Foram realizadas visitas aos seis, 15 e 36 meses de idade com o intuito de filmar a interação das famílias com os bebês, realizar entrevista e aplicar de protocolos de controle. As gravações da interação com o livro foram gravadas e transcritas. Após comparar os dados com de crianças com as mesmas características demográficas, foi observado que os bebês das famílias que realizaram a tarefa do livro de figuras apresentavam aquisição de linguagem avançada em relação aos seus pares. Com isso as autoras reforçam a importância da orientação de pais a respeito da comunicação das crianças no início do desenvolvimento da linguagem (PANCSOFAR; VERNON-FEAGANS, 2010).

Um adequado desenvolvimento da linguagem depende de fatores intrínsecos e extrínsecos. As influências do ambiente no qual a criança está inserida é de grande importância para o desenvolvimento lexical e fonológico. Um artigo de revisão de literatura (SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2012) levantou a relevância da estimulação no âmbito familiar. Ele verificou que, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o estímulo e maior o grau de desenvolvimento da linguagem das crianças. Mais precisamente, o nível socioeconômico familiar está relacionado com a estruturação frasal das crianças.

Além disso, também foi constatado que crianças com histórico de transtorno fonológico na família tem mais probabilidades de também desenvolverem o distúrbio; crianças nascidas pré-termo e de baixo peso apresentam maior índice de atraso no desenvolvimento da linguagem; e crianças mais velhas que convivem com número reduzido de irmãos menores aproveitam melhor a qualidade da estimulação do ambiente familiar. Por fim, filhos de mães que trabalham fora e convivem com

companheiro em ambiente familiar recebem melhor estimulação e apresentam desenvolvimento de linguagem mais favorável (SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2012).

Sobre esse último item podemos citar uma pesquisa realizada com cuidadores de crianças com risco para alteração de linguagem (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013). Foi levantado que 90% dos informantes eram a mãe da criança, das quais grande parte (38,8%) é trabalhadora do lar convivendo com a criança mais que 4 horas por dia. Entretanto, este fato não garante a qualidade do tempo gasto em situações de interação mãe-criança. A maioria das mulheres não relatou momentos de brincadeiras com os filhos ou contação de histórias, por exemplo. O tempo é gasto com cuidados físicos: alimentação, higiene e transporte.

Uma pesquisa norte-americana (KUHL, 2004) dedicou-se a estudar como uma segunda língua é aprendida pelos bebês. Foi verificado que as crianças aprendem implicitamente quando ouvem a língua, mesmo de forma complexa, sendo falada diariamente em suas casas. Com seis meses, iniciam as experiências e percepções fonéticas e aos nove meses as crianças podem aprender uma segunda língua simplesmente sendo exposta a ela em conversas infantis e naturais. Porém, essa mesma facilidade não foi observada em crianças cuja informação linguística foi apresentada através de uma televisão ou fita cassete. Com isso, reforça-se a importância de um adulto interagindo com a criança e o quanto essa interação influencia a aprendizagem. Para a autora, a privação social tem um impacto grave e negativo sobre o desenvolvimento da linguagem, na medida em que algumas competências linguísticas podem nunca serem adquiridas normalmente.

A participação da família na intervenção fonoaudiológica permite ao fonoaudiólogo assumir o papel de mediador entre a criança e a família, em uma posição diferente: não como alguém que detém a receita ou a fórmula do que fazer com a criança com necessidade especial, mas, ao contrário, como parte de um ambiente humano onde se cria a oportunidade de trocas da criança com a família, favorecendo seu desenvolvimento (GERTEL; MAIA, 2010).

O acompanhamento das famílias durante o processo terapêutico fonoaudiológico de crianças com alteração de linguagem pode ser qualitativamente enriquecido quando os dados referentes às questões de família deixam de ser considerados apenas como complementares à avaliação e ao processo terapêutico, passando a assumir o status constitutivo dos objetivos e da ação fonoaudiológica.

Eles possibilitam uma reconstituição da ação fonoaudiológica que repercute sobre o sujeito social de maneira ampla (PENTEADO et al., 2005).

O terapeuta precisa sempre ter em mente a necessidade de compreender cada paciente a partir dos elementos originários que o constituem: a família, suas tradições, as questões que a atravessam ao longo das gerações e o papel que a família exerce na inserção da criança frente à cultura. Quando buscamos na pessoa como foi e é sua constituição e sua relação com o meio em que vive, temos a oportunidade de entender que o paciente traz em si uma história, fruto de sua vivência com o outro desde o início da vida. Nesse sentido, o enfoque terapêutico direciona-se para muito além das manifestações clínicas, dos sintomas, de modo que vamos procurar propiciar um ambiente físico e emocional capaz de promover experiências constitutivas e que respeitem a singularidade de cada paciente (GERTEL; MAIA, 2010).

Um modelo de prestação de serviços de intervenção precoce centrado na família, focado nas suas forças, recursos e preocupações, constitui uma componente fundamental dos serviços de intervenção precoce no mundo contemporâneo (MAGINA, 2011).

2.5 OS GRUPOS

Reunir-se em grupos é uma característica essencial dos seres humanos. Nós nascemos, crescemos e morremos inseridos em grupos sociais. No decorrer de todo o processo de civilização, os homens organizam-se socialmente nas mais variadas atividades. As sociedades humanas dependem do funcionamento eficiente dos grupos para proporcionar o bem-estar psíquico, espiritual, social e material aos seus membros. Em grupo se desenvolvem as habilidades interpessoais, o desempenho de papéis designados pela cultura, a participação nos processos coletivos e as soluções para os problemas (BECHELLI; SANTOS, 2005).

O prazer na convivência em grupos é inerente à condição de homem, podendo esse ser um fator que motive a participação dos sujeitos em terapias grupais. Os indivíduos podem desenvolver vínculo de amizade para com os demais participantes do grupo, sentindo-se, assim, acolhidos. Uma das funções do grupo terapêutico é

administrar a ansiedade comum a todos os membros, que adquire características particulares a cada um dos participantes (RIBEIRO et al., 2012).

Durante a intervenção em grupo, cada participante traz sua vivência pessoal e singular para, somando às vivências dos outros membros, comporem um conhecimento grupal comum. Para tanto, o funcionamento de um grupo envolve a criação de vínculos entre as pessoas, ou seja, envolve uma relação entre subjetividades (FRIEDMAN; LOPES; RIBEIRO, 2011).

O atendimento fonoaudiológico em grupo se inicia com o objetivo de suprir a grande demanda para atendimento individual. Essa proposta teve início no final dos anos 1980, motivada pela tímida inserção do fonoaudiólogo na Saúde Pública. Com uma demanda maior que os poucos profissionais da rede conseguissem absorver, os atendimentos em grupo surgem como alternativa para contornar essa dificuldade. Atualmente, essa ideia tem mudado muito, principalmente após a criação da Estratégia de Saúde da Família e das equipes Núcleos de apoio à saúde da família (ARAÚJO; FREIRE, 2011).

Na saúde coletiva, o grupo é uma estrutura básica de trabalho e, ao mesmo tempo, de investigação das condições de populações do território. Vários grupos de promoção de saúde com crianças, gestantes, idosos são formados para oferecer educação em saúde, com o objetivo de criar ambientes favoráveis à melhoria do bem estar e qualidade de vida da população. O processo terapêutico grupal permite que os sujeitos despertem para assuntos em comum, discutam, reflitam e transfiram para a vida conhecimentos importantíssimos que os auxiliarão a serem agentes de sua própria saúde (SOUZA et al., 2011).

Em um artigo de revisão bibliográfica sobre trabalho grupal dentro da fonoaudiologia, foram levantados artigos de intervenção terapêutica e também em prevenção e promoção de saúde. Em sua maioria, o foco foi voltado para o sujeito, intercalando sessões de aconselhamento familiar. Os temas abordados foram em primeiro lugar a linguagem, seguido por voz e audiologia. As autoras concluem reforçando a ideia que o grupo possibilita uma nova visão sobre o próprio sujeito e sobre o outro, devido à diversidade de experiência e conhecimentos compartilhados nas sessões, diminuindo o isolamento, o peso e ansiedade criada pela patologia em torno do sujeito e de sua família (RIBEIRO et al., 2012).

Além da atenção básica, os demais níveis de atenção também usam os grupos como estratégia terapêutica. Um estudo foi realizado em uma enfermaria pediátrica em Santa Catarina (PISKE et al., 2013) com o objetivo de proporcionar reflexão acerca da reação das famílias diante do adoecimento e entender como as famílias das crianças internadas lidam com a angústia e o medo. Durante a análise dos dados levantados nos encontros, perceberam-se alguns temas em comum entre as famílias como: instilação da esperança, universalidade, empatia, compartilhamento de informações, altruísmo, catarse, comportamento imitativo positivo, fatores existenciais, coesão grupal, desenvolvimento da capacidade de expressão, identificação e apoio. Estes aspectos puderam ser trabalhados com o grupo para a promoção da saúde mental ante o adoecimento.

Tendo em vista a necessidade e relevância do apoio aos familiares de crianças com transtornos de desenvolvimento, foi realizado um estudo em um grupo psicoterapêutico de familiares de pessoas com autismo. Por meio dos relatos parentais, foi constatado que a intervenção grupal pode ser um auxílio para reduzir os níveis de tensão das famílias. Além de propiciar conhecimento e oportunidades de trocas de experiência e informação, as famílias conseguiram desenvolver novas habilidades para enfrentar os desafios diários (SEMENSATO; BOSA; SCHMIDT, 2010).

Muitas transformações ocorreram no campo das relações sociais, da produção e da comunicação, e estas influenciaram os comportamentos nos aspectos pessoais, profissionais e sociais. O acesso constante à informação e a facilidade de comunicação, viabilizados pela internet, permitiram a criação de um novo cenário nas relações dos indivíduos com seus pares (ALBUQUERQUE et al., 2016). Na área da educação, muitos estudos (ALENCAR et al., 2015; ARAUJO; JUNIOR, 2015; KAIESKI; GRINGS; FETTER, 2015; PAIVA; FERREIRA; CORLETT, 2016) têm sido feitos pra compreender melhor como o uso da tecnologia pode auxiliar na otimização do aprendizado. Esses estudos apontam o uso de grupos virtuais no aplicativo Whatsapp® como complemento fundamental ao conteúdo em classe.

Na área da saúde, seu uso tem mostrado uma inserção um pouco mais tímida. Uma pesquisa com um grupo de idosos, focando a prevenção de quedas domiciliares, mostrou-se exitosa na disseminação de conhecimento com o uso dos

grupos de Whatsapp® somado às demais estratégias do programa. (CAMPOS *et al.*, 2017)

Em outro estudo (CORDEIRO; TEODORO, 2016), o autor sugere que gestores que lidam com a saúde pública desenvolvam medidas para melhorar a comunicação, entre elas criação de grupos no Whatsapp® para melhora da comunicação entre os funcionários. Para ele, através de grupos de conversação entre os funcionários e a gestão pode se realizar a distribuição da informação de forma instantânea entre os funcionários, seja encaminhando mensagens aos aparelhos de celular particulares, ou ao aparelho corporativo da unidade.

2.6 AS TECNOLOGIAS

Em um mundo regido pelo capital, a produção de bens é vista como fundamental. Neste sentido, todos os elementos que não significam ou geram bens são desvalorizados e desqualificados. Podemos notar esse fenômeno com a arte, por exemplo. O brincar nada produz, é apenas um modo de se estar em uma situação e quase sempre colocado na categoria do infantil, e, segundo a mentalidade habitual, sem muita importância (SAFRA, 2006).

Porém, “para tudo há um remédio”. Como foi citado por Santos e Grossi (2007) o remédio do século XXI tem sido o consumo, com o propósito de satisfazer desejos, suprir carências ou de criar coragem para projetar ambições. Através de objetos, os homens vêm procurando atingir a estabilidade emocional e a autoafirmação. Neste cenário o brincar fica lucrativo, gera bens para a sociedade. Um dos principais canais que a sociedade de consumo utiliza para seduzir à compra é a televisão. Através desta se apresentam duelos entre o bem e o mal, o belo e o feio, o “legal” e o “não-legal”.

Empresas especializadas em brinquedos cada vez se especializam mais em brinquedos eletrônicos. Redes como a Ri Happy procuram inovar seus produtos produzindo cada vez mais brinquedos que realizam alguma atividade. A Candide se orgulha de todos os brinquedos fazerem uso de baterias. E assim os eletrônicos fazem cada vez mais parte da vida das crianças. Videogames, tablets, smartphones, TVs e computadores oferecem através das suas telas um mundo fascinante, para as crianças e para os pais.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda aos pais a estimularem atividades de lazer na vida da criança e reforçam a necessidade de participação da família nesses eventos. Além disso, desaconselham o excesso de atividades sedentárias (TV, jogos eletrônicos, computador) e que o tempo diante dessas telas deve ser limitado a não mais que uma ou duas horas por dia. Ressalta também que o conteúdo dessas atividades deve ser supervisionado.

As crianças de hoje apresentam características próprias de uma era tecnologicamente desenvolvida e mentalmente hiperestimulados. Algumas delas são emocionalmente imaturas e com dificuldades motoras que necessitam suprir as defasagens para um completo desenvolvimento do ser como um todo (SILVA, 2011).

Entretanto, a tecnologia tem um papel fundamental na sociedade atual. Estudos na área da educação (ALVES, 2008; RINALDINI; RUIZ; DIAS, 2012; COELHO, 2013; SANTANA et al., 2015; FERREIRA, 2016) defendem o uso das tecnologias para facilitar o desenvolvimento infantil e aprendizado. Porém, ressaltam a necessidade de educadores e profissionais da educação repensarem a prática pedagógica a fim de mudar de postura e atrelar tecnologia à educação. Os professores têm a responsabilidade de formar alunos pensantes, críticos e reflexivos, além de resgatar o interesse e a motivação pelo brincar.

O Dr. Regis de Morais (2010) em sua reflexão acerca das transformações mentais causadas pelos avanços científico-tecnológicos sugere que as tecnologias, passando a fazer parte do nosso cotidiano, têm provocado oscilações nos fundamentos da visão do mundo, dando origem às novas percepções da vida e, por consequência, modificando comportamentos. Devido aos altos níveis de estimulação externa, o corpo reage, alterando a forma de sentir, de perceber, de imaginar, de querer. Para o autor, “muito malabarismo cognitivo é exigido do homem atual”.

A interferência da tecnologia na vida das pessoas jamais será apenas má, nem tampouco apenas boa. Mas o que será predominante? Cabe a cada sujeito a reflexão sobre o uso dessa ciência, fazendo perguntas práticas como: “Eu estou mais feliz com mais tecnologia em minha vida?” Ou: “Vejo, ao meu redor, as pessoas mais felizes e livres de maiores frustrações?” Enfim, “nosso mundo envolvido pelos resultados da tecnociência é um espaço mais amigo e agradável?” Respondendo sinceramente a essas perguntas, percebemos que não há problema algum com os recursos científicos e tecnológicos, mas com a forma de lidar com

estes. São indispensáveis a análise crítica e a autoconscientização sobre o uso desses recursos. Cabe ao individuo tomar medidas que preservem e melhorem sua qualidade de vida, uma vez que a presença da tecnologia será uma constante na vida cotidiana (MORAIS, 2010).

O telefone celular vem trazer uma mobilidade inimaginável há alguns anos. Com ele, pode-se conectar em qualquer lugar sem depender de ter um cabo ou rede física por perto. O uso de softwares e aplicativos facilita a individualização dos processos de comunicação devido ao estar sempre disponível em qualquer lugar e horário. (MORAN, 1995). O WhatsApp® é um aplicativo multiplataforma que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas de maneira gratuita e ilimitada, pelo celular, tablet ou versão web. O grande destaque do aplicativo é a possibilidade de envio de diferentes mídias como imagem, áudio e vídeo. Além disso, é possível criar grupos com até 100 membros, transmitir diálogos, realizar chamadas, entre outras opções (ALENCAR et al., 2015).

Estudo realizado com alunos de uma escola demonstrou que o WhatsApp® é uma ferramenta extremamente útil para comunicação entre pessoas em espaços físicos diferentes, e que, no contexto educacional, pode ser uma ótima ferramenta se mediada por alguém (seja professor ou tutor) que direcione o sentido dos grupos e conversas. Nos mais variados lugares ou em qualquer momento, o indivíduo que possuir um telefone móvel com as configurações adequadas para instalação do WhatsApp®, poderá ter acesso a fóruns, notícias relacionadas aos temas propostos, dúvidas sanadas pelos tutores e interagir com colegas de grupo. Observou-se também que a interatividade do uso do WhatsApp® torna essa ferramenta de essencial relevância nos dias de hoje, algo que pode servir de aliado no esforço de construir estratégias para os novos processos de ensino e aprendizagem (ALENCAR *et al.*, 2015).

Na percepção de Silva (2011), o instrutor deve ter sempre em mente a meta do construtivismo, que é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem com o mínimo de ensino. As propostas devem sempre estimular a criatividade, auxiliar no processo de desenvolvimento do raciocínio e estruturação do pensamento, oferecer condições de participação ativa do processo, tornar o aprendizado mais real através da pratica e desenvolver o interesse pela busca de novos conhecimentos.

2.7 AS ORIENTAÇÕES

A fonoaudióloga Gonçalves (2012) em sua dissertação descreve a importância da participação dos pais durante o processo terapêutico de seus filhos. É fundamental que essas famílias compreendam a alteração de linguagem apresentada e se instrumentalizem sobre atividades que possam ser realizadas em ambiente doméstico para promover a melhora da linguagem deles. Com isso, os pais tornam-se parceiros, e não apenas expectadores do processo terapêutico. Em seu estudo, a pesquisadora relata melhora das habilidades comunicativas verbais das crianças após o grupo de pais, devido à melhoria na qualidade da brincadeira dos pais com seus filhos e às novas situações e interação com novos objetos.

Em relação às crianças com deficiência intelectual, Kruger et al. (2011) realizaram um estudo com famílias de crianças usuárias de pranchas de comunicação suplementar e alternativa. Os autores observaram a necessidade de intervenções junto aos pais, a fim de promover um espaço de escuta para acolher as necessidades e dúvidas dos pais. Além disso, oferecer elementos que permitam a família participar de forma ativa da de todo o processo terapêutico da criança e instrumentalizá-los a enxergar as demais formas de sua comunicação além da oralidade. Com isso, facilitam o processo de implementação das pranchas e favorecem a autonomia e participação social dos usuários.

Como uma forma de entender melhor as demandas trazidas por essas famílias, foi realizado uma pesquisa com pais de crianças com três diferentes diagnósticos de alteração de linguagem: Síndrome de Down, Distúrbio do Espectro do Autismo e Distúrbio Específico de Linguagem. Esses pais responderam ao um questionário com 24 questões fechadas envolvendo a percepção dos pais a respeito da comunicação de seu filho e das dificuldades identificadas. As questões foram divididas em dificuldades pessoais dos pais; impressão dos pais sobre eles próprios em relação aos seus filhos; impressões a respeito das atitudes dos outros em relação à criança e Impressão dos pais em relação aos seus filhos. As autoras sugerem que as respostas do questionário podem auxiliar o profissional a realizar orientações mais individualizadas e direcionadas para cada família (SUN; FERNANDES, 2014).

Especificamente sobre o autismo, um estudo foi realizado com o intuito de verificar os resultados obtidos após a realização de dez sessões de orientações às mães de crianças do espectro do autismo focando os temas comunicação e linguagem. A orientação foi realizada em pequenos grupos ou duplas durante o atendimento fonoaudiológico dos filhos, em um laboratório que as crianças já realizavam acompanhamento. Embora tenham sido levantados resultados quantitativos e qualitativos positivos em pelo menos um aspecto avaliado, as autoras observam que é necessário um olhar cauteloso aos resultados. Elas sugerem que o objetivo das orientações pode ser mal interpretado pela família, como se fosse uma devolutiva individual sobre as crianças ou uma avaliação do serviço oferecido. Além disso, os resultados positivos podem ter sido influenciados pelo fato que, paralelamente às orientações, as crianças estavam em intervenção terapêutica (FERNANDES et al., 2011).

As orientações às famílias também podem ser chamadas de intervenção indireta, enquanto as terapias individuais são chamadas intervenções diretas. Tamanaha e Perissinoto (2011) verificaram que crianças com autismo e síndrome de Asperger, quando expostas à combinação das intervenções direta e indireta, mostraram melhores resultados em relação à extensão e a velocidade do processo evolutivo que crianças só submetidas à terapia indireta.

3 OBJETIVOS

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo principal

O objetivo deste estudo é elaborar, propor e aplicar um programa inovador, com suporte tecnológico, de orientação fonoaudiológica a pais de crianças com risco de alteração de linguagem.

3.2 Objetivos secundários

1. Verificar a aderência das famílias ao programa de orientação fonoaudiológica.
2. Verificar os progressos alcançados com o programa em crianças com risco para alteração de linguagem.
3. Verificar a funcionalidade de um grupo virtual de orientação de pais.
4. Conscientizar os pais sobre a importância da interação com as crianças, resgatando o brincar na dinâmica familiar e favorecendo um ambiente comunicativo favorável ao desenvolvimento da linguagem.

4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

4.1 CRIAÇÃO DO NOME

O programa de acompanhamento de famílias de crianças com risco de linguagem foi chamado de *Espaço Brincar.* Esse nome ilustra o objetivo do programa. *Espaço* se refere a todas as possibilidades de interação entre a pesquisadora e as famílias participantes. Isto é, o conjunto das atividades, vídeos, reportagens e o grupo virtual, compondo uma integração multimídia que cerca as diversas formas de aprendizado. Além disso, transporta o *brincar* de dentro da clínica fonoaudiológica para dentro das casas das crianças.

A página está disponível no domínio www.espacobrincar.com. (HERMÓGENES, 2017).

4.2 ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Para a elaboração desse material, foi realizada pesquisa em literatura científica, livros, sites especializados em desenvolvimento infantil e materiais já existentes voltados para grupos de pais. Procurou-se manter uma linguagem simples e clara para atingir famílias com diferentes graus de escolaridade, porém, com conteúdo científico suficiente para auxiliar os pais a compreenderem o desenvolvimento da linguagem e seus desvios.

A. Vídeos-aula

As orientações teóricas foram realizadas em forma de vídeo-aulas, lecionadas pela própria avaliadora e disponíveis no *Espaço Brincar* semanalmente. Foram eleitos três temas essenciais a serem abordados, para que os pais alcançassem embasamento teórico necessário para realizarem a estimulação de linguagem das crianças (MOTA et al., 2011; WOLFF; GOULART, 2013): desenvolvimento da linguagem, habilidades de processamento auditivo e habilidades comunicativas. Cada vídeo tem duração média de cinco minutos e foi elaborado de maneira clara e didática para otimizar a compreensão dos pais.

B. Vídeos

O uso dos recursos visuais, em especial os vídeos, pode ser considerado um excelente instrumento pedagógico. A partir deles, podemos abordar de uma forma dinâmica e interessante temas com alto teor educativo. O vídeo desperta a criatividade à medida que estimula a construção de aprendizados múltiplos e permite a exploração da sensibilidade e das emoções de quem o assiste (SILVA; MERCADO, 2010). Pensando em ampliar a introdução de conteúdo às famílias, foram eleitos dois documentários e dois vídeos do site YouTube® que foram também incluídos no *Espaço Brincar*.

Na primeira semana foi indicado o documentário **Tarja Branca**, da produtora Maria Farinha filmes e dirigido por Cacau Rhoden. Nele é abordada a importância do brincar como parte da nossa formação como sujeito social e como isso é perdido com a dinâmica da vida moderna das grandes cidades. Segue a sinopse:

> As brincadeiras infantis fazem parte de nossa formação social, intelectual e afetiva. Por elas nos socializamos, nos definimos e introjetamos muitos dos hábitos culturais da vida adulta. Todos brincamos na infância e no brincar fomos livres e felizes. Mas será que ainda carregamos essa subjetividade brincante e cultura lúdica vivas dentro de nós? Será que a criança que fomos se orgulharia do adulto em que se transformou? Tarja Branca é um manifesto a importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que surge em nossa infância e que o sistema nos impele a abandonar em nossa vida adulta. (Tarja Branca - A evolução que faltava, 2014)

Na segunda semana foi indicado o documentário **O início da vida**, também da produtora Maria Farinha filmes e dirigido por Estela Renner. O tema central é a primeira infância e a importância dos estímulos nela recebidos e nas conexões nela criadas.

> Um dos maiores avanços da neurociência é ter descoberto que os bebês são muito mais do que uma carga genética". O desenvolvimento de todos os seres humanos encontra-se na combinação da genética com a qualidade das relações que desenvolvemos e do ambiente em que estamos inseridos.
>
> O Começo da Vida convida todo mundo a ser um agente de mudança na sociedade: estamos cuidando bem dos primeiros anos de vida, que definem tanto o presente quanto o futuro da humanidade? (O começo da vida, 2016).

Nas terceira e quarta semanas foram escolhidos dois vídeos curtos para auxiliar as famílias nas atividades a serem realizadas nessas semanas.

O primeiro chama-se **Dicas para contação de histórias** (TVITARÉ, 2011) protagonizado pela artista Ana Celina do Grupo Trota Mundo, publicado pelo canal Programação TV Itararé. Durante o vídeo, são colocadas quatro dicas fundamentais para que os pais aprendam a contar histórias: gostar de ouvir, ter expressão gestual, ter expressão vocal e gostar de ler. A contação de histórias é uma forte ferramenta de estimulação de linguagem de e pode facilmente ser desempenhada pelos pais em ambiente doméstico (NASCIMENTO; RODRIGUES; PINHEIRO, 2013).

Ao ouvir uma história interpretada, a criança busca desenhá-la internamente através das pistas que a voz e a expressão que o contador faz. Traz a mente memórias de um tempo vivenciado por ela ou não, épocas e lugares de personagens que conhece e dos que apenas ouviu falar, mas já fazem parte de sua existência. Assim, torna-se coautora daquilo que lhe é contado, já que passa a reviver experiências significativas vinculadas ao sentido da própria vida. Ao brincar com as histórias torna-se capaz de transportar-se simbolicamente para o mundo imaginário a que essas brincadeiras nos levam, onde tudo é possível, a criança joga interagindo com sua imaginação, inventando soluções, elaborando conflitos, vivenciando papéis (FOLLADOR, 2011).

O segundo chama-se **Jogo de boliche: brinquedos de material reciclado** produzido pelo canal GuiaInfantil Brasil (GUIAINFANTIL, 2014). Este vídeo, além de ensinar os pais a criarem um jogo de boliche, também os ajuda a terem novas ideias sobre a confecção de brinquedos a partir de sucatas e materiais de baixo custo.

C. Reportagem

Todas as quatro semanas de intervenção propõem a leitura de reportagens curtas vinculadas em sites especializados em desenvolvimento infantil. Optou-se por reportagens por serem construídas com uma linguagem mais simples e acessível aos pais.

Na primeira semana o artigo escolhido foi publicado em 2015 por Instituto Alfa e Beto no site Aliança pela infância, intitulado **Brincar é mais importante que as atividades escolares - Anexo 3 -** . Nele, é citado um estudo da faculdade de

Universidade Cambridge, no Reino Unido, que revela que, para adquirir habilidades escolares, a criança precisa antes explorar o brincar, para aprender a controlar sua atenção e emoções.

Na segunda e na terceira semana foi usado como referência o blog do jornal Estadão Criança em Desenvolvimento, que foi desenvolvido por fonoaudiólogas, psicólogas e um médico psiquiatra. Os textos escolhidos foram: **Conversando com quem? - Anexo 4 -** e **Pra que essas orelhas tão grandes? - Anexo 5 -** escritos pela fonoaudióloga Marta Gimenez Baptista no ano de 2015. Um trata sobre o uso precoce e exagerado de equipamentos eletrônicos por crianças em fase de desenvolvimento da linguagem e o outro explica sobre a importância da audição no período de desenvolvimento da linguagem.

Na quarta e última semana foi selecionado um pequeno texto do site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que explica sobre o desenvolvimento infantil escrito em 2013, chamado **O que é Desenvolvimento Infantil? - Anexo 6 - .** A escolha desse site se deu devido ao enorme conteúdo informativo e de qualidade que a página oferece.

A escolha das páginas e artigos foi embasada em estudo (CARVALHO; SIMÕES; SILVA, 2005) que propõe indicadores de qualidade e confiabilidade de um site. Essa análise conta com três eixos principais a serem verificados quando buscada uma fonte não acadêmica: confiança na autoria, qualidade da informação e usabilidade da página. Além dessas informações, é proposto um protocolo em que as informações sobre a página possam ser analisadas.

D. Recurso Complementar

Nas semanas 1 e 3 foram inseridos no *Espaço Brincar* dois arquivos de recursos complementares.

Na semana 1, como o tema abordado foi brincadeira livre, foi indicado aos pais uma lista de parques na cidade de São Paulo, para que os pais pudessem escolher algum para que pudessem passear com os filhos no final de semana.

Na semana 3, após ser abordado a importância do processamento auditivo das crianças, foi indicada uma lista das atividades culturais que aconteceriam no

final de semana e foi sugerido para que os pais escolhessem algum para visitar com as crianças.

E. Atividades

Cada atividade foi pensada sob os seguintes aspectos: ser de fácil compreensão e execução pelas famílias, ser adequada às faixas etárias das crianças do estudo e ser estimulante das habilidades trabalhadas no vídeo-aula correspondente a semana em questão. Todas foram consultadas no livro A arte de brincar (FRIEDMANN, 2010).

As brincadeiras da semana 1 se relacionam com brincadeiras antigas que possivelmente os pais já sabiam como brincar, são elas:

- *Batata quente*

Descrição: Os jogadores formam um círculo, com um deles sentado ao centro da roda com os olhos vendados. No círculo, cada jogador deve passar a bola – ou a batata – para o que está a sua direita. Enquanto o objeto circula, todos cantam: ‘Batata quente, quente, quente, quente... ’. A qualquer momento o jogador que está vendado pode gritar: ‘Queimou!’

Quem estiver com a bola nas mãos nesse instante será o próximo a ir para o centro da roda.

Justificativa: Para jogar os participantes precisam estar atentos ao narrador que muda a entonação e velocidade de fala quando a “batata está perto de queimar”. Esse exercício estimula a percepção de aspectos não verbais na fala como prosódia e comunicação gestual dos demais participantes. Além de dos aspectos de atenção e socialização, ao tentar se livrar da batata a criança pensa estratégias de solução de problemas, estimula a coordenação motora e agilidade.

- *Passa-anel*

Descrição: Antes da brincadeira começar, um dos participantes é escolhido para passar o anel (ou outro objeto do mesmo tamanho). O restante do grupo forma uma fila e todos ficam com as mãos unidas e entreabertas, como uma concha fechada. O participante também posiciona as mãos em formato de concha, mas com o anel dentro. Ele deve passar as mãos dele por dentro das mãos de cada

participante. Em um determinado momento ele escolhe um dos jogadores e deixa o anel cair nas mãos dele sem que o resto do grupo perceba. Depois ele deve passar pelo menos mais uma vez pela fila inteira novamente, para que ninguém desconfie onde está o anel. Depois disso ele escolherá outro participante que não esteja com o objeto e este deve adivinhar onde o anel está. Se acertar será a vez dele passar o anel. Se errar é eliminado do jogo.

Justificativa: O jogo exige atenção aos detalhes do jogador incumbido de passar o anel. Qualquer movimento diferente pode indicar qual jogador que estará com o anel na mão. Além de atenta para possivelmente receber o anel nas suas mãos, a criança precisa de criatividade e imaginação para julgar quem poderia estar caso não esteja na mão dela.

- *Escravos de Jó*

Descrição: Os jogadores sentam em círculo, cada um com uma pedrinha ou outro objeto pequeno, que será passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música “Escravos de Jó”:

Escravos de Jó jogavam caxangá (os jogadores vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de forma que cada jogador fique sempre com uma pedrinha só)

Tira, (cada um levanta a pedra que está em suas mãos)

põe, (colocam a pedra de novo no chão)

deixa ficar (apontam com o dedo para a pedra no chão)

Guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra para a direita)

fazem zigue, (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam)

zigue, (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam)

zá (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente)

Justificativa: A atividade em questão trabalha o conceito de dupla-tarefa, isto é, atividades linguísticas e motoras ao mesmo tempo. Portanto, estimula a coordenação e o ritmo, além da memória, concentração e atenção. Ao entender e decorar as partes da música e os comandos ligados a ela, a criança se percebe como parte do todo, estimulando também a sociabilização.

- *Esconde-esconde*

Descrição: Um participante deve fechar os olhos e contar (se conseguir) enquanto os outros jogadores se escondem dentro de uma área já pré-determinada. Quando termina de contar, o ‘perseguidor’ vai atrás dos jogadores escondidos. Quem for visto e tocado por ele está fora do jogo.

Justificativa: Quando a criança está procurando os outros participantes ela precisa estar atenta aos sons e sinais que indiquem o esconderijo das demais crianças. Além disso, precisa estimular a criatividade e teoria da mente para pensar os possíveis lugares que possam ser usados como esconderijo. Por outro lado a criança que está sendo procurada precisa exercitar firmemente sua paciência para aguardar ser achado, ou o momento oportuno para se salvar. Somando a tudo o trabalho da coordenação motora e agilidade para que as crianças corram até o ponto de encontro do jogo.

- *Pular corda*

Descrição: Dois participantes seguram cada um uma ponta da corda, batendo-a em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula, assim que ela tocar o chão. Para deixar o jogo mais divertido tanto o ritmo das batidas quanto os pulos podem variar. Quanto maior o número de jogadores e mais rápido o ritmo mais difícil fica, ainda mais se os pulos forem coreografados por cantigas.

Justificativa: Pular corda também se configura como uma atividade de dupla tarefa. Inicialmente a brincadeira vai estimular a agilidade, condicionamento físico e lateralidade, porém ao introduzir uma cantiga ou atividade linguística, por exemplo, falar nomes de frutas ou animais, a criança exige um trabalho maior da memória e concentração. Além disso, ao trocar de papeis como bater a corda ou pular a criança cria o senso de socialização e cooperação sendo parte de um todo maior.

As brincadeiras da semana 2 se relacionam ao tema aquisição e desenvolvimento da linguagem, são elas:

- *Panelinhas*

Descrição: Monte uma mesinha e coloque pratinhos e garfinhos para a criança, finja comer e ensine a criança a fingir que está comendo também. Pode usar brinquedos que imitem comidas também. Se não tiver brinquedinhos, pode usar utensílios de plástico da cozinha, talheres, panelas velhas, etc.

Justificativa: É fundamental que a criança brinque imitando atividades que acontecem em casa, com elas que a criança desenvolve o simbolismo, lida e elabora as situações do seu próprio eu em construção. A situação de alimentação geralmente é a primeira delas, pois é a primeira tarefa que as crianças identificam como sendo realizadas pelos adultos.

- *Carrinho*

Descrição: para brincar de carrinho você pode usar carrinhos prontos ou fabricar um com sucata ou papelão.

Justificativa: Durante a brincadeira a criança desenvolve a imaginação, imitando os sons, repetindo o que vê nas ruas ou assiste na TV. Permite exploração espacial no momento que a criança cria trajetos e desvia de obstáculos “trafegando” por vários locais dentro de casa, parque ou rua.

- *Casinha*

Descrição: Para essa brincadeira podem ser usados quaisquer brinquedos ou objetos da casa que recriem uma situação doméstica.

Justificativa: Brincar de casinha é muito importante, pois por meio do faz de conta as crianças compreendem melhor o papel dos adultos a sua volta e o funcionamento da sociedade. Quando brincam de casinha, crianças assumem uma postura de responsabilidade, fingindo ir ao mercado, cozinhar, limpar, organizar, dirigir. Além disso, elaboram as noções de cuidado quando colocados frente a bonecas simbolizando bebês ou crianças menores.

- *Imitando animais*

Descrição: Pegue figuras ou fotos de animais variados, cada participante escolhe ou sorteia um e tem que imitar para o outro participante adivinhar qual é. Vale imitar o som ou o jeito do animal.

Justificativa: Para que a criança adquira linguagem verbal é imprescindível que ela entenda que cada coisa tem um nome e que esse nome é representado por um som. Uma das estratégias que usamos para ensinar essa noção às crianças são as onomatopeias de animais, com elas as crianças aprendem a descriminar as diferenças dos sons produzidos por cada bichos, para posteriormente identificá-los.

- *Morto-vivo*

Descrição: um dos participantes é escolhido como líder e ficará à frente do grupo. É ele quem vai dar as instruções que devem ser obedecidas pelos outros jogadores. Quando o líder disser: "Morto!", todos ficarão agachados. Quando o líder disser: "Vivo!", todos darão um pulinho e ficarão de pé. Quem não cumprir as ordens é eliminado, até sobrar um só participante, que será o vencedor e o próximo líder. Com crianças menores o instrutor pode fazer os movimentos com o próprio corpo para que a criança imite junto com a ordem verbal.

Justificativa: Essa atividade requer muita atenção e concentração por parte dos participantes. A criança que está ouvindo as ordens ou imitando os movimentos deve estar atenta a expressão corporal do instrutor e tentar ignorar os movimentos realizados pelas outras crianças à sua volta. Além disso, a atividade trabalha aspectos motores como coordenação, condicionamento físico e agilidade.

As brincadeiras da semana 3 se relacionam ao tema compreensão e processamento auditivo. Elas foram baseadas num estudo de treino informal de habilidades auditivas com crianças com alteração no processamento auditivo central (SAMELLI; MECCA, 2010).

- *Estátua*

Descrição: Um dos participantes, escolhido para ser o líder, coloca uma música. Enquanto a música toca os jogadores dançam livremente, mas quando o líder disser: “Estátua!”, a música para e todos os participantes devem congelar e manter a mesma pose sem mexer. A última estátua a permanecer de pé será a vencedora.

Justificativa: Essa brincadeira foi escolhida devido à sua capacidade de estimular o reconhecimento e a compreensão da mensagem mesmo na presença de outro som competitivo. A criança precisa prestar atenção no som do “líder” ignorando o som da música (atenção seletiva).

- *Cabeça ombro joelho e pé*

Descrição: O grupo canta as partes do corpo como indicado abaixo. Enquanto canta, coloca a mão na parte citada. Os participantes da roda vão cantando cada vez mais rápido. Para aumentar a complexidade, pode tirar uma das palavras ou trocar uma palavra por “hum” para que a criança lembre qual seria e aponte a parte correta. Letra de música:

"*Cabeça, ombro, joelho e pé*

Joelho e pé

Olhos, orelha, boca e nariz

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé."

Justificativa: Em relação ao processamento auditivo a atividade estimula as habilidades de memória auditiva e memória sequencial. Cognitivamente as atividades de dupla tarefa ajudam na integração dos sistemas motores e intelectual, além de trabalhar o vocabulário das partes do corpo, ritmo e prosódia.

- *Mestre mandou*

Descrição: Um dos participantes é encarregado de ser o mestre e ficará a frente dos outros jogadores. Ele dará as ordens e todos os seguidores deverão cumpri-las desde que sejam precedidas das palavras de ordem: “O mestre mandou”. As ordens que não começarem com essas palavras não devem ser obedecidas. Por isso, esse é um jogo que exige bastante atenção, uma vez que será eliminado aquele que não cumprir as ordens ou cumprir as ordens sem as palavras de comando. A diversão está na dificuldade das tarefas dadas pelo chefe, que pode pedir, por exemplo, que os seguidores tragam objetos de determinada cor ou façam uma sequência de atividades de uma vez só, como: “O mestre mandou... pular de um pé só mostrando a língua, girando e batendo palma!”.

Justificativa: O sucesso desse jogo se dá pela adequação das ordens à capacidade da criança que joga. Inicialmente são trabalhadas as habilidades de discriminação e memória. Com o aumento da complexidade das ordens pode ser explorado também a habilidade de ordenação auditiva uma vez que uma atividade deverá ser feita logo após a outra. Se a ordem dada for gestual ou se o “mestre” realizar também as atividades proposta, pode ser estimulada também a linguagem gestual e imitação.

- *Atividades de processamento auditivo (história)*

Descrição: No primeiro dia ler uma história para a criança tampando a orelha direita. No segundo dia ler a mesma história tampando a orelha esquerda. No terceiro dia ler a mesma história com as duas orelhas livres. No quarto dia ler a mesma história e combinar a palavra mais recorrente no texto e solicitar que quando a criança ouvir essa palavra levantar a mão. Por exemplo, se a história for dos três porquinhos, levantar a mão quando disser a palavra PORQUINHO ou LOBO. No quinto dia ler a história e pedir para a criança desenhá-la.

Justificativa: As atividades acima são usadas como estratégia terapêutica de treino auditivo informal, ou seja, fora de cabine audiométrica. As três primeiras atividades estimulam a habilidade de lateralização, a capacidade da criança receber a mesma mensagem mesmo ouvindo por orelhas diferentes. Na quarta atividade, as habilidades a serem estimuladas são de atenção e discriminação, uma vez que a criança precisa perceber quando uma dada palavra é dita no meio de todas as outras. Na última é trabalhada a memória auditiva por meio da representação gráfica da história.

- *Atividade cultural*

Descrição: Foi sugerido aos que pais levassem seus filhos a uma atividade cultural disponível na cidade. No aplicativo, foi disponibilizada uma lista das atividades que ocorreram durante a semana, entre elas: peças de teatro, show de música e exposições.

Justificativa: A ideia inicial é que os pais percebessem que essas atividades podem ser interessantes mesmo para as crianças pequenas.

As brincadeiras da semana 4 se relacionam ao tema habilidades comunicativas, são elas:

- *Um pra você um pra mim*

Descrição: Você pode usar praticamente qualquer coisa para fazer essa brincadeira: giz de cera, cereais em forma de argola, bloquinhos, peças de jogo. Dê uma pilha dos objetos para seu filho e peça a ele que os distribua: "Um para mim,

um para você", colocando-os em dois pratos ou caixas. Quando a criança já estiver craque vale a pena colocar mais um participante ou um boneco para que a criança divida também.

Justificativa: Essa atividade tem como objetivo incentivar o reconhecimento do outro e o jogo compartilhado. Além disso, estimula senso de solidariedade, de organização e resolução de problemas.

- *Boliche*

Descrição: O objetivo do boliche é arremessar uma bola pesada, a fim de derrubar dez peças de madeira em forma de garrafa, chamadas de pinos.

Quanto mais pinos forem derrubados, mais pontos o jogador acumula.

Ganha quem tiver acumulado o maior número de pontos em uma partida. Dica: fica bem mais divertido se antes de jogas a família criar os pinos do boliche com garrafas pet!

Justificativa: Durante esse jogo, as crianças percebem que ao jogarem a bola contra os pinos, eles caem. Este movimento é importante para que as crianças criem a noção de causa e consequência, isto é, as ações provocam uma reação no ambiente. Essa noção é importante inclusive para o desenvolvimento da linguagem verbal, uma vez que a criança em fase de experimentação dos sons percebe que os sons inventados são significados pelas famílias. Também é estimulada a troca de turnos, uma vez que um jogador joga enquanto o outro espera.

- *Quebra-cabeça 4 a 6 peças*

Descrição: o quebra cabeça é um jogo para exercitar a mente, no qual o objetivo de formar imagens encaixando uma peça a outra. Dica: melhor e mais barato que comprar um quebra cabeça é fabricar o seu próprio com um desenho, pintura ou foto.

Justificativa: Os quebra-cabeças são excelentes ferramentas de estimulação cognitiva. Entre as habilidades que são desenvolvidas por meio deles podemos citar: concentração, raciocínio lógico, percepção visual, coordenação motora, noção espacial e resolução de problemas. Quando criado e montado com os pais desenvolve a união e trabalho em equipe.

- *Marcha soldado*

Descrição: A criança pode cantar sozinha ou acompanhada, em uma roda, com ou sem a ajuda de um adulto. Pode ser divertido organizar as crianças em fileiras, como no exército e sugerir que cantem enquanto marcham. Dica: para deixar a brincadeira mais desafiadora, pode-se escolher um líder – o General – e pedir que as outras crianças – os soldados – sigam seus movimentos. Mas o mais divertido mesmo é fazer o chapéu de soldado com jornal.

Justificativa: A ideia é que a criança simbolize que é um soldado de verdade, com isso se estimula a imaginação, criatividade e principalmente jogo simbólico. Quando a música é cantada durante a brincadeira estimula-se também a atenção, memória, ritmo e coordenação motora.

- *Festa à fantasia*

Descrição: Vale de tudo para criar uma fantasia criativa, roupas antigas, tecidos, lençóis, colares, penas, papelão.

Justificativa: Fundamentalmente essa atividade estimula a criatividade, simbolismo e jogo simbólico.

- *Atividade de recreação*

Descrição: Foram sugeridas algumas atividades aos pais para que eles escolhessem quais gostariam de fazer entre elas: piquenique, dia de turista, pipa, acampamento, cabaninha e cineminha.

Justificativa: Todas as atividades propostas incentivam as crianças a desenvolver jogo simbólico, imaginação e criatividade.

- *Atividade livre*

Descrição: Os pais foram convidados a realizarem uma atividade livre durante os domingos e enviarem ao aplicativo como ela aconteceu.

Justificativa: A ideia foi entender como se deu a generalização das famílias em relação às atividades realizadas durante a semana.

Nota: as descrições das atividades foram transcritas nessa dissertação na mesma forma que foi explicada aos pais, com uma escrita mais clara e intuitiva.

Abaixo o quadro síntese das atividades:

	Conteúdo abordado	Atividades
Encontro presencial + 1º vídeo aula	Apresentação do programa Distribuição do passo a passo Importância da família no processo terapêutico	Batata quente Passa-anel Escravos de Jó Esconde-esconde Pular corda Atividade de recreação Atividade livre
2º Vídeo aula	Desenvolvimento de linguagem normal e desvio	Panelinhas Carrinho Casinha Morto-vivo Imitando animais Atividade de recreação Atividade livre
3º Vídeo aula	Compreendendo o processamento auditivo	Mestre mandou Estátua Cabeça ombro joelho e pé Atividades de processamento auditivo (história) Atividade cultural Atividade livre
4º Vídeo aula	Habilidades comunicativas: Pedidos, protestos, reconhecimento do outro, exibição (atenção), comentário, auto-regulatório, performativo, exclamativo, reativo, jogo exploratório, narrativa, expressão de protesto e jogo compartilhado.	Marcha soldado Boliche Quebra-cabeça 4 a 6 peças Um pra você um pra mim Festa à fantasia Atividade de recreação Atividade livre
5º Vídeo aula	Encerramento	Livre

Quadro 1 - Conteúdo abordado

4.3 FORMA DE INTERAÇÃO

Para melhor condução do programa de intervenção *Espaço Brincar,* foi desenvolvido um aplicativo para *smartphone*, *tablet* e computadores com o objetivo de propor um material inovador, tecnológico e motivador para que houvesse maior integração e dedicação durante o acompanhamento das famílias.

Pelo aplicativo, a família pôde acessar rapidamente a terapeuta através de uma caixa de texto; além disso, foi criando um grupo virtual pelo aplicativo

Whatsapp® para que houvesse uma escuta e resolução das demandas das famílias. Segundo a literatura (PEREIRA; VANDENBERGHE; TÔRRES, 2017), é fundamental criar espaço para a escuta das famílias e compreender necessidades suas necessidades durante o processo terapêutico. Isso torna possível o acesso e o reconhecimento da importância da intervenção, além de garantir sua efetividade.

Todas as atividades e recursos foram colocados na plataforma, acompanhadas de sua explicação e figura ilustrativa. Foram criados quatro conjuntos de páginas que foram colocadas no ar conforme o andamento do grupo.

Foi combinado com o grupo um horário oportuno para enviar os lembretes via SMS para as famílias, avisando qual atividade deveria ser realizada naquele dia. As atividades foram planejadas para durarem cerca de trinta minutos.

4.4 APLICATIVO

Para o desenvolvimento do aplicativo, buscou-se uma plataforma que oferecesse recursos para a interação dinâmica entre as famílias e a pesquisadora. Para as aulas, o aplicativo deveria comportar vídeos; para as atividades diárias, deveria permitir conteúdo escrito e imagético; para o acompanhamento e *feedback* dos participantes, era necessário espaço para comentários e resposta de questionários. Além disso, essas respostas deveriam ser tabuladas automaticamente, de modo a possibilitar adaptação da proposta frente aos aprendizados proporcionados pela interação com os participantes. De fato, os comentários das famílias fizeram com que a proposta fosse refinada ao longo de sua execução, adaptando-se às demandas reais das pessoas, ao invés de fazerem com que elas se moldassem à proposta.

Outros requisitos do aplicativo eram a acessibilidade e usabilidade. Isto é, o aplicativo deveria poder ser acessado pelo maior número de pessoas. Acessibilidade traduz-se aqui na possibilidade de uso em dispositivos variados, sejam *smartphones* ou computadores, bastando conexão à internet. O requisito da usabilidade visou facilitar a interação com o aplicativo, de forma a atender pessoas com fluências distintas em tecnologia.

Por fim, a plataforma de desenvolvimento do aplicativo deveria ser simples de usar para permitir a criação e adaptação rápida da proposta. Baseando-se nessa

análise, avaliaram-se diversas plataformas e a escolhida foi a Strikingly® (https://www.strikingly.com/) por apresentar os recursos necessários e um serviço de suporte que auxiliou no seu uso.

5 MÉTODO

5 MÉTODO

5.1 PRÉ INTERVENÇÃO

5.1.1 Participantes

Participaram do programa 34 famílias com crianças na faixa etária de 12 meses a 3 anos e 11 meses.

Destas, 29 crianças frequentam a CEI Lar Paulo de Tarso, localizada no bairro do Rio Pequeno. E as demais 5 crianças apresentavam queixa fonoaudiológica estabelecida e em acompanhamento fonoaudiológico na Policlínica de Osasco, localizada no bairro Piratininga.

Os participantes foram organizados em 4 grupos: G1 crianças com risco e sem atendimento fonoaudiológico, G2 crianças sem risco, G3 crianças com risco e com atendimento fonoaudiológico e G4 crianças com risco, sem atendimento fonoaudiológico e que não participaram do programa, caracterizadas como grupo controle.

G1: Com risco/Sem Atendimento Fono	G2: Sem risco	G3: Com Risco/Em Atendimento Fono	G4: Com Risco/Sem Atendimento Fono/Sem Participar do Projeto (CONTROLE)
5 crianças	16 crianças	5 crianças	8 crianças

Tabela 1 - Divisão da amostra

5.1.2 Aplicação dos instrumentos de avaliação das crianças

Foi realizada a triagem de todas as crianças da CEI com dois protocolos de rastreamento de alteração de linguagem: Protocolo de Identificação de Fatores de Risco para Alteração de Linguagem - PIFRAL (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013) e no Protocolo de Desenvolvimento de Linguagem (MOLINI-AVEJONAS; FERNANDES, 2017).

A aplicação desses protocolos foi via agenda da criança em duas folhas para que os pais respondessem e enviassem de volta para a escola. Todas as famílias foram convidadas a participarem do programa.

Na Policlínica, as famílias preencheram os dois protocolos no momento em que aceitaram participar do programa.

5.1.3 Grupo controle

Para conseguirmos refletir sobre o desenvolvimento natural das crianças com risco mesmo sem intervenção fonoaudiológica, foi criado um grupo controle com crianças da CEI que apresentaram risco para alteração de linguagem, mas que, por alguma razão, as famílias optaram por não participar do Espaço Brincar. Estas famílias foram convidadas a preencher o Protocolo de Desenvolvimento de Linguagem (MOLINI-AVEJONAS; FERNANDES, 2017) após seis meses da triagem realizada via agenda na CEI.

5.1.4 Assinatura do TCLE

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo (nº 256/15). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no momento da avaliação **- 0.**

5.2 INTERVENÇÃO

O *Espaço Brincar* se configurou em um encontro presencial, cinco vídeos-aula, vinte atividades a serem realizadas em casa, solicitações do desempenho da atividade, perguntas sobre o desenvolvimento da criança e a participação em um grupo virtual de pais.

5.2.1 Vinculação das famílias

A ideia de divulgar o programa em uma CEI surgiu da necessidade de compreender como as famílias, de crianças com e sem risco, poderiam aderir à proposta do Espaço Brincar. A CEI Lar Paulo de Tarso foi escolhida por estar próximo a USP e já ter sido espaço de coleta de outra pesquisa do laboratório. A diretora foi contatada por email e foi marcada uma visita presencial para explicar o

projeto e conhecer o espaço físico da CEI. Durante a conversa, a diretora, em conjunto com a coordenadora pedagógica da CEI, concordou com o projeto.

A apresentação aos pais aconteceu no início da reunião bimestral de pais e iniciou-se com a justificativa do projeto e instruções para o acompanhamento. A pesquisadora permaneceu durante todo o período da manhã na CEI para resolução das dúvidas levantadas pelos pais.

Diferentemente, aconteceu a apresentação das famílias das crianças na Policlínica. Inicialmente, aconteceu o atendimento compartilhado com o fonoaudiólogo responsável e a pesquisadora, visando a orientação das famílias e a intervenção com as crianças. Os atendimentos aconteceram com duas díades, mãe ou pai e criança, com duração de uma hora cada uma. Num segundo momento, em outra sala, a pesquisadora pôde explicar os procedimentos do estudo e aplicar a avaliação de risco para alteração de linguagem (MOLINI-AVEJONAS; FERNANDES, 2017).

Para os dois grupos de pais foi entregue um “passo a passo” **- Anexo 7 -** contendo as informações de acesso à plataforma a fim de diminuir a dificuldade de algumas famílias com as novas tecnologias. Neste documento constam as duas formas de acesso, via celular e via computador, e o número de telefone da avaliadora, caso houvesse dúvidas na hora do acesso.

Os pais que optaram por participar do programa assinaram o TCLE e uma tabela com o nome da criança, telefone celular e email. Eles também foram informados sobre a criação de um grupo virtual, via aplicativo Whatsapp®, para que fossem levantadas dúvidas e experiências durante o programa *Espaço Brincar*.

5.2.2 Grupo virtual de pais

Para que fosse compreendido o processo de aderência ao programa e realizado o acompanhamento das famílias à distância, foi criado um grupo virtual pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*®. Foram criados dois grupos, um com as famílias da CEI e outro com as famílias da Policlínica (grupo em intervenção fonoaudiológica). Foi criado um logo para memorização do endereço eletrônico pagina Espaço Brincar e disposto em ambos os grupos.

Figura 1- Logo Espaço Brincar

Inicialmente o grupo tinha como intenção solucionar dúvidas e trocar dicas entre as famílias sobre como realizar as atividades de uma forma mais efetiva e prazerosa. Porém, conforme as famílias se apropriaram do espaço, este virou palco sobre diversas decisões como uso de tecnologias pelas crianças, mídia infantil e tempo das famílias com as crianças.

Para fins de aproximação e contagem de membros efetivos, as famílias foram convidadas a apresentar seus filhos mandando uma foto e contando o que eles mais gostam de brincar. Deste modo a pesquisadora conseguiu entender melhor o perfil das crianças, além de mapear quais as famílias estavam realmente acompanhando as mensagens do grupo.

O programa iniciou-se numa segunda feira, conforme combinado com as famílias. Foi enviado um SMS de boas-vindas indicando a primeira brincadeira, a solicitação de um relato e um *link* para o site, onde constam as instruções de realização das brincadeiras e as atividades extras.

Assim aconteceu durante toda a semana. Os SMS também continham mensagens criativas e motivacionais para as famílias, de acordo com as atividades sugeridas, a fim de deixar o processo mais dinâmico e divertido.

Às sextas-feiras, além das atividades, era sugerido que as famílias assistissem às vídeos-aula do site. E aos domingos foi solicitado às famílias que

respondessem uma pergunta curta sobre o desenvolvimento da comunicação as crianças.

Em todas as mensagens era solicitado que fosse enviado um relato de como foi a atividade via caixa de textos do site (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**). Essa foi a primeira proposta para avaliar a adesão das famílias ao programa. Todas as mensagens enviadas por essa via compuseram um banco de dados que foi lido diariamente e respondidas imediatamente por email.

Figura 2 - Caixa de texto

Ao final da quarta semana, as famílias foram convidadas a criarem seu próprio espaço de brincar, em suas casas com as informações e atividades que foram aprendidas durante o programa. Como incentivo, foram presenteadas com material educativo sobre desenvolvimento (MOLINI-AVEJONAS; FERNANDES,

2017) e um brinquedo para brincarem de bolhas de sabão. Este brinquedo foi escolhido devido à necessidade da interação entre os participantes durante a brincadeira, o exercício de concentração da criança, a facilitação do contato visual e a possibilidade de preencherem de liquido novamente quando acabar, dando a ideia de continuidade ao brincar.

5.3 PÓS-INTERVENÇÃO

5.3.1 Protocolo de verificação de aderência

Um mês após a intervenção, as famílias foram convidadas a preencherem um protocolo para que fossem apontados especificações sobre o procedimento realizado em casa (**- Anexo 8 -**). Nele, foi solicitado que as famílias contassem um pouco sobre o número de atividades realizadas, o tempo médio em cada uma, os vídeos que foram acessados e as reportagens que foram lidas.

Além disso, foram solicitados pareceres pessoais sobre a efetividade do programa com perguntas abertas, como: “O quanto você acha que as brincadeiras influenciaram no desenvolvimento da linguagem do seu filho?”. Ao final do questionário, foi aberto um espaço para críticas, sugestões e elogios e uma nota de zero a 10, sendo zero a menor nota, e 10 a maior para avaliar o programa. Foram consideradas como não participantes as famílias que responderam não ter realizado nenhuma brincadeira durante o programa e, portanto, foram excluídas do estudo.

5.3.2 Reaplicação dos instrumentos de avaliação das crianças

Após 6 meses do término do programa, os pais das crianças que apresentavam risco de alteração de linguagem foram contatados por telefone para a segunda aplicação do Protocolo de Desenvolvimento de Linguagem (MOLINI-AVEJONAS; FERNANDES, 2017).

5.3.3 Análise de dados

Foram realizadas análises quantitativas e qualitativas com os seguintes dados: respostas do protocolo de aderência, resultado do protocolo de risco de

alteração de linguagem pré e pós intervenção, transcrição do grupo virtual e respostas enviadas pela caixa de texto do *Espaço Brincar.*

Foram realizadas análises qualitativas por frequências e aplicada a ANOVA nas avaliações de pré e pós.

As análises qualitativas foram realizadas a partir do método da Análise do Conteúdo categorial. (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011)

6 RESULTADOS

6 RESULTADOS

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Informação demográfica	Classificação	G1	G2	G3	G4
Faixa etária	1-2 anos	60%	31%	20%	25%
	2-3 anos	40%	44%	40%	75%
	3-4 anos	0	25%	40%	0
Gênero	Masculino	60%	63%	100%	88%
	Feminino	40%	38%	0	13%
Etnia	Amarelo	20%	13%	20%	25%
	Branco	60%	50%	20%	38%
	Pardo	20%	25%	20%	50%
	Negro	0	6%	20%	0
	Não declarou	0	6%	20%	0
Nível Socioeconômico	A1	0	6%	0	0
	A2	0	0	0	0
	B1	0	0	0	0
	B2	100%	44%	40%	0
	C1	0	19%	20%	50%
	C2	0	13%	20%	13%
	D	0	0	0	0
	E	0	0	20%	0
	Não respondeu	0	19%	0	38%
Escolaridade do pai	Superior Com.	0	6%	0	25%
	Superior Inc.	0	13%	0	0
	Médio Com.	60%	38%	40%	38%
	Médio Inc.	20%	19%	0	0
	Fundamental Com.	20%	6%	40%	25%
	Fundamental Inc.	0	13%	0	0
	Não respondeu			20%	25%
Escolaridade da mãe	Superior Com.	20%	25%	0	13%
	Superior Inc.	20%	6%	20%	13%
	Médio Com.	20%	50%	20%	50%
	Médio Inc.	40%	6%	40%	0
	Fundamental Com.	0	6%	0	25%
	Fundamental Inc.	0	6%	0	0
	Não respondeu			20%	0

Tabela 2 - Caracterização da amostra

O nível socioeconômico das famílias foi classificado a partir dos critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) 2010.

O perfil mapeado das crianças do estudo é predominantemente masculino, entre 2 a 3 anos, etnia branca, nível socioeconômico B2 e com mães e pais com ensino médio completo.

6.2 ANÁLISE PIFRAL

Foi aplicado em todas as famílias participantes o Protocolo de Identificação de Fatores de Risco para Alteração de Linguagem - PIFRAL (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013) com o intuito de compreender melhor o perfil dos participantes. Todos os participantes relataram algum tipo fator de risco.

Os resultados foram agrupados nas seguintes categorias: uso de mamadeira, uso de chupeta, a mãe ter apresentado pressão alta e/ou diabetes na gestação, se a criança presenciou algum tipo de violência, hipertrofia de amígdalas e adenoide, idade materna precoce, se a criança está exposta a segunda língua em casa, apgar abaixo de 7 no primeiro minuto, histórico familiar, patologias diagnosticadas e queixa fonoaudiológicas.

No campo idade materna precoce uma mãe respondeu ter 16 anos no momento do nascimento da criança. Em relação à segunda língua, uma família alegou que a criança é exposta à japonês quando está em casa. Duas famílias relataram doenças diagnosticadas esclerose tuberosa e toxoplasmose congênita.

As queixas fonoaudiológicas observadas nas crianças da CEI foram omissão e troca de letras e gagueira. Essas crianças não foram avaliadas, esse dado é sobre a observação das famílias. Todas as crianças da Policlínica apresentaram diagnóstico fonoaudiológico de atraso de linguagem.

Podemos observar que, aparentemente, todas as crianças que participaram do estudo apresentaram algum tipo de risco para alteração de linguagem.

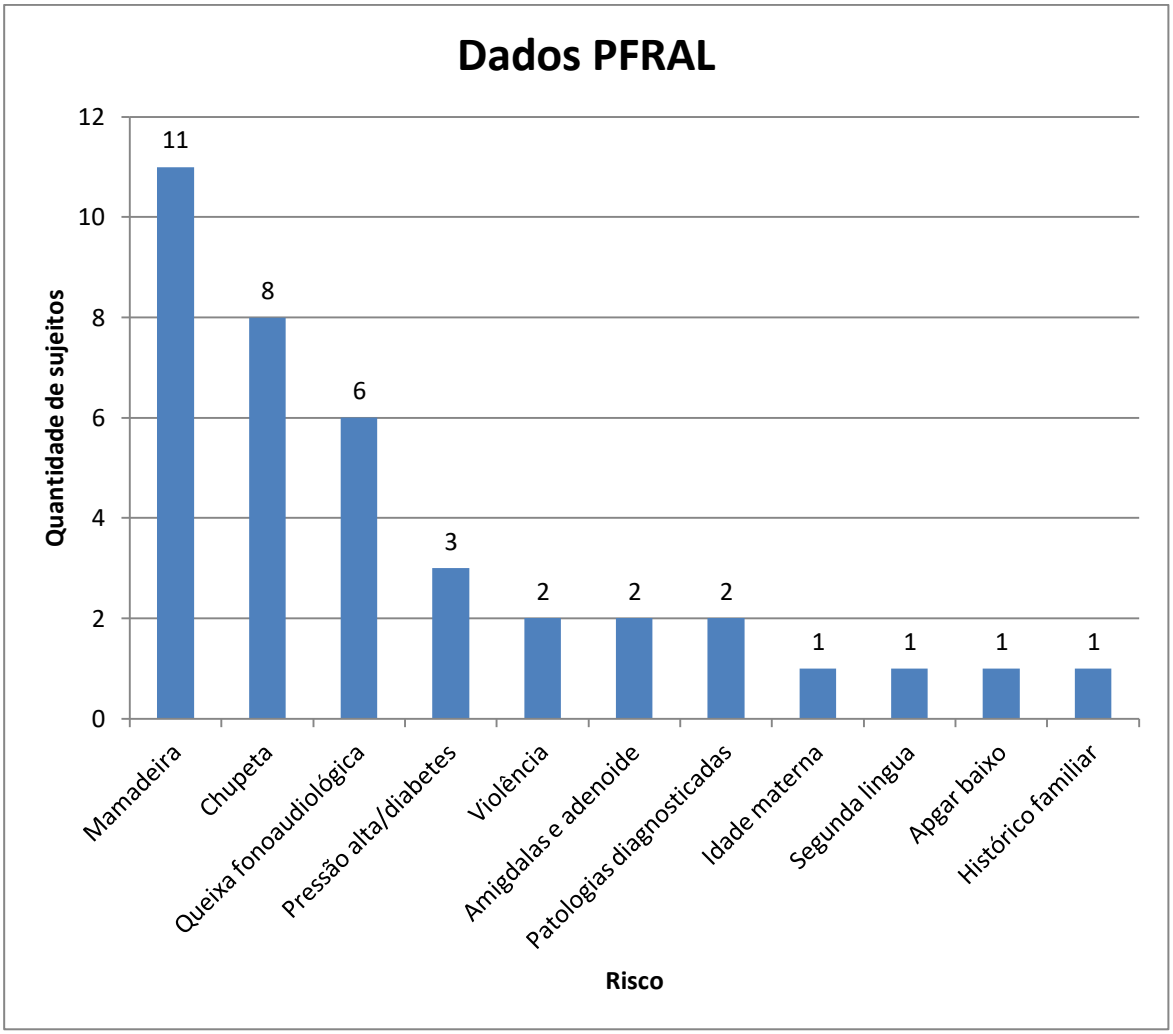


Figura 3: Gráfico dados PIFRAL

6.3 ADESÃO À PROPOSTA

6.3.1 Interesse X Adesão

O *Espaço Brincar* foi apresentado à todas as famílias presentes na reunião de pais da CEI, aproximadamente 120 famílias. Dessas, 25 demonstraram interesse pelo programa. Na Policlínica, foi apresentado à 8 famílias e todas manifestaram interesse.

Após as 4 semanas de intervenção, as famílias foram convidadas a preencher o protocolo de adesão e foi observada a participação de 21 famílias na CEI e 5 famílias da Policlínica. Dessas 26 famílias, 10 crianças apresentavam risco para alteração de linguagem.

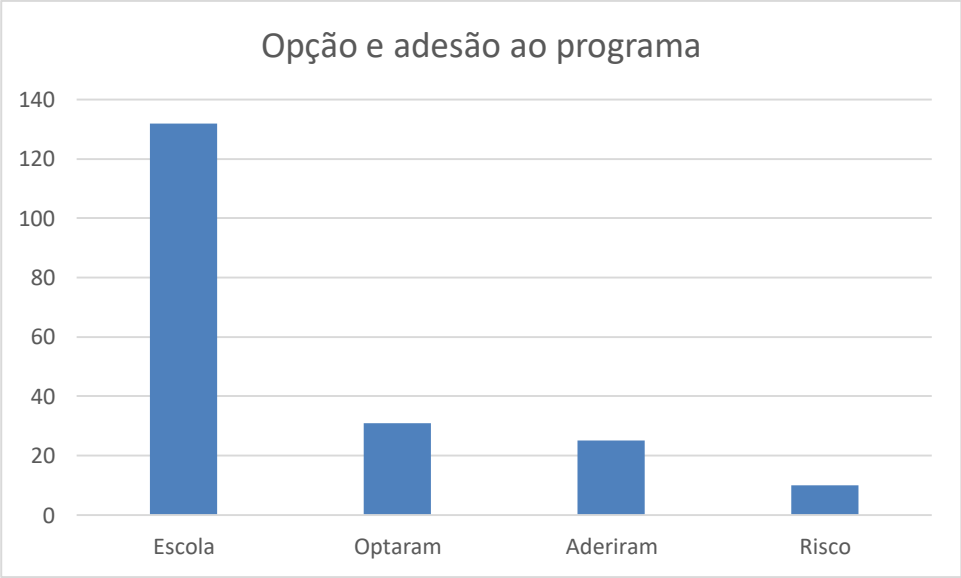


Figura 4: Gráfico opção e adesão ao programa

6.3.2 Realização das brincadeiras

O primeiro campo do questionário avaliou o número de brincadeiras que as famílias realizaram durante o programa. Abaixo o gráfico mostra os resultados dessa análise.

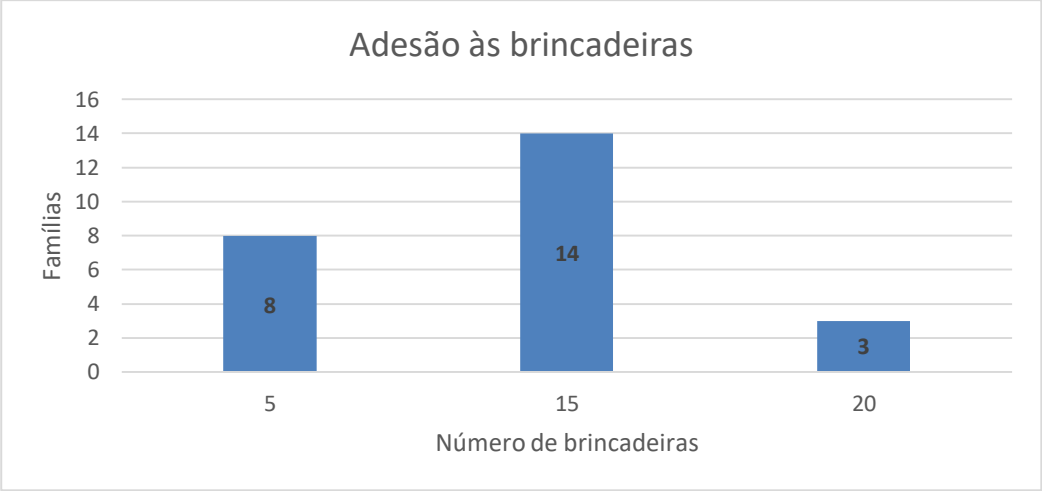


Figura 5: Gráfico adesão às brincadeiras

Em uma pergunta aberta do questionário pós intervenção, as famílias foram questionadas quanto a razão de não ter sido possível realizar um número maior de atividades. Nesta questão, foram obtidas 11 respostas. Destas, três famílias

relataram dificuldades na rotina da casa como mudança de residência, quebra no aparelho celular e sintomas de doença apresentado pela criança. Duas famílias compreenderam que as dificuldades estavam relacionadas à criança, referindo-se a pouca idade e a agitação. Em contrapartida, uma mãe relacionou com uma dificuldade pessoal, segundo ela não havia se empenhado o bastante no programa. Outras duas famílias relataram falta de tempo. E uma única família, se colocou dizendo que apesar de ter outros afazeres se divertiram bastante com as atividades.

Além da quantidade de brincadeiras também foi questionado o tempo que as famílias dedicaram a cada atividade. Mais da metade das famílias referiu passar meia hora em cada atividade realizada.

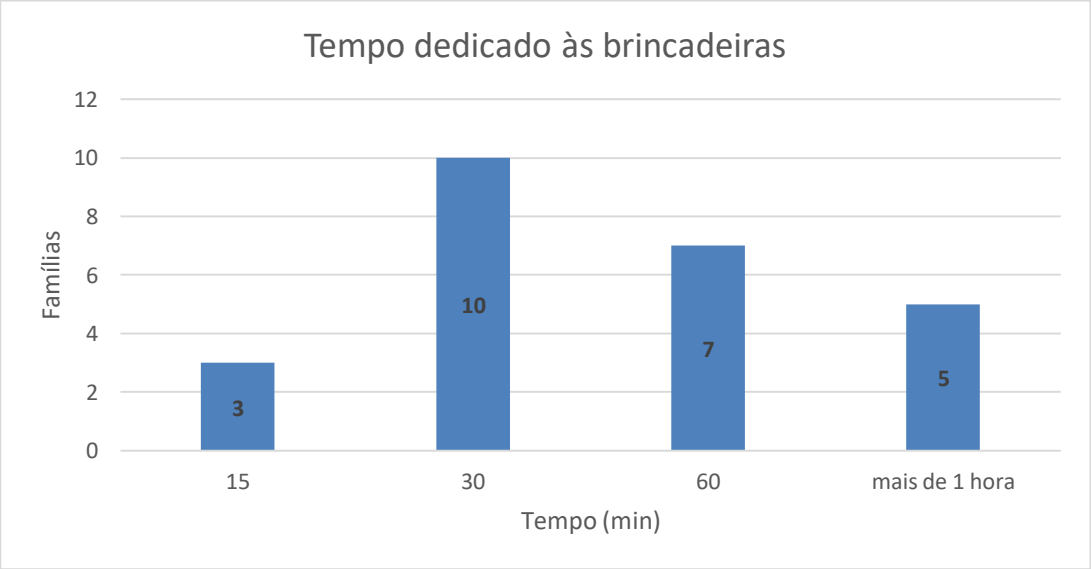


Figura 6: Gráfico tempo dedicado às brincadeiras

Pensando em quantidade e qualidade de tempo que as famílias dedicam às crianças, foi analisado também o tempo referido no protocolo PIFRAL. No questionário, a pergunta se referiu especificamente ao tempo em que os pais passam com a criança realizando atividades como brincar, conversar e estudar todos os dias. Os resultados dessa análise encontram-se no quadro a baixo:

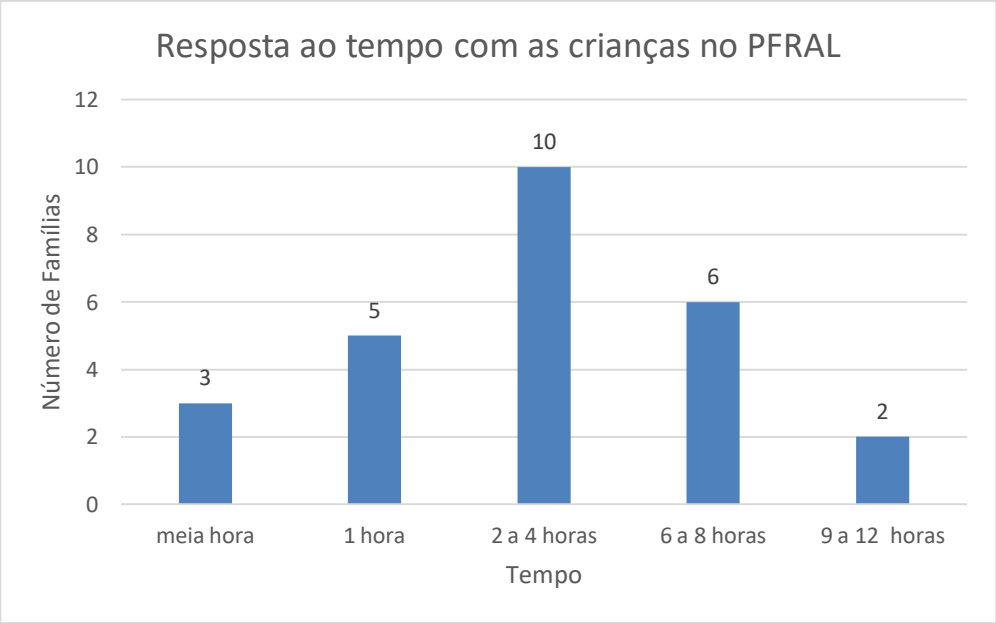


Figura 7: Gráfico resposta ao tempo com as crianças no PIFRAL

Relacionando esses dois gráficos, observamos uma discrepância nas respostas das famílias que, segundo o PIFRAL, passam de 9 a 12 horas com seus filhos. Para realização das brincadeiras do Espaço Brincar, estas dedicaram de menos de 15 minutos à meia hora. Também obsevamos uma diferença considerável nas respostas das famílias que responderam que passam de 2 a 4 horas com as crianças, para as brincadeiras foram dedicados apenas o intervalo entre meia e uma hora.

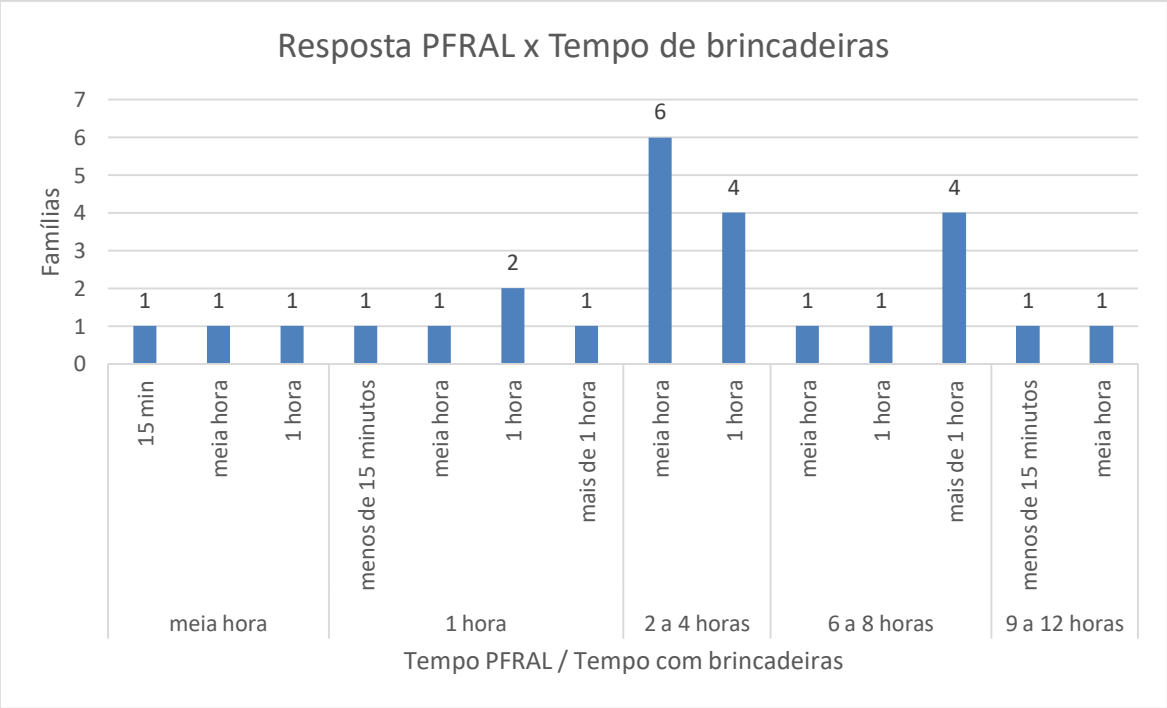


Figura 8: Gráfico resposta PIFRAL x tempo de brincadeiras

Em relação às atividades, as brincadeiras favoritas das famílias foram esconde-esconde e batata-quente.

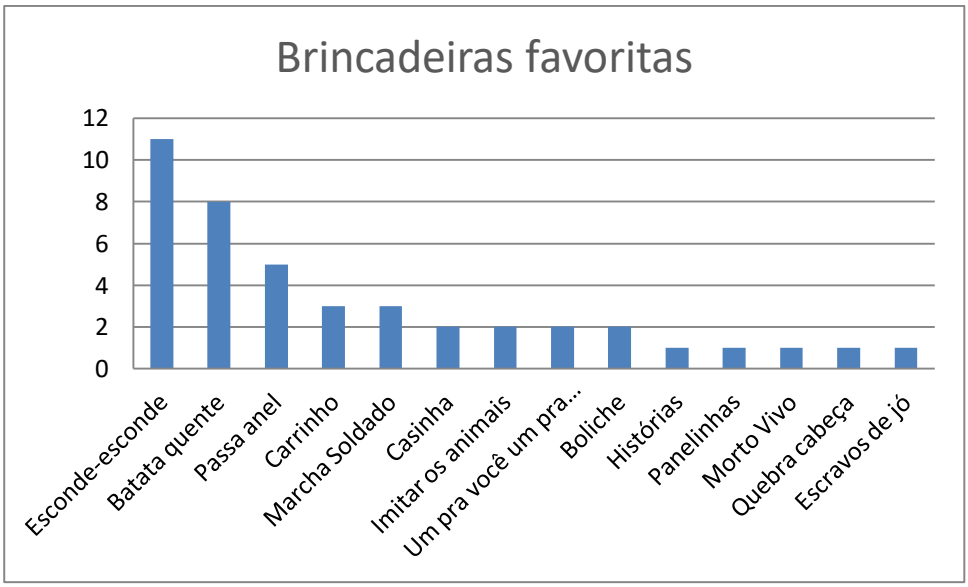


Figura 9: Gráfico brincadeiras favoritas

Ainda sobre as brincadeiras, foi solicitado aos pais que diariamente enviassem, via caixa de texto do site, um breve relato sobre as atividades realizadas. O objetivo principal desse recurso foi trazer reflexão sobre as atividades

propostas, não somente como um ato divertido, mas relacionando com o conteúdo teórico para que as famílias compreendessem a importância das atividades sugeridas pelo programa e adequassem à faixa etária e fase do desenvolvimento do seu filho. Somente 12 famílias utilizaram desse recurso. Entretanto, pudemos obter resultados bem interessantes dessa reflexão:

> "*Aprendi a participar mais das brincadeiras com o Pedro e agora ele sempre me chama para brincarmos juntos. Inventei uma brincadeira que achei bem legal, inclusive para estimular a linguagem. Como gosto de desenhar peguei várias folhas e fiz um desenho em cada uma. Depois mostrei o nome de cada desenho para o Pedro, ele aprendeu muito rápido e já conseguiu identificar os desenhos falando o nome de cada um deles. Acho que brincando eles aprendem mais!"* **Família de P.H.C 2 anos.**

> "*...mas as ideias de brincadeiras tem nos ajudado a ter uma carta na manga quando ele pede pra ver TV por exemplo..."* **Família de R.H.L 2 anos.**

> "*...no sábado meu esposo levou ele, os irmão e os primos para a quadra perto de casa onde praticamente passamos a nossa infância ele se divertiu à beça , jogou bola brincou no parque..."* **Família de G.M.R.G 1 ano.**

> "*...Atividade escravo de jó, foi uma experiência incrível com a canção ele aprendeu a palavra tira...*" **Família de B.G. 3 anos.**

> *"...Mesmo hoje sendo somente nós duas ela entendeu bem a ideia do jogo, criamos alguns amigos "bonecas" deu super certo também. Ela amou!..."* **Família de B.M.S 3 anos**.

> *"Na brincadeira da batata quente ele segurou a bola e soltava no queimou, comemorando muito. O passa anel ele não entendeu. Tentamos de variadas formas, mas não conseguimos chamar a atenção dele com o a brincadeira. Então brincamos novamente de batata quente e hoje ele começou a passar a bola."* **Família de B.S.S. 1 ano.**

6.3.3 Vídeos e reportagens

Em relação ao conteúdo extra, foi questionado quais os recursos haviam sido utilizados durante o programa. Poucas famílias se apropriaram desse recurso, como pode-se observar no gráfico abaixo.

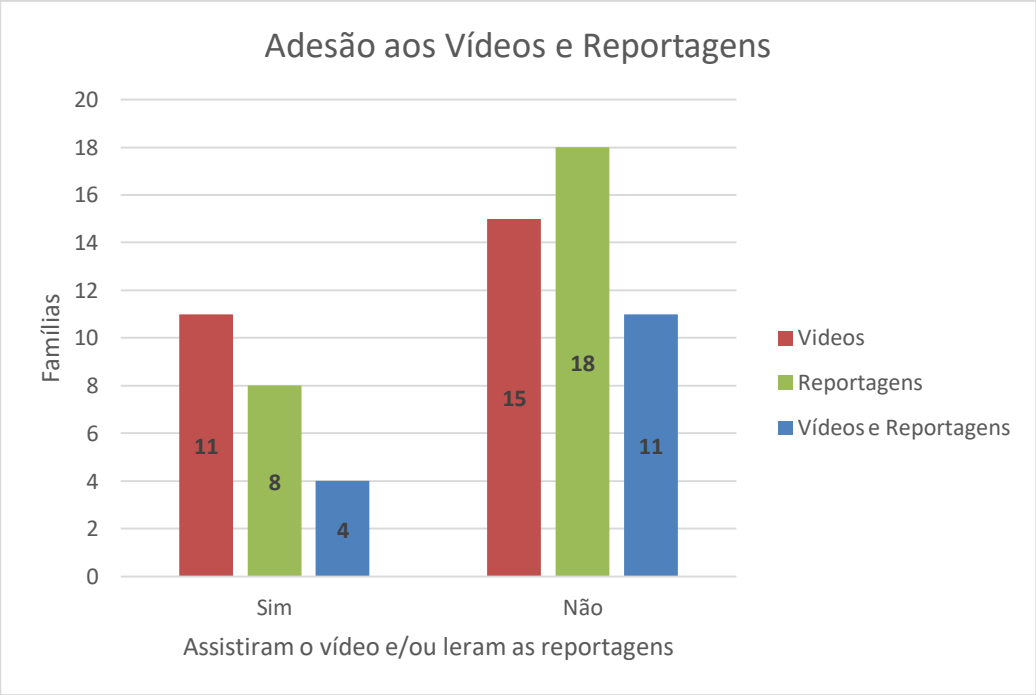


Figura 10: Gráfico vídeos e reportagens

O vídeo mais visualizado foi o que explicava o desenvolvimento da linguagem, tema principal da intervenção com as crianças. E as reportagens mais acessadas foram O brincar é mais importante que atividades escolares **- Anexo 3 -** e Por que essas orelhas tão grandes? **- Anexo 5 -** . Não houve muito diferença entre o acesso destas e das demais reportagens.

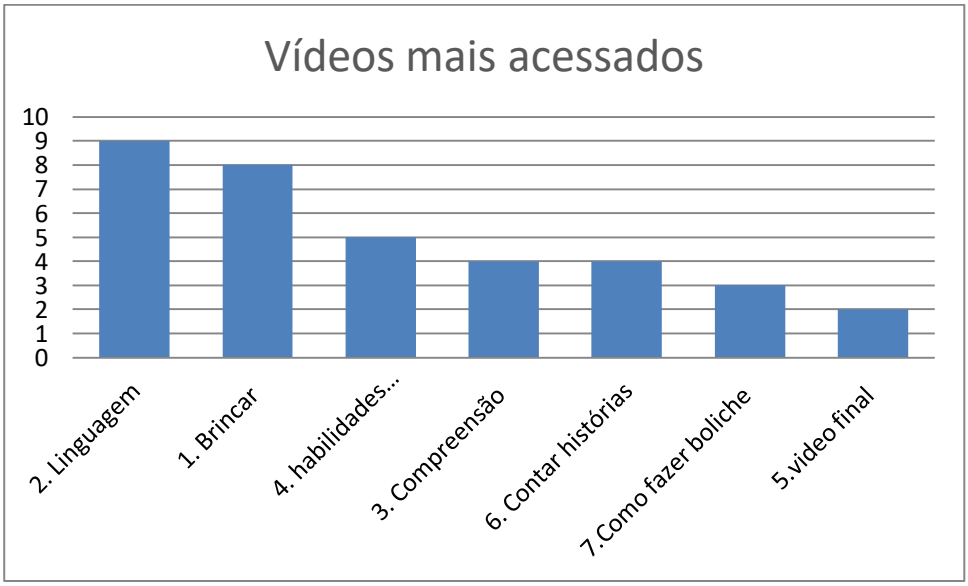


Figura 11: Gráfico vídeos mais acessados

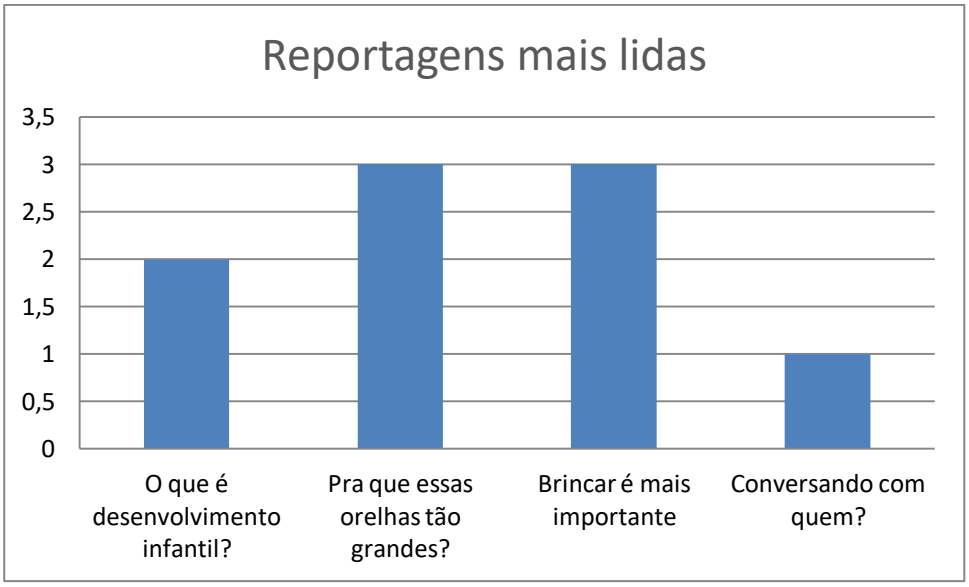


Figura 12: Gráfico reportagens mais lidas

Os pais foram convidados a refletirem se os vídeos e as reportagens auxiliam no processo de intervenção com as crianças.

Sobre os vídeos foram obtidas nove respostas, todas relacionando o conteúdo dos vídeos como positivo no processo de aprendizado das famílias sobre o manejo com os filhos.

6.3.4 Avaliação do programa

Ao final do protocolo as famílias foram convidadas a atribuir uma nota ao programa, média dessa nota foi 9.73.

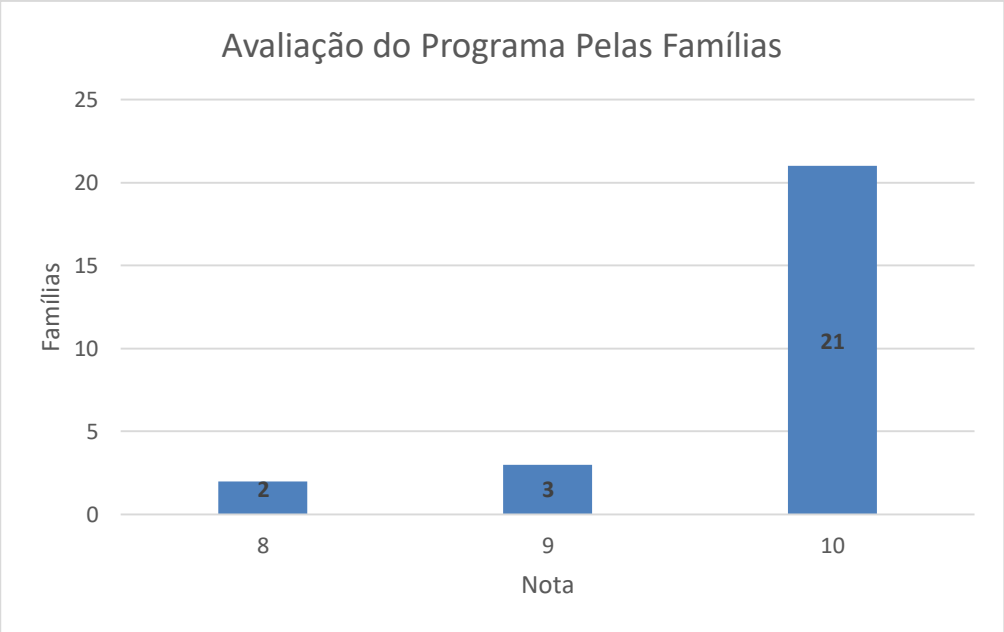


Figura 13: Gráfico avaliação do programa

Foi pedido às famílias participantes opinarem sobre o programa. Com as críticas, elogios e sugestões, podemos reavaliar o *Espaço Brincar* e melhorá-lo continuamente, sob a luz da experiência real das crianças, mães, pais, e todos envolvidos no contexto familiar.

Nesse campo, obtivemos 19 respostas. Estas foram agrupadas da seguinte forma: 16 elogios, 2 sugestões e 2 críticas.

Para as famílias, o programa aconteceu de uma forma interessante e educativa. Ajudou a inserir o brincar na rotina da família, na aproximação da família e na interação com a criança. Os pais compreenderam que a criança em desenvolvimento precisa de mais atenção e que tempo junto não é sinônimo de tempo de estimulação.

Duas sugestões foram apresentadas: manter todas as brincadeiras indicadas no programa na página inicial. Desta forma, as famílias poderiam acessar quando quisessem, com livre acesso na página, o que rapidamente pôde ser acatado; e que fossem dadas dicas de aplicativos e atividade na TV. Esse dado nos mostra a dificuldade dos pais em entender a real proposta do programa, que é resgatar o brincar e a interação da família e que as crianças não passem mais tanto tempo utilizando equipamentos eletrônicos.

A primeira crítica foi em relação à duração do programa, que poderia ser maior. Esse dado nos faz refletir que as famílias demoram em compreender a ideia de intervenção indireta, pensando em mudanças de padrões culturais em relação à saúde. A outra crítica foi em relação à complexidade das brincadeiras da primeira semana do programa. A intenção dessas atividades era resgatar as brincadeiras de infância realizadas pelos pais. Contudo, devido ao tempo reduzido do encontro presencial, essa proposta não foi totalmente explorada.

6.4 ANÁLISE DO GRUPO VIRTUAL

Para análise do grupo virtual, as conversas foram categorizadas em sete categorias: Apresentações; Dúvidas sobre as brincadeiras; Dúvidas sobre o programa; Opinião sobre as brincadeiras; Conteúdo teórico; Interação intragrupo e Elogios ao programa.

6.4.1 Apresentação

Logo após da criação do grupo via Whatsapp ® se fez imprescindível uma apresentação seguida da explicação do porquê dessa criação. Os grupos virtuais são recursos cada vez mais usados no cotidiano de círculos sociais como trabalho, escola, família, etc. Entretanto, causa um estranhamento ao ser usado como ferramenta terapêutica. Foi explicado às famílias que o grupo tinha como intuito acompanhar os participantes durante o programa para resolução de dúvidas e compartilhamento de informações importantes ao programa.

Os pais se mostraram felizes em participar e com boas expectativas sobre a intervenção.

Como estratégia para integração do grupo e fosse criada empatia entre os integrantes, foi solicitado que as famílias enviassem fotos dos seus filhos e contassem o eles mais gostam de fazer em casa. Todos os pais integrantes do grupo participaram dessa atividade. Para cada foto enviada, as demais famílias teciam elogios sobre as crianças, criando assim um ambiente confortável e acolhedor.

Neste momento, o papel da terapeuta como mediadora do grupo foi fundamental, visto que, para que o grupo funcionasse de uma forma sincera e desinibida, a horizontalidade das relações precisou ser criada e preservada durante todo o programa.

Essa via também serviu como ambiente de escuta, uma vez que as famílias também puderam enviar as justificativas de não conseguirem acompanhar as atividades propostas:

> *"Eu não fiz hoje, porque meu pequeno ficou o dia inteiro no hospital. Ta com uma gripe fortíssima!"* **Família de D.Y.M 3 anos**

6.4.2 Dúvidas sobre as brincadeiras

As dúvidas sobre as brincadeiras foram enviadas exclusivamente na primeira semana. As famílias apresentaram dificuldades em adaptar as atividades propostas às crianças menores de dois anos. Foi orientado que as crianças não precisariam necessariamente compreender a regra exata, que realizando trocas comunicativas e atenção compartilhada durante o jogo, o propostito já teria sido alcançado.

Outra dúvida em comum do grupo foi sobre a realização de brincadeiras coletivas com apenas dois ou três participantes. Está dúvida reflete a dificuldade que alguns pais apresentam durante a interação dos seus filhos. Pensando nisso, os pais foram incentivados a realizarem as atividades mesmo que no início pudessem parecer maçantes, acreditando que ao começar a atividade a própria criança direcionaria para algo que tornasse a brincadeira prazerosa. A cada relato de tentativa, os pais foram elogiados pela terapeuta.

A experiência de estar em grupo fez com que as famílias se sentissem a vontade para expor suas frustrações sobre as dificuldades de interação com as crianças e instrumentalizadas para adaptar o proposto à realidade do seu filho. Ao final da primeira semana, as famílias relataram experiências exitosas sobre as adaptações:

> *"A primeira brincadeira fiz parecido com a batata quente, tentei pela música e não foi então comecei a falar agora da pra mamãe agora pro papai então deu certo ela foi passando a bola pra que eu falava até o cachorro entro na brincadeira...".* **Família de L.S.A 2 anos.**

6.4.3 Dúvidas sobre o programa

É fundamental para qualquer tipo de orientação a criação de um espaço para a escuta de dúvidas dos participantes. Com o *Espaço Brincar* não foi diferente. O grupo virtual pôde aproximar as famílias à terapeuta em tempo real para as que as questões fossem solucionadas. Além disso, permitiu a verificação da eficácia ferramenta usada para divulgação das brincadeiras (os SMS), a divulgação dos vídeos da semana e a solicitação que as famílias enviassem os relatos a partir da caixa de texto ao *Espaço Brincar*. Sobre essa ação, foi reforçado que o objetivo dessas mensagens seria a realização de melhorias em todo o programa.

A primeira dúvida foi em relação à responsabilização da queixa. Uma família questionou se as atividades propostas na intervenção também seriam realizadas na escola. Este comentário nos traz a reflexão sobre o conceito equivocado que a escola é a principal responsável pela estimulação das crianças. Foi explicado às famílias que o objetivo do programa e das atividades é resgatar o brincar na rotina da família para que se possa perceber os benefícios que essa mudança poderia provocar no desenvolvimento da criança.

As demais dúvidas surgiram acerca da realização das atividades. Uma família questionou se, no caso de não conseguir realizar uma das atividades no dia proposto, poderia realizar as duas no dia seguinte. Também gerou dúvidas a duração do programa, algumas famílias compreenderam que seria apenas uma semana.

Essas dúvidas trazem a consideração da dificuldade de compreensão dos pais sobre o programa. Colocando como essencial um espaço, presencial ou virtual, onde esses temas fossem abordados frequentemente. Visando um bom funcionamento da intervenção.

Em contrapartida, o grupo também foi cenário para a construção de ideias para um melhor funcionamento do programa. Sugestões pertinentes foram levantadas durante momentos variados do grupo. As famílias perceberam que na segunda semana, as brincadeiras eram acompanhadas de uma explicação teórica sobre o porquê que a realização de tal atividade auxiliava no desenvolvimento da linguagem. Foi construído em conjunto, que é de extrema importância para as

famílias entenderem o fundamento das atividades. Segundo elas, isso incentiva ainda a mais sua realização, além se aumentar o aprendizado dos pais. Após essa discussão, todas as brincadeiras foram comentadas embasadas teoricamente.

Também foi sugerido que fosse conversado sobre as práticas negativas à promoção da linguagem, embora tivesse sido abordado na vídeo-aula sobre linguagem. Uma das famílias colocou a importância de conversar sobre o tema com demais familiares da criança, para que todos possam auxiliá-las durante o desenvolvimento da linguagem.

Ao final da quarta semana foi anunciado o final no programa. Foi lembrado às famílias que todas as brincadeiras e conteúdo extra permaneceriam na página para as famílias acessarem sempre quando necessário.

6.4.4 Opinião sobre as brincadeiras

Para compreender melhor a aderência das famílias, o grupo foi colocado também como um espaço de opinião sobre as brincadeiras realizadas em casa. Por mais que a solicitação era que enviassem via caixa de texto ao Espaço Brincar, a praticidade e rapidez do envio ao grupo via Whatsapp® é incontestável. Muitas famílias optaram por essa via de acesso à terapeuta também em relação às brincadeiras.

Duas famílias se sentiram confortáveis para enviar vídeos das crianças realizando as atividades. Uma família deu uma dica de criação de uma pista de corrida com uma tábua de passar roupa e outra família filmou a criança quanto realizava atividade de comidinha, oferecendo comida imaginaria ora para a boneca, ora para a mãe.

Este momento se fez importante para as famílias perceberem que outras famílias também apresentavam dificuldades nas atividades e assim foi possível a troca de experiências entre elas. Além disso, a exposição de uma atividade exitosa incentivou as outras famílias empenharem-se nas atividades propostas.

> *"O Pedro não entendeu muito bem... Fiz de novo e ele interagiu mais... Ele levantou quando falei vivo e deitou em cima de mim quando falei morto. E ainda saiu um "vi"!"* **Família de P.H.C 1 ano.**

6.4.5 Conteúdo teórico

Embora o grupo tenha se configurado como um espaço de troca entre as famílias, sempre que solicitado eram oferecidos conteúdos teórico às discussões.

O primeiro tema a ser abordado foi o uso de chupeta. Foi explicada a relação entre a chupeta e dificuldade de fala, assim como os motivos de uma criança precisar da chupeta diariamente. Ao final, dadas orientações sobre como diminuir esse uso até que a criança não sinta mais necessidade do objeto. Foi reforçado a essa mãe que ela realizasse o programa para que não haja um atraso de fala por esse motivo.

Ademais, pequenos momentos de conteúdo teórico foram introduzidos em diversos momentos durante as conversas. Para tanto, a linguagem foi ajustada para melhor entendimento dos pais. Conceitos como funcionamento do neurônio espelho, assimilação e acomodação e a necessidade de repetição para o aprendizado foram sutilmente conduzidos aos pais de forma leve e prática.

6.4.6 Interação intragrupo

Inicialmente o grupo virtual realizado com os pais tinha como objetivo auxiliá-los durante a intervenção, entretanto com o decorrer do projeto os pais se apropriaram desse espaço como um ambiente para discussão de aspectos relacionados aos seus filhos.

Uma das famílias enviou o vídeo: **Olha, pai! - Meu filho não sai do celular** do canal do YouTube® Marcos Piangers (PIANGERS, 2017). O vídeo expõe o uso da tecnologia dentro de casa e as implicações do seu excesso na relação com as crianças. Alguns pais admitiram ter grande dificuldade em regular o uso dos dispositivos, trazendo a reflexão de que as crianças vão reproduzir comportamentos obervados nos pais. Uma mãe se propôs a realizar a mudança a partir dela: “Eu cobro isso da minha filha, mas eu não faço irei mudar a partir de hoje!” Esse movimento se fez importante para o encorajamento do grupo e o convite à mudança.

A proposta de discussão também se estendeu ás famílias que, além das crianças participantes do estudo, também apresentavam dificuldades com crianças

maiores. Com estas, os pais se consideravam “perdedores na batalha contra a tecnologia”. O grupo também entendeu que não existem vilões, que a tecnologia está presente na rotina e quando feito um bom uso pode trazer grandes benefícios.

Em outro momento, foi iniciada uma discussão sobre desenhos que as famílias exibiam para as crianças. Logo, se deu uma interessante discussão sobre as diferenças entre os termos educativos e recreativos. Em conjunto, foi definido que educar significa transferência de valores e regras sociais, e que esta tarefa está intimamente ligada aos pais das crianças. Por outro lado, compreendemos que as famílias muitas vezes não conseguem dar total atenção às crianças, devido a rotina da casa e afazeres pessoais; para estes momentos seriam indicados desenhos recreativos, cujo papel é ocupar o tempo da criança enquanto os pais não conseguem fazê-lo. Estes deveriam ser oferecidos num curto espaço de tempo e o conteúdo deveria ser fiscalizado pelos responsáveis. A conclusão dessa discussão foi que as brincadeiras ensinadas aos pais auxiliariam muito no sentido de entreter as crianças para que elas não abusem dos desenhos infantis.

Por fim, uma das famílias enviou uma foto representando o desespero de uma mãe no momento que recebe uma ligação da escola. Deste momento descontraído surgiu a discussão sobre como é confiar o cuidado dos filhos ao outro. Para os pais, ainda é difícil compreender que as crianças recebem bons cuidados quando estão fora de casa.

6.4.7 Elogios ao programa

Devido à grande quantidade de ocorrências, se fez necessário um agrupamento dedicado aos elogios apresentados ao programa. Eles apresentaram grande carga de comentários pessoais de mudanças em relação a rotina e a dedicação das famílias para com as crianças. Logo, são de suma importância para a análise de eficácia da intervenção.

Já na primeira semana, pudemos observar a empolgação de algumas famílias em participar do programa. Uma das famílias traz ao grupo a expectativa se conseguirão colocar em prática. A terapeuta, como mediadora, reforça essa expectativa positivamente e se coloca como parceira e colaboradora desse processo.

No início da segunda semana houve vários elogios a respeito das brincadeiras apresentadas. O tema abordado foi linguagem e as atividades visaram o desenvolvimento do jogo simbólico e verbalizações simples. Acredita-se que o interesse das famílias por essas atividades se deu devido ao fato que a maioria das crianças estudadas apresentava faixa etária entre 1 a 2 anos, assim, as brincadeiras seriam de fácil realização e participação dessa população.

Ao final do programa, os comentários compreendiam as mudanças observadas na rotina da família e na interação com as crianças. O brincar passou a ser uma ferramenta de aproximação dos pais às crianças e dos demais familiares entre si.

> *"Boa tarde! Foi maravilhoso o projeto. Amei, toda família entrou na brincadeira. Parabéns mais uma vez pelo lindo trabalho. Eu sigo ainda as brincadeiras e também acabo inventando mais algumas"* **Família de G.N.A 2 anos.**

As famílias se mostraram muito gratas pela participação. A terapeuta, por sua vez, retornava os elogios direcionando aos pais o mérito dos progressos apresentados.

O grupo virtual dedicado aos pais das crianças da Policlínica teve apenas participação de uma família, portanto não foi analisado.

6.5 EFICÁCIA DA PROPOSTA

6.5.1 Comparação dos dados pré e pós das crianças com risco: análise preliminar.

1-2 anos											
Pré	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Pós**	**Sim**	**Não**	**% Sim**		**Variação**	**Absoluta**	**Percentual**
CEI	9	15	38%	**CEI**		24	0	100%	**CEI**	+15	62,5%
Terapia	4	4	50%	**Terapia**		7	1	88%	**Terapia**	+3	37,5%
Espaço	**13**	**19**	**41%**	**Espaço**		**31**	**1**	**97%**	**Espaço**	**+18**	**56,3%**
Controle	9	7	56%	**Controle**		16	0	100%	**Controle**	+7	43,8%

Tabela 3 - Resultados pré e pós intervenção para 1 a 2 anos

Na primeira faixa etária analisada 1-2 anos pudemos observar um pequeno aumento nas respostas positivas às aquisições das crianças quando comparado ao grupo controle. Esse dado nos leva a análise das críticas das famílias apresentadas na primeira semana sobre a complexidade das brincadeiras sugeridas para crianças nessa faixa etária.

2-3 anos										
Pré	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Pós**	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Variação**	**Absoluta**	**Percentual**
CEI	3	9	25%	**CEI**	12	0	100%	**CEI**	+9	75,0%
Terapia	3	9	25%	**Terapia**	12	0	100%	**Terapia**	+9	75,0%
Espaço	**6**	**18**	**25%**	**Espaço**	**24**	**0**	**100%**	**Espaço**	**+18**	**75,0%**
Controle	16	20	44%	**Controle**	23	13	64%	**Controle**	+7	19,4%

Tabela 4 - Resultados pré e pós intervenção para 2 a 3 anos

Na segunda faixa analisada 2-3 anos observa-se um grande avanço das crianças que participaram do programa aos seus pares do grupo controle. Todas as famílias das crianças do grupo responderam sim a todas as perguntas na aplicação pós intervenção.

3-4 anos										
Pré	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Pós**	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Variação**	**Absoluta**	**Percentual**
Terapia	6	10	38%	**Terapia**	15	1	94%	**Terapia**	+9	56,3%

Tabela 5 - Resultados pré e pós intervenção para 3 a 4 anos

E surpreendentemente, a última faixa etária de 3-4 anos, composta apenas por crianças já com uma demanda fonoaudiológica instaurada, também apresentou resultados muito satisfatórios após a participação no *Espaço Brincar,* mais de 50% de respostas positivas ao questionário.

Espaço Brincar										
Pré	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Pós**	**Sim**	**Não**	**% Sim**	**Variação**	**Absoluta**	**Percentual**
CEI	12	24	33%	**CEI**	36	0	100%	**CEI**	+24	66,7%
Terapia	13	23	36%	**Terapia**	34	2	94%	**Terapia**	+21	58,3%
Espaço	**25**	**47**	**35%**	**Espaço**	**70**	**2**	**97%**	**Espaço**	**+45**	**62,5%**
Controle	16	20	44%	**Controle**	23	13	64%	**Controle**	+7	19,4%

Tabela 6 - Resultados pré e pós intervenção geral

Analisando conjuntamente todas as crianças que participaram do programa, estas apresentaram melhora de 43,1% a mais que as observadas no grupo controle. O G1 apresentou uma melhora percentual maior que o G3 em 8,4%.

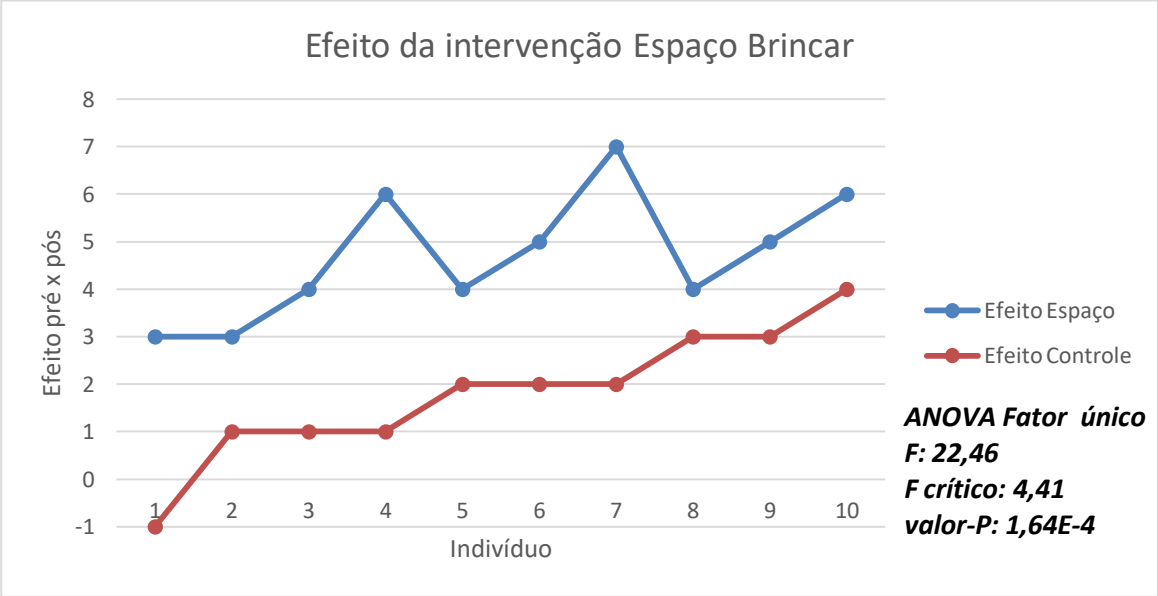


Figura 14: Gráfico efeito da intervenção

Para aplicação do teste ANOVA, foi necessário a padronização dos dados do grupo controle (G4). Este grupo possuía dois indivíduos a menos que o grupo intervenção (G1 e G3). Portanto, foi usada a média amostral como aproximação do efeito na amostra expandida.

Sob a hipótese nula, da igualdade de efeito da intervenção nas respostas das famílias de crianças que participaram do Espaço Brincar e daquelas que não participaram, foi realizada a ANOVA. Obtivemos a estatística F superior ao valor do F crítico. Rejeitamos assim a hipótese nula, presumindo significância estatística no

efeito da intervenção na melhoria das respostas apresentadas pelas famílias nos protocolos.

6.5.2 Avaliação dos progressos alcançados

A percepção dos pais também foi considerada no protocolo de adesão. Foi realizada a pergunta: “O quanto você acha que as brincadeiras influenciaram no desenvolvimento da linguagem do seu filho?” onde os pais foram convidados a refletir sobre as mudanças ocorridas no período de intervenção.

Dos 26 protocolos respondidos, todos opinaram nessa questão.

Três famílias apresentaram respostas bem parecidas em conteúdo. Para elas, o mérito do programa foi a aproximação entre adultos e criança, e a melhora da dinâmica familiar. O tempo reservado às brincadeiras trouxe o prazer de se realizar atividades com toda à família.

Outras seis famílias fizeram comentários que foram considerados neutros. Não foram observadas diferenças significantes pelas famílias de crianças que já apresentavam fala fluente ou que mantiveram as mesmas dificuldades de expressão apresentadas antes da intervenção. De fato, este não era o público alvo da pesquisa, entretanto, foram considerados como sujeitos por apresentarem dados relevantes sobre a aderência e participação na intervenção.

Entretanto, a grande maioria, 17 famílias, observaram sim diferenças significativas da comunicação das crianças que passaram pela intervenção.

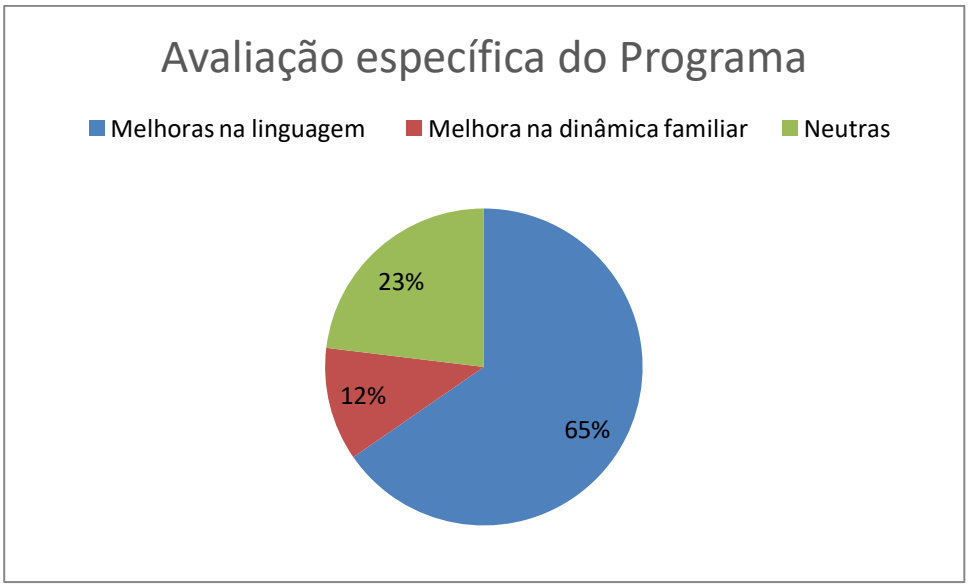


Figura 15: Gráfico avaliação específica do programa

As melhoras observadas pelas famílias foram divididas em quatro grupos: qualidade de expressão, vocabulário, compreensão e interação. Foi englobado no campo qualidade de expressão, todos os comentários que referiram que a criança já se expressava, mas após a intervenção, a família começou a compreender melhor o conteúdo expressado, a seguir um exemplo:

> *"As brincadeiras ajudaram muito no desenvolvimento da linguagem dele, pois ele apresentava muita dificuldade para conversar e após as brincadeiras passou a responder mais as perguntas feitas por mim, também passou a contar como foi o seu dia na escola."* **Família de W.G.S 4 anos**.

Essa percepção também pode estar relacionada às formações realizadas com as famílias. À medida que elas foram expostas ao conteúdo teórico, elas puderam perceber as diversas formas que a criança usa para se comunicar, para muito além da forma verbal.

Ademais, foram citadas melhoras na compreensão:

> *"Melhorou não só a fala verbal, mas também a compreensão."* **Família de P.H.C 3 anos.**

Interação:

> *"Influencia muito porque é muito importante para a comunicação dele com nós mesmos e com outras pessoas do nosso dia-a-dia".* **Família de J.V.A 2 anos.**

E aumento do vocabulário:

> *"Ela conheceu algumas partes do corpo, aprendeu algumas palavras e sons diferentes"* **Família de L.S.A 2 anos.**

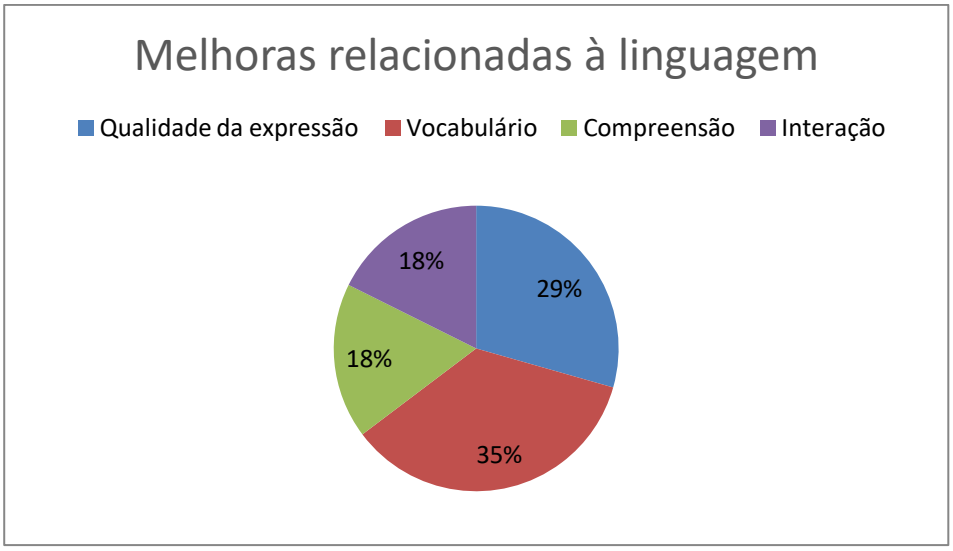


Figura 16: Gráfico melhoras relacionadas à linguagem

7 DISCUSSÃO

7 DISCUSSÃO

O fonoaudiólogo pode ser considerado um profissional além do especialista, pois sua formação inclui conhecimentos globais, que incluem questões culturais, emocionais, físicas, ambientais e econômicas. As práticas nos aspectos da linguagem, voz, audição e motricidade oral que compõem a comunicação humana, devem ser planejadas e realizadas de modo amplo e não isolado. Desse modo, compreende-se que o fonoaudiólogo está apto a dirigir intervenções fonoaudiológicas e multidisciplinares a pessoas e grupos sociais, não apenas com um olhar clínico, mas também por meio do desenvolvimento de ações de promoção, prevenção, atenção e educação em saúde, que estejam em consonância com os indicadores de qualidade de vida e de saúde da população para a qual é elaborada a proposta de cuidado (MENDES, 2010).

Como resultado dessa pesquisa, pode-se enxergar além dos ganhos nas habilidades sociocomunitativas das crianças estudadas, bem como as mudanças que advieram em toda a família após a participação do programa, inclusive no estilo de comunicação entre os familiares. Vê-se um grande impacto na qualidade de vida e sensação de bem estar entre as famílias parcipipantes (ARAÚJO, 2012).

De acordo com a literatura (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013; COSTA; CAVALCANTE; DELL'AGLIO, 2015; COLLISSON et al., 2016; FERREIRA, 2017), crianças do sexo masculino apresentaram mais risco para alteração de linguagem que crianças do sexo feminino. Há uma hipótese neurobiológica que propõe que os meninos passam por um processo de maturação nervosa lentificado, havendo uma vulnerabilidade nas alterações em geral (GESCHWIND; GALABURDA, 1985) e outra social, referindo que as brincadeiras ditas masculinas, socialmente, exigem um desenvolvimento motor e visuoespacial apurado (VENTURELLA *et al.*, 2013), já as ditas femininas, contam com noções de sequência lógico-temporal, construções morfossintáticas e classificação e seriação de objetos. (LEITE; MAIO, 2016).

Curiosamente o G2 que não apresentou risco para alteração de linguagem também foi predominante a participação de meninos (63%), esse fato pode ser relacionado com as respostas das famílias ao PIFRAL, que considera a percepção

das famílias sobre a criança. Neste protocolo todas as crianças apresentaram fator que pudesse sugerir risco para alteração de linguagem.

Embora o fator etnia não seja considerado preditivo para risco para alteração de linguagem (FERREIRA, 2017), essa questão foi importante para compreendermos melhor a amostra estudada.

Em relação ao nível sócio econômico, sabe-se que famílias de classes sociais mais baixam apresentam mais risco para alteração de linguagem (SILVA; COUTO; MOLINI-AVEJONAS, 2013; COSTA; CAVALCANTE; DELL'AGLIO, 2015; FERREIRA, 2017). Certamente, não significa que o baixo nível socioeconômico se relaciona diretamente ao desenvolvimento da linguagem, mas sim aos mecanismos e condições que definem o processo de desenvolvimento. Mais precisamente, influencia no desenvolvimento inicial do vocabulário da criança devido à complexidade do discurso materno. As mães de nível sócio econômico mais alto tendem a usar vocabulário mais rico e falar em enunciados mais longos ao interagir com seus filhos (HAWA; SPANOUDIS, 2014).

As famílias que optaram por participar do projeto apresentaram renda classificada entre C2 e B2 (R$720,00 a R$2013,00), com poucas famílias apresentando renda abaixo de um salário mínimo. Podemos interpretar que, no processo de adesão das famílias ao programa, as famílias que optaram a participar apresentavam o nível socioeconômico mais alto, uma vez que era necessário que as famílias tivessem computador ou aparelho celular *smartphone* e acesso diário à internet.

Tanto os pais quanto as mães participantes do estudo apresentaram predominantemente ensino médio completo. O nível da escolaridade materna, medida em anos, apresenta associação positiva com a qualidade da estimulação ambiental recebida pela criança. A escolaridade materna, acima de cinco anos, se associou positivamente à melhor organização do ambiente físico e temporal, maior oportunidade de variação na estimulação diária, com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança e maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança. Ela atua como um fator de proteção para o desenvolvimento saudável da criança, tanto global quanto específico, como por exemplo, na extensão de vocabulário e nos escores de inteligência (ANDRADE *et al.*, 2005).

A escolaridade do pai não é considerada expressiva frente ao risco para alteração de linguagem (FERREIRA, 2017).

Espaço Brincar foi apresentado à todas as famílias presentes na reunião de pais da CEI. Dessas famílias, 25 demonstraram interesse pelo programa. Compreende-se que no momento em que se tenta apresentar novas práticas ou estimular a reflexão sobre hábitos, o profissional da saúde se depara com a resistência natural, emocional e previsível do ser humano, pois este está apoiado em paradigmas que foram dando suporte à sua maneira de tratar sua saúde. Lida-se também com a resistência em incorporar novos hábitos ou mudar antigos e em alterar rotinas. As pessoas tendem a manter hábitos cotidianos, familiares ou sociais, e por acreditarem que sempre foram realizados da mesma maneira acabam se tornando, muitas vezes, automáticos e sem reflexão (SANTOS; CAMPINAS; SARTORI, 2010).

A adesão às orientações não é automática, é um processo que depende diretamente de três componentes principais: a noção de doença que possui o paciente, a ideia de cura ou de melhora que se forma em sua mente, o lugar do médico no imaginário do doente. Podemos refletir que as famílias que não observaram algum tipo de dificuldade na fala da criança ou não acreditam no modelo de intervenção proposto, certamente não aderiram à proposta. Em paralelo, na Policlínica, onde as crianças já estavam em acompanhamento fonoaudiológico devido à demanda familiar, todas as famílias que foram apresentadas ao programa manifestaram interesse. Por tratar-se de um processo no qual os sujeitos estão em contato com uma variedade de fatores que influenciam sua continuidade ou a descontinuidade, aderir ao tratamento é um desafios que sofrem oscilações e demandam atenção contínua (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

Podemos notar que as famílias realizaram em média até 10 brincadeiras, ou seja, metade do sugerido pelo programa, que eram 20 atividades. Aparentemente, dia sim, dia não, seja a frequência ideal de brincadeiras para que as famílias consigam encaixá-las na rotina.

Quando refletimos sobre a dificuldade das famílias em realizar um maior número de brincadeiras, algumas nos trazem motivos justificativas pessoais como doença, mudança de casas, perda de celular, agitação da criança e desmotivação da família. Quebras drámáticas na rotina, assim como fatores de saúde e

expectativas quanto ao futuro da criança, podem causar níveis elevados de stresse e mudanças no sistema familiar (GURALNICK, 2006) dificultando a possibilidade das familias de agregarem novas práticas no dia-a-dia. E impressindível considerar que as características individuais de cada membro influenciam intimamente a capacidade geral da família (BECKMAN *et al.*, 1994).

Entretanto, a maioria das respostas mencionaram a falta de tempo como justificativa principal para a dificuldade com as brincadeiras. No caos entre necessidades econômicas e existenciais, as famílias se veem divididas entre as obrigações impostas por suas atividades laborais e o desejo de libertar-se dessas tarefas e, assim, poder usufruir um tempo para si (AQUINO; MARTINS, 2007). No entanto, todo processo de educação/formação/orientação da sociedade moderna não contempla a orientação para ser/existir num tempo de "nada fazer" para que se possa dedicar aos filhos.

Sendo assim, surge a necessidade de auxiliar os pais a organizarem seu próprio tempo dentro da rotina diária. Exercitar a reflexão crítica acerca do significado do tempo livre e do que fazer com ele, deste modo, evitando que a vida doméstica seja uma extensão da vida laboral (MARTINS; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012). As famílias são um contexto social claramente importante para os indivíduos, sendo os padrões de interação familiares cruciais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Quando estas conseguem satisfazer as necessidades dos seus membros, promovem a aquisição de competências que, por sua vez, tornam os pais mais capazes de arranjar tempo, energia e recursos para o bem-estar dos seus membros (MAGINA, 2011).

Quando se convida a família ao tratamento, torna-se fundamental compreender a diversidade apresentada por ela. Entre os aspectos a serem considerados estão a observação dos membros da família, dos amigos, na condição sociocultural, na linguagem, na cultura e identificação cultural, na localização geográfica, na religião, na raça, na etnia, nos valores e nas tradições. As famílias diferem na sua organização e a complexidade além das mudanças que ocorrem no ciclo de vida da família ao longo do tempo. Ao considerar a singularidade e diversidade das famílias, não se pode ignorar a variedade de contextos onde elas se movem (MAGINA, 2011).

Intervenção precoce significa promover um ambiente saudável em que as crianças e seus pais sejam destinatários de diferentes tipos subsídios às necessidades das crianças. Com o intuito de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e acesso aos serviços, apoios e recursos necessários para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que elas protagonistas neste processo (DUNST, 2000). A intervenção apresenta maior impacto quando há esse tipo de politica publica envolvida (BROWNELL et al., 2016).

As brincadeiras favoritas segundo as respostas das famílias foram bata quente e esconde-esconde. Acredita-se que esses dados foram obtidos devido ao fato de que batata-quente era a primeira brincadeira da primeira semana, e sendo assim, foi realizada pela maioria das famílias. E esconde-esconde por ser uma brincadeira fácil de ser realizada inclusive com crianças bem pequenas.

Observamos uma discrepância nas respostas das famílias que, segundo o PIFRAL, passam de 9 a 12 horas com seus filhos, para realização das brincadeiras do Espaço Brincar estas dedicaram de menos de 15 minutos à meia hora. Esse dado nos leva a reflexão sobre a qualidade de tempo de famílias passam o dia todo com as crianças. Também obsevamos uma diferência considerável nas respostas da famílias que responderam que passam de 2 a 4 horas com as crianças, para as brincadeiras foram dedicados apenas o intervalo entre meia e uma hora.

Estudos (RAMEY; RAMEY, 1988; ANDRADE et al., 2005) nos mostram que quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo e linguístico. Famílias orientadas a estimularem seus filhos por meio de uma variedade de experiências perceptivas com pessoas, objetos e símbolos, apresentam consequências positivas em longo prazo.

As maiores oportunidades de variação na estimulação diária resultam em um maior envolvimento emocional e verbal das famílias e a criança. Acredita-se que a orientação para o desenvolvimento de atividades lúdicas direcionadas à relação mãe-filho ou cuidador-criança pode ser acolhida por profissionais do sistema único de saúde. Este dispõe de potencial técnico e de recursos humanos para intervir no ambiente familiar, incorporando o enfoque de práticas psicossociais de cuidados infantis e assim, contribuindo de forma relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança brasileira (ANDRADE et al., 2005).

Ainda sobre as brincadeiras, foi solicitado aos pais que diariamente enviassem via caixa de texto do site um breve relato sobre as atividades realizadas. O objetivo principal desse recurso foi trazer reflexão sobre as atividades propostas, não somente como um ato divertido, mas relacionando com o conteúdo teórico para que as famílias compreendessem a importância das atividades sugeridas pelo programa e adequassem à faixa etária e fase do desenvolvimento do seu filho. Somente 12 famílias utilizaram desse recurso. Neste ponto, é de extrema importância considerar a caracterização das famílias pelo seu tipo de limite, isto é, pelo seu grau de abertura ou rejeição a influências externas. Por exemplo, a necessidade de se ajustar a novas responsabilidades alterando os seus horários de trabalho e compromissos, assim como o seu estilo de vida. Algumas famílias têm regras bastante rígidas ou códigos de comportamento para os seus membros (crenças religiosas rigorosas, códigos de comportamento acerca da forma como as crianças se devem dirigir aos mais velhos), enquanto outras mantêm regras flexíveis e adaptam-se prontamente à mudança (MAGINA, 2011).

Em um caso específico, foi possível observar um grande interesse do pai em relação ao programa, o comentário a seguir foi enviado ao Espaço Brincar no dia da apresentação na CEI: *"Bom dia, legal participar. hoje decidi entrar e ver as atividades, essa semana ,vou participar com minha filha , em seguida , envio no grupo. abçs. R.".* Entretanto, ao responder o questionário de aderência, essa família ao referiu que: "A mãe trabalha muito e não conseguiu realizar as brincadeiras". Esse dado corrobora com um estudo realizado em Bogotá sobre qualidade de vida de famílias de crianças com deficiência. Segundo o autor, mesmo em familias biparientais, a mãe é a principal resposável pelo cuidado dos filhos, tendo pouca ou muito pouca participação do pai durante esse processo. (CÓRDOBA-ANDRADE; GÓMEZ-BENITO; VERDUGO-ALONSO, 2008). Entretanto, a importância do pai na relação com os filhos em relação ao desenvolvimento de linguagem, nos permite a reflexão quanto à necessidade de mudar esse quadro de predominância materna no cuidado, para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma mais completa e para que a criança se beneficie da interação tanto com a mãe quanto com o pai (ANDERSSON; MALMBERG, 2015). As habilidades lexicais da criança são melhores quando o pai estava em casa pelo menos em meio período durante os primeiros anos de desenvolvimento (KORPILAHTIA; KALJONENB; JANSSON-

VERKASALO, 2016). E por fim, a presença do companheiro interfere positivamente na qualidade da estimulação disponível no ambiente familiar, o que pode estar ligado à influência positiva de sua presença no desempenho da função materna (ANDRADE et al., 2005).

Em relação ao conteúdo extra, foi questionado quais os recursos haviam sido utilizados durante o programa. Poucas famílias se apropriaram desse recurso. Uma hipótese que pode explicar o motivo da falta de acesso a esses recursos pode ser a não compreensão dos pais de todo o programa. Alguns referiram que não encontraram as reportagens na página do *Espaço Brincar*. Sobre os vídeos, foram obtidas 9 respostas, todas relacionando o conteúdo dos vídeos como positivo no processo de aprendizado das famílias sobre o manejo com os filhos. Segundo as famílias, através dos vídeos, elas compreenderam melhor o processo de desenvolvimento e as demais formas de comunicação além da verbal, com isso aumentou a interação e a paciência com as crianças durante as brincadeiras. Além disso, os vídeos ajudaram na compreensão da proposta do programa. As famílias também acreditam que as reportagens ajudaram a refletir sobre situações específicas. Dessa forma, a comunicação em família e as atitudes diante de comportamentos não esperados foram melhoradas. Uma das famílias relatou que passou a ler mais frequentemente para a criança.

Para que haja um maior envolvimento das famílias no programa de intervenção, é necessario considerar as elucidacões apresentadas por elas. Com isso, é possível identificar os melhores modelos e programas em função das diferentes problemáticas das crianças e famílias. (ALMEIDA, 2004)

A facilidade com que estamos contatáveis 24 horas por dia e em qualquer parte do mundo e a facilidade de acesso à informação através da Internet, que nos permite em qualquer local recolher informação sobre qualquer assunto em poucos minutos, mudaram de fato a nossa forma de viver (MATA *et al.*, 2004). Esse fato nos permitiu acompanhar as famílias durante o programa de forma prática, rápida e funcional. A integração do cuidado e da aprendizagem exige que se desenvolvam ações de saúde adequadas e compatíveis com a realidade das famílias e que aproximem os atores envolvidos; práticas que utilizem métodos de trabalho nos quais o cotidiano das pessoas esteja presente na cena, com base nas experiências delas mesmas; situações que favoreçam a detecção de problemas, permitam maior

visibilidade das necessidades existentes e a busca de superação das dificuldades relacionadas ao cuidado à saúde; oportunidades que propiciem o diálogo para que os indivíduos explicitem suas reais dificuldades e a percepção dos recursos que dispõem para lidar com a situação de sofrimento; situações frequentes que coloquem equipe de saúde e paciente em uma relação direta, e que estimulem o compromisso e a implicação de ambos na busca de soluções para os problemas em questão (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

A Grupo adesão é uma prática de saúde que se fundamenta no trabalho coletivo, na interação e no diálogo. Tem caráter informativo, reflexivo e de suporte, e sua finalidade é identificar dificuldades, discutir possibilidades e encontrar soluções adequadas para problemáticas individuais e/ou grupais que estejam dificultando a adesão ao tratamento. Adesão significa, do ponto de vista etimológico, junção, união, aprovação, acordo, manifestação de solidariedade, apoio; pressupõe relação e vínculo. Adesão ao tratamento é um processo multifatorial que se estrutura em uma parceria entre quem cuida e quem é cuidado; diz respeito, à frequência, à constância e à perseverança na relação com o cuidado em busca da saúde. Portanto, o vínculo entre profissional e paciente é fator estruturante e de consolidação do processo, razão pela qual deve ser considerado para que se efetive (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

A estratégia do grupo de adesão ao tratamento é proporcionar um espaço solidário que permite o acesso à informação, a troca de experiências, o intercâmbio de motivações, o apoio mútuo e a vivência de uma pluralidade de situações que criam oportunidades para pacientes e profissionais de saúde posicionar-se, tirarem dúvidas, interagirem e superarem dificuldades no processo de tratamento. É um ambiente de motivação para o tratamento pelo compartilhar de dificuldades e pela busca de alternativas para superá-las, de construção de vínculos, de acolhida, de respeito à diferença e de reforço da autoestima. É um cenário de interação de diferentes pessoas, conceitos, valores e culturas no qual cada ator se diferencia e se reconhece no outro em uma dinâmica que possibilita falar, escutar, sentir, indagar, refletir e aprender apensar para superar resistências à mudança e promover adaptação do estilo de vida à condição de saúde. Trata-se, portanto, de um trabalho que mescla apoio e aprendizagem, une o cuidar e o pensar, buscando transformar

os pacientes de receptores passivos de cuidados em coautores dos resultados (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

Pensando em resultados qualitativos, a análise preliminar de resultados do programa mostrou dados muito promissores. Todas as crianças apresentaram melhoras após a intervenção. Entretanto, não pode ser desconsiderado o fato que crianças estão em constante desenvolvimento diário. Para descartar as influências desse fator foi observado no grupo controle como se comportam crianças com risco da mesma faixa etária, mas sem o programa de intervenção.

Na menor faixa etária, 1-2 anos, pudemos observar um pequeno aumento nas respostas positivas às aquisições das crianças quando comparado ao grupo controle. Esse dado nos leva a análise das críticas das famílias apresentadas na primeira semana sobre a complexidade das brincadeiras sugeridas para crianças nessa faixa etária. Algumas famílias relataram não conseguir fazer as atividades, principalmente as da primeira semana, por acreditar que as crianças não teriam capacidade de compreender as regras e desenvolver o jogo. Essas famílias foram reforçadas a prosseguirem mesmo se as crianças não fizessem exatamente o que tinha sido proposto.

Na faixa etária intermediária, 2-3 anos, observa-se um grande avanço das crianças que participaram do programa aos seus pares do grupo controle. Todas as famílias das crianças do grupo responderam sim a todas as perguntas na aplicação pós-intervenção. Atribui-se essa melhora à maior percepção sobre as crianças dessa faixa etária. Devido à maior interação e desenvolvimento cognitivo dessas crianças, o jogo se tornou mais prazeroso a ser realizado pelas famílias em estudo. As famílias desempenham o papel mais importante e, possivelmente, o mais eficiente no ensino da linguagem para crianças pequenas. A capacitação aos pais objetivando favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para promoção da linguagem, da comunicação e das habilidades sociais de seus filhos pode ser uma interessante contribuição para alavancar o desenvolvimento e possibilitar uma melhor qualidade de vida tanto para a criança como para a sua família (GIROLAMETTO; SUSSMAN; ELAINEWEITZMAN, 2007).

A última faixa etária, faixa etária de 3-4 anos, composta por dois meninos com demanda fonaudiológica e em acompanhamento, também apresentou resultados bem satisfatórios. Acredita-se que com o programa houve a responsabilização da

família sobre a demanda da criança, assim, deixando de ser responsabilidade somente do profissional que acompanha o caso e passa a ser de toda a família. As “sessões” aumentam de semanalmente para diariamente, melhorando assim o prognóstico dessas crianças. Ao pensamos em intervenção centrada na família, temos que ter em mente o conceito de corresponsabilização, que significa o processo potenciador de competências, através da paridade na partilha de saberes. Desta forma, essa parceria soma experiências resultantes das trocas realizadas entre família e criança com saberes teoricos específicos sobre desenvolvimento, promovendo conhecimento e reconhecendo os padrões de interação que são cruciais para o desenvolvimento e bem-estar da criança (DUNST, 2000).

Analisando todas as crianças que participaram do programa, elas apresentaram melhora de 43,1% a mais que as observadas no grupo controle. Corroborando com a literatura (ARAÚJO, 2012), o *Espaço Brincar* assim como outros estudos de intervenção focadas na família de base interacionista apresentam resultados promissores. Além de contruibuírem para o fortalecimento da família tabém se mostraram significativos no desenvolvimento das competências comunicativas da criança. São essenciais nesse tipo de intervenção o foco nos aspectos teóricos e práticos, assim como um espaço para dúvidas e discuções. Essa troca entre as famílias e a pesquisadora contribuíram para estreitar laços e fortalecer a parceria, suavizando o estresse vivenciado por essas famílias.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano juntamente com os da neurociência, reforçam a importância dos seis primeiros anos de vida da criança e seus benefícios a longo prazo quando enriquecidos de forma adequada. Torna-se fundamental que os estímulos sejam adequados desde os primeiros anos de vida da criança, através de atividades e brincadeiras lúdicas e prazerosas. Dessa forma, a capacidade que o cérebro possui de aprender resulta da plasticidade cerebral, o que torna possível estabelecer novas conexões cerebrais e novas adaptações às situações, uma vez que durante toda a vida o cérebro se organiza/reorganiza e forma novas conexões (NOGARO; FINK; PITON, 2015). As mudanças corticais resultantes das brincadeiras infantis tornam as crianças mais resilientes frente a situações ainda desconhecidas (PELLIS; PELLIS; BELL, 2010).

Notamos que as crianças com risco apresentaram uma melhora maior em relação às observadas nos grupos com demanda fonoaudiológica, em 8,4%.

Podemos atribuir essa diferença refletindo sobre a qualidade da interação entre pais e crianças com demandas fonoaudiológicas. As quantidades de atos comunicativos de ambos os pais são similares tanto com a criança com demanda, quanto com risco para desenvolvimento de linguagem. No entanto, em termos de qualidade de interação, aparentemente os pais de crianças com demanda fonoaudiológicas respondem com menos frequência aos seus filhos em comparação com os pais de crianças com desenvolvimento típico da linguagem, neste caso as que apresentaram apenas risco para alteração. Os pais de crianças com atraso de linguagem são mais propensos a iniciar uma conversa ou a introduzir um novo tópico em vez de responder ao que os filhos dizem (HAWA; SPANOUDIS, 2014).

Além disso, os pais de crianças com demandas fonoaudiológicas tendem a apresentar e mudar os tópicos com mais frequência do que outros pais, como um esforço para envolver seus filhos em mais conversas. E pela dificuldade de compreensão da fala da criança respondem com menos freqüência aos seus filhos, não permitindo a liderança comunicativa de seus filhos. Vale notar também que mães de crianças com atrasos de linguagem avaliam seu relacionamento com o filho como muito estressante (HAWA; SPANOUDIS, 2014).

Em programas de intervenção indireta os pais são ensinados a serem facilitadores de linguagem para seus filhos. Há provas conclusivas de que os programas melhoram os resultados da fala e da linguagem desde o nascimento até os três anos de idade. Especificamente, os programas tem um grande efeito na expansão dos inventários fonéticos de produção de fala, repertórios de estrutura de sílabas e vocabulário infantil. Todos esses efeitos podem influenciar o desenvolvimento lexical. Além disso, ajuda no desenvolvimento de comportamentos comunicativos dos pais permitindo a criança a conduzir uma conversa e falar sobre algo que lhes interessa (HAWA; SPANOUDIS, 2014).

Para Guralnick (2006) quatro fatores estressores na família interferem no desenvolvimento da criança: falta de informação sobre os problemas de desenvolvimento infantil, angústia familiar em aceitar um possível transtorno na criança, mudança na realidade da rotina da família para se adaptar ao novo tratamento e a capacidade da família de administrar todos estes fatores. Estes interferem na capacidade dos pais para compreender as dificuldades apresentadas pela criança e encontrar melhores formas de lidar com novas situações. A angústia

da família também pode distanciá-la da criança, ou super proteger e;ou até evitar o convívio social (ARAÚJO, 2012).

Ao final do protocolo as famílias foram convidadas a atribuir uma nota ao programa, a média dessa nota foi 9.73.

Para as famílias, o programa aconteceu de uma forma interessante e educativa. Ajudou a inserir o brincar na rotina da família, na aproximação da família e na interação com a criança. Os pais compreenderam que a criança em desenvolvimento precisa de mais atenção e que tempo junto não é sinônimo de tempo de estimulação. Com a implementação de uma abordagem centrada na família, a ênfase incide no bem-estar de todos os familiares, para além do da criança. Esta passa a ser um dos objetos de intervenção. Dessa forma, a atuação se torna uma tentativa de de minimização do stresse, manutenção ou favorecimento dos relacionamentos entre os membros da família e produção de condições que permitam à família viver a sua vida do modo como gostariam (MAGINA, 2011).

Atualmente, existe uma preocupação considerável em encontrar um equilíbrio entre a relação custo-benefício dos programas de intervenção e a responsabilidade em assegurar a qualidade de vida das crianças e famílias mais vulneráveis. Para isso, se faz necessário a avaliação dos programas visando constituir um processo contínuo gerador de conhecimento e de promoção da qualidade das práticas. A parceria famílias-profissionais pode melhorar, em conjunto, os serviços e, consequentemente, a qualidade de vida das famílias nestes contextos, promovendo a melhoria dos seus padrões de interação. A informação advinda dos resultados das avaliações das famílias pode ser utilizada para melhorar práticas diárias e para sustentar decisões terapêuticas (MAGINA, 2011).

O objetivo principal desse trabalho foi propor e aplicar um programa inovador de orientação fonoaudiológica a pais de crianças com risco de alteração de linguagem. Tendo em mente esse propósito, o foco maior foi o procedimento de desenvolvimento do programa e possiveis aplicações. Com ao acertos e erros observados durante esse projeto o próximo passo será concentrar-se na aplicação para entender a real melhoria, obervando um número maior de crianças e de diferentes faixas etárias.

Também se faz importante uma conversa com os educadores das CEIs onde o programa for aplicado, aumentando a abrangência das orientações à todos os espaços frequentados pela criança.

Por se tratar de um estudo de intervenção houve uma perda muito grande de sujeitos durante todo o processo. Além disso, houve prejuízo na investigação o fato de não participarem sujeitos de todas as faixas etárias do desenvolvimento linguístico na infância.

8 CONCLUSÕES

8 CONCLUSÕES

O programa *Espaço Brincar* foi elaborado dentro de uma proposta inovadora e tecnológica permitindo o acesso e a fácil compreensão às famílias. O que provavelmente garantiu a aderência das famílias ao programa.

Analisando as crianças que participaram do programa, observou-se um número significativo de respostas positivas no protoloco pós-intervenção a mais que as observadas no grupo controle. Corroborando com a literatura, o *Espaço Brincar* assim como outros estudos de intervenção focadas na família de base interacionista, apresentam resultados promissores. Além de contribuírem para o fortalecimento da família também se mostraram significativos no desenvolvimento das competências comunicativas da criança. Ressaltando que, devido à limitação no número de sujeitos, não são possíveis grandes generalizações dos dados encontrados. Sendo necessários maiores estudos sobre o assunto.

É essencial nesse tipo de intervenção o foco nos aspectos teóricos e práticos, assim como um espaço para dúvidas e discussões. A troca entre as famílias e a pesquisadora que ocorreu no grupo virtual contribuiu para estreitar laços e fortalecer a parceria, suavizando o estresse vivenciado por essas famílias.

Em programas de intervenção indireta os pais são ensinados a serem facilitadores de linguagem para seus filhos. Há provas conclusivas de que os programas melhoram os resultados da fala e da linguagem desde o nascimento até os três anos de idade. Especificamente, os programas tem um grande efeito na expansão dos inventários fonéticos de produção de fala, repertórios de estrutura de sílabas e vocabulário infantil. Todos esses efeitos podem influenciar o desenvolvimento lexical. Além disso, ajudam no desenvolvimento de comportamentos comunicativos dos pais permitindo a criança a conduzir uma conversa e falar sobre algo que lhes interessa.

9 REFERÊNCIAS

9 REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. D. et al. A epistemologia genetica de Piaget e o construtivismo. **Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum**, v. 20(2), p. 351-360, 2010.

ALENCAR, G. A. et al. **WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino**. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. [S.l.]: [s.n.]. 2015.

ALMEIDA, I. C. D. Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? **Análise Psicológica** , v. 1, n. 22, p. 65-72 , 2004.

ALVES, L. R. G. Games e educação–a construção de novos significados. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 42, n. 2, p. 225-236, 2008.

ANDERSSON, E. K.; MALMBERG, B. Contextual effects on educational attainment in individualised, scalable neighbourhoods: Differences across gender and social class. **Urban Studies**, Stockholm, v. 52, n. 12, p. 2117–2133, 2015.

ANDRADE, R. V. A emergência da expressão comunicativa na criança com síndrome de Down. **Tese de douturado**, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2006.

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista Saúde Publica**, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005.

AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. D. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, 2007.

ARAÚJO, E. R. Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no moledo Mais que palavras- Hanen, para crianças menores de três anos com risco de autismo. **Dissertação (mestrado em educação)**, Natal, 2012.

ARAÚJO, M. L. B.; FREIRE, R. M. A. D. C. Atendimento fonoaudiológico em grupo. **Rev. CEFAC.**, v. 13, n. 2, p. 362-368, Mar-Abr 2011.

ARAUJO, P. C.; JUNIOR, J. B. B. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia. **Tematica**, n. 02, Fev. 2015.

ASHA. Language [Relevant Paper], 1982. Disponivel em: <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm>. Acesso em: 20 março 2016.

ASHA. Definitions of Communication Disorders and Variations [Relevant Paper], 1993. Disponivel em: <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BASSO, A. The Aphasias: Fall and Renaissance of the Neurological Model? **Brain and Language**, p. 15–17, 2000.

BECHELLI, L. P. D. C.; SANTOS, M. A. D. O terapeuta na psicoterapia de grupo. **Rev Latino-am Enfermagem** , v. 13, n. 2, p. 249-54, março-abril 2005.

BECKMAN, P. J. et al. Family Involvement in Early Intervention: The Evolution of Family-Centered Service. In: JOHNSON, R.; GALLAGHER, J.; LAMONTAGNE, M. J. **Meeting Early Intervention Challenges:** Issues from Birth to Three. 2ª. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1994.

BEFI-LOPES, D. M.; GÂNDARA, J. P. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 15, p. 297-304, 2010. ISSN 2.

BEFI-LOPES, D. M.; TAKIUCHI, N. Avaliação da maturidade simbólica nas alterações do desenvolvimento da linguagem. **Jornal brasileiro de Fonoaudiologia**, v. 3, 2000.

BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. **Journal of Child Language**, v. 6, p. 183-200, 1979.

BONTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender. **Temas em Psicologia** , São Paulo, v. 7, n. 1, 1999.

BONTEMPO, E. Brinquedo e aprendizagem na escola. In: VALLE, L. E. L. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendezagem**. 3. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, v. 1, 2011. Cap. 10, p. 169-174.

BRISSANT, T. M. D. V. O brincar e a constituição da linguagem na clínica fonoaudiológica. **Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia)**, Universidade Católica de Pernambuco , 2006.

BROWNELL, M. et al. A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 5, p. 6-18, 2016.

CAMPOS, K. D. et al. Capacitação de idosos na prevenção de quedas domiciliares utilizando tecnologias da informação e comunicação. **Revista de atenção à Saúde**, São caetano do Sul, v. 15, n. 51, p. 84-91, jan./mar. 2017.

CARVALHO, A. A. A.; SIMÕES, A.; SILVA, J. P. Indicadores de qualidade e de confiança de um site. **RepositóriUM**, http://hdl.handle.net/1822/7774, 2005.

CASTRO, T. G. D.; ABS, D.; SARRIERA, J. C. Análise de Conteúdo em Psicologia. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011.

COELHO, P. M. F. Um Estudo do Game Educativo Miquel Crusafont Aplicado à Educação. **Revista EducaOnline**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2013.

COLLISSON, B. A. et al. Risk and Protective Factors for Late Talking: An Epidemiologic Investigation. **The Journal of Pediatrics**, v. 172, p. 168-174, 2016.

CORDEIRO, L. A.; TEODORO, M. R. Problemas de comunicação em uma unidade de saúde: novas tecnologias aplicadas para velhas soluções. **Percurso Acadêmico**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, jan./jun. 2016.

CÓRDOBA-ANDRADE, L.; GÓMEZ-BENITO, J.; VERDUGO-ALONSO, M. Á. Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 7, n. 2, p. 369-383, 2008.

COSTA, E. F.; CAVALCANTE, L. I. C.; DELL'AGLIO, D. D. Perfil do desenvolvimento da linguagem de crianças no município de Belém, segundo o Teste de Triagem de Denver II. **Rev CEFAC**, v. 17, n. 4, p. 1090-1102, 2015.

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

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M. **Educação Infantil - Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-36.

FERNANDES, F. D. M. et al. Orientação a mães de crianças do espectro autístico a respeito da comunicação e linguagem. **J Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 23, n. 1, p. 1-7, 2011.

FERREIRA, G. F. Brincando de gangorra: uma discussão sobre formação de professores e uso de tecnologias. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro, 2016.

FERREIRA, L. V. Análise preditiva do protocolo de identificação de fatores de risco para alteração de fala e linguagem (PIFRAL). **Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia)**, São Paulo, 2017.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguistica II Princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FOLLADOR, S. F. H. Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte : estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FREUD, S. **Escritores criativos e devaneio**. Rio de janeiro: Imago, v. 9, 1977.

FRIEDMAN, S.; LOPES, J. C.; RIBEIRO, M. G. O vínculo no trabalho terapêutico fonoaudiológico em grupos. **Distúrbios da Comunicação** , São Paulo, v. 20, n. 1, p. 59-70, abril 2011.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GERTEL, M. C. R.; MAIA, S. M. Reflexões acerca do papel do fonoaudiólogo junto à família de uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento: estudo de caso. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**, v. 15, n. 3, p. 436-441, 2010.

GESCHWIND, N.; GALABURDA, A. M. Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. **Arch Neurol**, v. 42, n. 6, p. 521-552, 1985.

GIROLAMETTO, L.; SUSSMAN, F.; ELAINEWEITZMAN. Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. **Journal of Communication Disorders**, v. 40, n. 6, p. 470-492, 2007.

GONÇALVES, B. R. L. Programa de acompanhamento a pais na intervenção fonoaudiológica em linguagem infantil. **Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia)**, Bauru, 2012.

GUIAINFANTIL. Jogo de boliche. Brinquedos de material reciclado. **Youtube**, 2014. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=_DG8mE2R1VY>. Acesso em: 26 jukl 2017.

GURALNICK, M. J. Family Influences on Early Development: Integrating the Science of Normative Development, Risk and Disability,and Intervention. In:

MCCARTNEY, K.; PHILLIPS, D.; (ORG.) **Handbook of early childhood development**. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 44-61.

HAWA, V.; SPANOUDIS, G. Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. **Research in Developmental Disabilities**, v. 35, n. 2, p. 400-407, 2014.

HERMÓGENES, C. www.espacobrincar.com. **Espaço Brincar**, 2017. Disponivel em: <http://www.espacobrincar.com/>. Acesso em: 23 julho 2017.

HOFF, E. Causes and Consequences of SES-Related Differences in Parent-to-Child Speech. In: BORNSTEIN, M. H.; BRADLEY, R. H. **Socioeconomic status, parenting, and child development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Cap. 6, p. 145-160.

HUIZINGA, J. **Homo ludens - O jogo como elemento da cultura**. [S.l.]: Perspectiva, v. 5, 2008.

KACINIK, N. A. Sticking your neck out and burying the hatchet: what idioms reveal about embodied simulation. **Frontiers in human neuroscience**, v. 8, 2014.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do whatsapp. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, Dez 2015.

KLEIN, M. Personificação no brincar das crianças. In: KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise**. [S.l.]: Mestre jou, 1929. Cap. 10.

KNAUS, T. A. et al. Variability in perisylvian brain anatomy in healthy adults. **Brain and language**, p. 219–232, 2006.

KORPILAHTIA, P.; KALJONENB, A.; JANSSON-VERKASALO, E. Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let’s Talk STEPS study. **Infant Behavior & Development**, v. 42, p. 27–35, 2016.

KRUGER, S. et al. Comunicação suplementar e/ou alternativa: fatores favoráveis e desfavoraveis ao uso no contexto familiar. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 17, n. 2, p. 209-224, 2011.

KUHL, P. K. Early language acquisition: cracking the speech code. **Nature reviews neuroscience**, Seatle, v. 5, n. 11, p. 831-843, 2004.

LACAN, J. **O seminário - Livro 1 os escritos técnicos de Freud**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge lahar, 1986.

LEITE, L. D. L.; MAIO, E. R. Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 681-698, 2016.

LIMONGI, S. C. O. **Fonoaudiologia Informação para a formação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan , 2003.

MAGINA, E. D. C. V. Qualidade de Vida e Funcionamento das Famílias de Crianças dos 0 aos 6 anos. **Dissertação (Mestrado em educação especial)**, Braga - Portugal, 2011.

MARTINS, J. C. D. O.; LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O Tempo Livre com Qualidade a partir de discursos coletivos. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza , v. 7, n. 1-2, p. 41- 72, 2012.

MATA, P. et al. Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. **Análise Psicológica** , Lisboa, v. 1, n. 22, p. 169-174 , 2004.

MENDES, A. K.; CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. Neurônios-espelho. **Neurociências** , v. 4, n. 2, 2008.

MENDES, V. Fonoaudiologia, Atenção Básica e Saúde da Família. In: FERNANDES, F.; MENDES, B.; NAVAS, A. (.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2010. p. 612-618.

MOLINI-AVEJONAS, D. R.; FERNANDES, F. D. M. Processo de intervenção no disturbios de linguagem infantil. In: LAMÔNICA, D. A. C.; OLIVEIRA, D. B. D. **Tratado de Linguagem:** perspectivas contemporâneas. 1º. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2017. Cap. 20, p. 218.

MORAIS, R. D. Ciência e Tecnologia. **Revista Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 13, 2010.

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MOTA, J. D. M. et al. Efeito do programa de orientação a pais no desenvolvimento lexical de crianças usuárias de implante coclear. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia (Impresso)**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 54-58, 2011.

NASCIMENTO, F. M. D.; RODRIGUES, M. B.; PINHEIRO, Â. M. V. Programa de orientação: como estimular a linguagem das crianças nascidas pré-termo. **Psicologia: teoria e prática**, São paulo, v. 15, n. 2, ago. 2013.

NOGARO, A.; FINK, A. T.; PITON, M. R. G. Brincar: Reflexões a partir da neurociencia para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 66, p. 278-294, dez 2015.

NOVAES, A. P. D. C. A importância do jogo e do brincar em terapia fonoaudiológica. **REV CEFAC**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 45-54, 2000.

O começo da vida. Direção: Estela Renner. Produção: Estela Renner; Luana Lobo e Marcos Nisti. [S.l.]: Maria Farinha Filmes. 2016.

OLIVEIRA, V. B. D. O Brincar e a Saúde: dez anos de Produção Científica. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 32, n. 83, p. 274-289, 2012.

PÁDUA, G. L. D. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV** , n. 2, p. 22-35, 2009.

PAIVA, L. F. D.; FERREIRA, A. C. C.; CORLETT, E. F. **A utilização do WhatsApp como ferramenta para comunicação didática pedagógica no ensino superior**. Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). [S.l.]: [s.n.]. 2016.

PANCSOFAR, N.; VERNON-FEAGANS, L. Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. **Early childhood research quarterly**, v. 25, n. 4, p. 450-463, 2010.

PELLIS, S. M.; PELLIS, V. C.; BELL, H. C. The Function of Play in the Development of the Social Brain. **American Journal of Play**, v. 2, n. 3, p. 278-296, 2010.

PENTEADO, R. Z. et al. Grupalidade e família na clínica fonoaudiológica: deixando emergir a subjetividade. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 161-171, agosto 2005.

PEREIRA, L. D. O.; VANDENBERGHE, L.; TÔRRES, L. V. V. Indicadores para uma proposta de orientação a familiares de crianças com alterações de linguagem em atendimento fonoaudiológico. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 97-107, Março 2017.

PEREZ, L. C.; PEREIRA, A. P. A. D. O acesso livre ao brincar: elevando o potencial de resiliência. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de pscologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, edição orginal de 1964.

PIANGERS, M. youtube.com. **marcos piangers**, 2017. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=KkDGsuQpNH8>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PINTO, F. C. G. **Manual de iniciação em neurocirurgia**. 2. ed. São Paulo: Santos, 2012.

PISKE, F. et al. Grupo de apoio para acompanhantes de crianças internadas em uma unidade pediátrica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-49, 2013.

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. D. O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais** , v. 21, n. 4 Supl 1, p. S54-S60, 2011.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget:** uma introdução ao desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

RAMEY, C. T.; RAMEY, S. L. Prevention of intellectual disabilities: early interventions to improve cognitive development. **Preventive Medicine**, Birmingham, v. 27, p. 224–232, 1988.

RASMUSSEM, K. Places for children - Children's place. **Childhood**, v. 11, n. 2, 2004.

RÉ, A. D. **Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, V. V. et al. Grupo terapêutico em fonoaudiologia: revisão de literatura. **Rev CEFAC**, v. 14, n. 2, p. 544-552, 2012.

RINALDINI, L. M.; RUIZ, A. R.; DIAS, C. L. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Colloquium Humanarum**, v. 9, n. especial, 2012.

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano - o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio.** São Paulo: Sobornost, 2006.

SAMELLI, A. G.; MECCA, F. F. D. N. Treinamento auditivo para transtorno do processamento auditivo: uma proposta de intervenção terapêutica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010.

SANTANA, M. G. et al. Jogos digitais: brincadeiras ou auxílio pedagógico? **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica** , Arapiraca, v. 1, n. 1, 2015.

SANTOS, A. M. D.; GROSSI, P. K. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos** , Porto Alegre , v. 6, n. 2, p. 443-454, 2007.

SANTOS, S. F. D.; CAMPINAS, L. D. L. S. L.; SARTORI, J. A. L. A afetividade como ferramenta na adesão às orientações sobre educação em saúde bucal na Saúde da Família. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-119, 2010.

SBP. Departamento de Pediatria Ambulatorial. **www.conversandocomopediatra.com.br**. Disponivel em: <http://www.conversandocomopediatra.com.br/website/paginas/materias_gerais/materias_gerais.php?id=55&content=detalhe>. Acesso em: 13 março 2016.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 732-41, 2012.

SEMENSATO, M. R.; BOSA, C. A.; SCHMIDT, C. Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. **Aletheia**, v. 32, p. 183-194, 2010.

SILVA, G. D.; COUTO, M. I. V.; MOLINI-AVEJONAS, D. R. Identificação dos fatores de risco em crianças com alteração fonoaudiológica: estudo piloto. **CoDAS**, v. 25, n. 5, p. 456-62, 2013.

SILVA, G. M. D.; COUTO, M. I. V.; MOLINI-AVEJONAS, D. R. Identificação dos fatores de risco em crianças com alteração fonoaudiológica: estudo piloto. **CoDAS**, v. 25, p. 456-62, 2013.

SILVA, R. V. D.; MERCADO, E. L. D. O. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. **Revista EDaPECI, 2010, 6.6.**, v. 6, n. 6, 2010.

SILVA, V. S. P. Exclusão digital- O grande desafio dos professores da atualidade. In: VALLE, L. E. L. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendizagem**. 3. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, v. 1, 2011. Cap. 27, p. 357-364.

SILVEIRA, L. M. C.; RIBEIRO, V. M. B. Compliance with treatment groups: a teaching and learning arena for healthcare professionals and patients. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 9, n. 16, p. 91-104, 2005.

SOUZA, A. P. R. D. et al. O grupo na fonoaudiologia: origens clínicas e na saúde coletiva. **Revista CEFAC** , v. 13, n. 1, p. 140-151, 2011.

SOUZA, A. S. L. D. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças. In: GUELLER, A. S. D.; SOUZA, A. S. L. D. **Pscicanálise com crianças**. 2. ed. [S.l.]: Casa do Psicólogo, 2003. Cap. VI.

SOUZA, F. F. D.; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, 2010.

SUN, I. Y. I.; FERNANDES, F. D. M. Dificuldades de comunicação percebidas pelos pais de crianças com distúrbio do desenvolvimento. **CoDAS** , São Paulo, v. 26, n. 4, p. 270-275, 2014.

TAMANAHA, A. C. et al. A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, p. 307-312, 2006.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J. Comparação do processo evolutivo de crianças do espectro autístico em diferentes intervenções terapêuticas fonoaudiológicas. **J Soc Bras Fonoaudiol.** , São Paulo, v. 23, n. 1, p. 8-12, 2011.

TARJA Branca - A evolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner; Marcos Nisti e Luana Lobo. [S.l.]: Maria Farinha Filmes. 2014.

TVITARÉ. Dicas para contação de histórias. **Youtube**, 2011. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=TvDBIbutaLg>. Acesso em: 26 jul 2017.

VENTURELLA, C. B. et al. Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 18 meses de idade: Diferenças entre os sexos. **Motricidade**, v. 9, n. 2, p. 3-12, 2013.

VITTO, M. M. P.; FERES, M. C. L. C. Distúrbios da comunicação oral em crianças. **Medicina (Ribeirao Preto. Online)**, v. 38, n. 3/4, p. 229-234, 2005.

WOLFF, G. S.; GOULART, B. N. G. D. Parents perception about communication disordens in childhood. **Journal of Human Growth and Development** , v. 23, n. 2, p. 177-183, 2013.

10 ANEXOS

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DO ESTUDO

MEDICINA

USP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 15/07/2015, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **256/15** intitulado: **"PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA EM GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM RISCO PARA ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM "** apresentado pelo **Departamento de FISIOTERAPIA, FONOAUDIOLOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL**

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP-FMUSP, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, inciso IX.2, letra "c").

Pesquisador (a) Responsável: Daniela Regina Molini-Avejonas
Pesquisador (a) Executante: Caroline Hermógenes Costa

CEP-FMUSP, 15 de Julho de 2015.

Prof. Dr. Roger Chammas
Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina
e-mail: cep.fm@usp.br

ANEXO 2 - TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O título da pesquisa é "**Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem**". Essa pesquisa tem como objetivo verificar a eficácia de um programa de intervenção em grupo de pais com auxilio de meios tecnológicos e está sendo realizada por um grupo de pesquisadores pertencentes à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e compreenderá em comparecer aos grupos, apreender o conteúdo das orientações e praticar em casa as atividades propostas no grupo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a **Dra. Daniela Regina Molini-Avejonas** e a pesquisadora executante a **Fga. Caroline Hermógenes** que podem ser encontradas no endereço Rua Cipotania, 51 – Cidade Universitária – São Paulo; Telefone(s): 30917455 ou 30917452. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Dr. Arnaldo, 251 – 21º andar – sala 36 – Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP: 01246-000. Tel: 3893-4401/3893-4407 – e-mail: cep.fm@usp.br.

Sua participação nessa pesquisa não implica em nenhum risco para sua saúde, mas na disponibilidade de tempo para os grupos e realização das atividades. Caso venha a sentir algum desconforto em relação ao fornecimento de informações, os pesquisadores garantem que seu nome será preservado e que nenhum dado sobre sua pessoa ou família será divulgado.

Ressaltamos que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar seu atendimento no seu local de consulta e que você poderá em qualquer momento desistir da pesquisa.

Sua participação no estudo não lhe trará despesas pessoais e também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu discuti com a Dra. Daniela Regina Molini-Avejonas ou com a Fga. Caroline Hermógenes sobre a minha decisão em participar voluntariamente desse estudo e acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "**Proposta de intervenção fonoaudiológica em grupo de pais de crianças com risco para alteração de linguagem**".

_____

Assinatura do Entrevistado

_____/_____/_____

_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Nome do Pesquisador responsável

_____/_____/_____

ANEXO 3 - BRINCAR É MAIS IMPORTANTE QUE AS ATIVIDADES ESCOLARES, APONTAM ESTUDOS

Por Instituto Alfa e Beto, publicado em 02/10/15.

Há vinte anos, crianças em creches e pré-escolas passavam a maior parte de seu tempo brincando: construindo com blocos de montar, criando histórias com bonecos e interagindo com outras crianças em jogos coletivos. Ao longo dos anos, porém, essas atividades foram sendo deixadas de lado para dar lugar a tarefas didáticas características de níveis de ensino mais avançado. O brincar, então, ganhou caráter secundário, sendo tratado como prática de menor valor para o aprendizado.

A ideia, a princípio, parece fazer sentido: quanto mais cedo as crianças se dedicarem às tarefas escolares, melhor será seu aprendizado. O que a ciência comprova, porém, é exatamente o contrário. Um dos muitos estudos que atestam esse fato foi realizado na Universidade do Norte da Flórida, nos Estados Unidos, com crianças de pré-escola. A pesquisa mostrou que aquelas que foram escolarizadas antes dos sete anos de idade tiveram mais dificuldade de aprendizado quando estavam no ensino fundamental do que outras crianças que tiveram mais liberdade para brincar e criar na Educação Infantil.

O que a ciência mostra é que o cérebro das crianças na Primeira Infância – fase que começa no pré-natal e se estende até cerca de seis anos de idade – é muito mais apto a realizar atividades de exploração do que atividades acadêmicas. Segundo David Whitebread, psicólogo da Universidade Cambridge, no Reino Unido, apesar de a brincadeira infantil ser vista por muitos educadores como um comportamento imaturo, ela é essencial para o desenvolvimento intelectual do ser humano. “As crianças precisam aprender a perseverar, a controlar sua atenção e emoções. Elas aprendem tudo isso através do brincar”, disse em entrevista recente ao jornal americano The New York Times.

A criança precisa aprender muito e desde cedo. Mas isso não significa que deva aprender num contexto igual ao contexto escolar. Muito ao contrário. O contexto da escola formal pressupõe algo que as crianças ainda não possuem – o desenvolvimento de habilidades de autocontrole, habilidades interpessoais, capacidade de atenção continuada e especialmente a capacidade de abstração – necessária para absorver os conteúdos típicos de um programa de alfabetização ou para aprender operações matemáticas.

ANEXO 4 - CONVERSANDO COM QUEM?

Por Marta Gimenez Baptista

O contato precoce e exagerado de uma criança pequena com aparelhos eletrônicos pode atrapalhar a aquisição de linguagem

O mundo do brincar vem se modificando muito.

As brincadeiras de rua, na casa dos vizinhos, foram trocadas por jogos eletrônicos. Hoje se brinca de outro jeito, o brinquedo é diferente, mas não pode ser único…

É possível entender e até aceitar que o mundo "internáutico" começa mais cedo na vida das pessoas, pois o planeta se move por essa ferramenta. É um fato! Ferramenta útil, se pensarmos na rapidez e facilidade para obtermos uma informação, dados históricos, movimentos que acontecem no mundo, todo tipo de notícia e atualização. Facilita-nos a vida para comprarmos desde produtos essenciais, como comida e medicamento, até os artigos mais supérfluos.

Porém o contato precoce e exagerado com eletrônicos para uma criança pequena que está no momento de aquisição da linguagem pode atrapalhar.

Explico: é nesse momento particular que o pequeno depende do outro para dar seguimento à interação, e é essa troca que propicia que a criança se aproprie de sua fala, expressando o que pensa, o que deseja, enfim, aprenda a falar. Uso esse termo, pois é assim que os pais me perguntam sobre esse momento de seu filho: "Como a criança aprende a falar?"

Respondo: lidar com máquinas, responder a joguinhos, passar de fase, não é o mesmo que falar com as pessoas. Usar um jogo eletrônico com esse fim, não pode, não deve…

Pensando na criança em desenvolvimento, o momento da aquisição de linguagem passa pelo poder brincar e conversar com o outro. São muitas as aquisições no início da infância, como todos sabemos.

Brincar com alguém, descobrir como brincar, passa pela linguagem e é uma das primeiras relações sociais que a criança vai construindo.

O bebê que começou brincando com a boca, fazendo "barulhinhos", descobrindo o corpo, vai aos poucos fazendo a junção das sílabas, formando palavras mesmo sem se dar conta. Mama! Diz o bebê. Ao ouvir a palavra, o adulto dá significado: "Ele disse mamãe!" ou" Ele está com fome".

E assim a criança segue construindo as primeiras frases, depois frases com mais palavras e então começam os relatos. Nesse momento ela conta, constrói narrativas sobre momentos que vivenciou na escola, na casa da avó, no parque, enfim, aquilo que foi importante para ela e que quer compartilhar com o outro.

Então as crianças vão se interessando pelas histórias, a ponto de não podermos mudar nem um pouquinho a versão já conhecida por ela.

Quem já não tentou fazer um lobo mau diferente, ou por esquecer a fala do Peter Pan improvisou, sem sucesso…

A partir daí a criança acumula tal bagagem que lhe permite avançar ainda mais, chegando a inventar suas próprias histórias. Aquelas em que ela participa como personagem ou como um herói, fantasiando todas as aventuras e perigos que devem ser vividos na infância, vide "O Menino Maluquinho" do Ziraldo.

Quando conversamos, comunicamos mais que palavras: o tom da voz, a modulação usada, a expressão facial, os gestos contribuem, enriquecendo a interlocução, o que é típico do ser humano. A

fala do outro nos convoca a imprevistos que comparecem nesse momento. Se alguém nos fala com voz doce, expressão serena, é uma coisa, se outro nos fala com rispidez, com traços de braveza, é bem diferente.

Os eletrônicos, por mais que possam imitar a fala do humano, não chegam nem perto dessa singular transmissão. Não queremos transformar nossos pequenos em “papagaios” imitadores de robôs, não é mesmo?

Ainda cabe a nós, adultos, pais, mães, interferir participando desse rico momento de descobertas.

Não dá pra pedir pro DVD: “Conta de novo aquela parte em que o lobo assusta a Chapeuzinho?”

ANEXO 5 - PRA QUE ESSAS ORELHAS TÃO GRANDES?

Para que a criança fale, precisa ouvir, e ouvir bem

*Por **Marta Gimenez Baptista***

Com certeza não é o tamanho das orelhas que determinará o tanto que se ouve, parafraseando a história da Chapeuzinho Vermelho, mas para ouvir de fato é preciso que tudo esteja funcionando. Sabemos que, para que a criança fale, ela precisa ouvir, e ouvir bem.

Quando trabalhamos com crianças nos deparamos com as vicissitudes que os pequenos sofrem durante suas aquisições, e entre elas estão envolvidas as questões sobre a audição.

A criança está com a audição naturalmente preparada para ouvir desde a gestação. Mas é a partir do nascimento que a criança, na relação com o outro, aprende a escutar e a entender os sons que vai captando pela audição. A criança começa a desenvolver sua acuidade auditiva, que é um importante trabalho desse órgão, especialmente durante o primeiro ano de vida. Reconhecer os sons, discriminá-los, identificá-los, detectar as diferenças entre a doce voz da mãe e a grave voz do pai, os sons musicais, o latido do cachorro, o desagradável ruído da porta batendo ou o barulho dos trovões em dias de chuva faz parte desse rico momento de aquisições do bebê, que em breve se tornará um menininho ou uma menininha, e que para tanto precisará falar para se fazer representar.

Temos recebido na clínica fonoaudiológica muitos casos de problemas auditivos, mas não de crianças que têm perda auditiva, e sim as que estão sofrendo desse mal, a falta da audição. Em outras palavras, as crianças, particularmente as que vivem em cidades onde há mudança de temperatura brusca , constantes inversões térmicas, poluição, sofrem das doenças respiratórias. De alergias a infecções, muitas vezes os pequenos que apresentam tais quadros acabam parecendo “surdos”, pois as vias aéreas superiores obstruídas (narinas, seios da face, tuba auditiva) acabam por comprometer um canal tão importante de recepção: a audição.

As crianças que permanecem com otites e quadros com presença de muita secreção podem estar ouvindo mal, o que é bastante delicado, especialmente para os pequenos que estão em plena aquisição de linguagem. Este momento é precioso, pois a audição é peça fundamental para o feedback auditivo, para que a criança possa ouvir o outro e se escutar também. Elas chegam aos consultórios com atrasos de linguagem, trocas na fala, dificuldades na escola e muitas vezes problemas de comportamento.

Claro, se a criança não ouve bem, imaginem quantas vezes perdeu os combinados sobre as brincadeiras, ou ficou sem entender uma explicação ou qualquer outra mensagem. Acaba por manifestar irritação, frustração, ou passa por um menino (a) “desligado (a)” . Ficar sem ouvir ou ouvir como se o ouvido estivesse “tampado” é o mesmo que ficar de fora da situação, da conversa, da brincadeira.

Recebemos na clínica crianças que estão tão alienadas pela falta do bom funcionamento desse órgão e com comportamento tão estranho para a idade que chegam a ser confundidas com autistas, por exemplo, devido ao isolamento que sofrem nesse momento tão importante de desenvolvimento.

O atraso de fala pode ser um sintoma de diversas patologias, mas até para que se faça um diagnóstico e conduta mais assertivos é fundamental que se tenha certeza se o corpo está funcionando bem.

Para tanto, muitas vezes é necessário encaminhar a criança para um médico otorrinolaringologista para tratamento clínico (medicamentoso) ou para intervenção cirúrgica, quando necessário, e avaliação audiológica.

Uma infecção mal ou não tratada e contínua pode resultar em prejuízo definitivo para audição. O que é muito grave para uma criança que está em constituição.

Pra que essas orelhas tão grandes? Tão grandes não sei, mas se o grande é – entendido como uma metáfora – para ouvir bem/melhor, respondo: – Pra ouvir a palavra do outro, as músicas da infância, a conversa dos amiguinhos e até a história da Chapeuzinho Vermelho.

ANEXO 6 - O QUE É DESENVOLVIMENTO INFANTIL?

Trata-se do desenvolvimento da criança que tem entre zero e seis anos de idade, englobando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

Para um bom desenvolvimento nesta fase, a criança precisa de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências desde o período pré-natal, por meio dos cuidados com a mãe e seu ambiente, e continuar a ser promovido de forma intensiva após o nascimento, até os 6 anos e além.

Também são essenciais para o bom desenvolvimento nesta fase o envolvimento e participação da família, da rede social de apoio e das políticas públicas que organizam serviços para apoiar as necessidades de famílias e crianças e para respeitar os seus direitos.

Para mais informações sobre os projetos de Primeira Infância realizados pela FMCSV, acesse o item "O Que Fazemos" no menu acima.

Conheça a Teoria de Mudança desenvolvida pelo Dr. Jack Shonkoff, do Center on the Developing Child da Universidade de Harvard."Construir as competências dos adultos para melhorar o desempenho das crianças" assistindo o vídeo abaixo.

Conheça também o Investing in Young Children Globally, o Instituto Americano de Medicina estabeleceu o fórum para dialogar e discutir as melhores ciências em como apoiar o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas.

ANEXO 7 - PASSO A PASSO

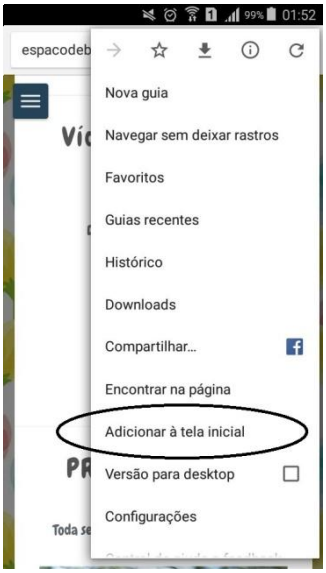
Passo a passo para a participação no programa

Espaço Brincar

Com o celular:

1. Entrar no navegador do celular (Chrome, Safari, Opera, Firefox) e digite o endereço: **www.espacobrincar.com**

   Atenção o endereço é sem "Ç" e sem "br" no final!



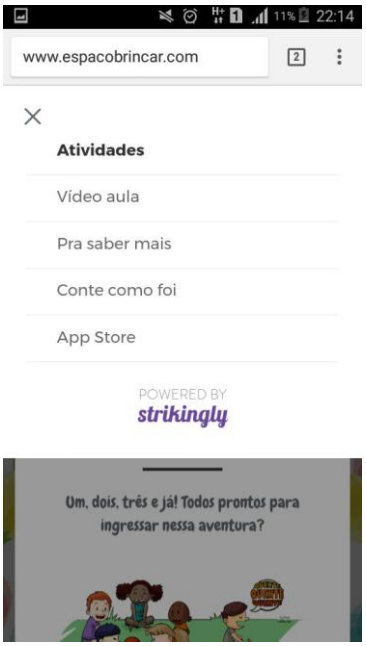
Para facilitar a entrada no site crie um atalho da pagina na tela inicial do celular. Para isso clique no menu e escolha a opção: **Adicionar à tela inicial**. Conforme a imagem a seguir.

2. Depois disso só clicar no link criado toda vez que precisar acessar as informações.

Pelo computador:

1. Entrar no navegador de preferência (Internet Explorer, Chrome, Firefox) e digite o endereço: www.espacobrincar.com sem "ç" e sem "br" no final.

Dica: utilize o menu lateral para acessar mais rapidamente as opções!



Para os que quiserem participar será criado um grupo de whatsapp para tirarmos todas as dúvidas! Anote o número 967460238.

BOM DIVERTIMENTO!!!

ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO DE ADERÊNCIA

Questionário: PROGRAMA ESPAÇO BRINCAR

1- Quantas brincadeiras você conseguiu realizar durante o programa?

( ) 20 todas
( ) 15 ou mais da metade
( ) 5 ou menos da metade
( ) nenhuma

No caso de nenhuma ou menos da metade, por que você acha que isso aconteceu?

2- Quanto tempo em média vocês passaram em cada brincadeira?

( ) mais de 1 hora
( ) 1 hora
( ) meia hora
( ) 15 minutos
( ) menos de 15 minutos

3- Quais as brincadeiras que vocês mais gostaram?

4- Você conseguiu assistir aos vídeos?
( ) sim ( ) não

5- Assinale os que você assistiu:

( ) 1. Brincar
( ) 2. Desenvolvendo a linguagem
( ) 3. Entendendo a compreensão
( ) 4. Habilidades comunicativas
( ) 5. Vídeo final
( ) Aprendendo a contar histórias
( ) Como fazer um boliche em casa

6- Você acha que os vídeos ajudaram durante o programa? Como?

7- Você conseguiu ler as reportagens?
( ) sim ( ) não

8- Assinale as que você leu:

( ) Brincar é mais importante que atividades escolares
( ) Conversando com quem?
( ) Pra que essas orelhas tão grandes?
( ) O que é desenvolvimento infantil?

9- Você acha que as reportagens ajudaram durante o programa? Como?

10- O quanto você acha que as brincadeiras influenciaram no desenvolvimento da linguagem do seu filho?

11- De zero a dez, sendo zero a menor e dez a maior nota, qual a nota você da ao programa Espaço de Brincar?

Nesse espaço você pode contar o que achou do programa, como foi na sua casa, dar dicas para melhorar, fazer críticas ou elogios! Use o verso da folha!