
CYLENE SIQUEIRA MEDRADO

**INTERVENÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR: PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO,
LINGUAGEM E INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN
DURANTE LEITURA COMPARTILHADA**

Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

JUIZ DE FORA

2020

CYLENE SIQUEIRA MEDRADO

**INTERVENÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR: PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO,
LINGUAGEM E INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN
DURANTE LEITURA COMPARTILHADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.
Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

JUIZ DE FORA

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados dos fornecidos pelo (a) autor(a).

Medrado, Cylene Siqueira.

Intervenção no contexto familiar: promoção da comunicação, linguagem e interação mãe criança com síndrome de Down durante leitura compartilhada/ Cylene Siqueira Medrado. -- 2020.

144 f.

Orientadora: Nara Liana Pereira- Silva

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação, 2020.

1.leitura compartilhada. 2. intervenção. 3. Família. 4. Síndrome de Down. I.

Pereira- Silva, Nara Liana, Orient. II. Título.

CYLENE SIQUEIRA MEDRADO

Intervenção no contexto familiar: promoção da comunicação, linguagem e interação mãe-criança com síndrome de Down durante leitura compartilhada

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva

Aprovada em 31 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a. Nara Liana Pereira Silva
Universidade Federal de Juíz de Fora

Prof. Dr^a. Maria Nivalda de Carvalho Freitas
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Prof. Dr^a. Ana Lúcia Rossito Aiello
Universidade Federal de São Carlos (UFSC)

Prof. Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)

Prof. Dr^a. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)

Era uma vez... a mãe e seu filho com Síndrome de Down chamado Mateus. Tem sido uma longa caminhada de estudos e questionamentos. Caminhos difíceis. Afinal, as “dores” encontradas nessa trajetória foram determinantes para o começo dessa história. Como mãe de uma criança com deficiência, eu carregava uma inquietude vivida por muitas outras mães. O medo do amanhã. O medo do “não desenvolvimento”. E, à medida que o Mateus crescia, minhas perguntas também ficavam cada vez mais complexas. Eu escutava as trajetórias de vida de muitas mães. E todas, absolutamente todas, sentiam o mesmo. Todas, sem exceção, não sabiam como os seus filhos seriam recebidos na escola. Afinal, a escola é nosso medo. O medo já começa no momento da matrícula. Depois, surge o medo do “medo da professora”. O medo do acolhimento dos colegas de sala. Ouvi de muitas mães e vivi as “dores” causadas pela escola. A escola deveria ser o melhor lugar do mundo, mas ainda é lugar de dor. Infelizmente, para pessoas com deficiência, a escola não é fonte de conhecimento. É doloroso para todos, eu sei. O professor sem preparo, a escola sem recursos físicos, mas para quem está sentado na carteira, ao lado de outras crianças, fazendo tudo diferente dos colegas, é infinitamente mais doloroso. Não é possível ocupar um lugar apenas ocupando uma carteira. Não é possível ser aluno sem aprendizado. E a cada semana que meu filho retornava da escola com livros didáticos “em branco” e sem as atividades da escola, eu questionava quais as atividades eram realizadas em sala de aula. Estou há 10 anos ouvindo que a escola não está preparada para ensinar nossos filhos. A escola está preparada para ensinar quem, afinal? Então, decidi entender os métodos de ensino. Decidi estudar. E com isso, começou minha história de amor com a ciência. Minha história de amor com os artigos, com as aulas e com as evidências científicas. A ciência trouxe resposta e encheu de esperança a minha vida e de tantas outras famílias. Meu estudo não retrata histórias de livros infantis, mas histórias de famílias que, como a minha, apenas lutam pela inclusão escolar de seus filhos. Os livros são instrumentos poderosos de imaginação, liberdade e conhecimento. O fundamental aqui é o acesso aos livros, não interessa como seja. O valioso aqui é comunicar, não importa como.

A minha história com a ciência termina aqui, representada com um final feliz:

Crianças com síndrome de Down e suas mães, sentadas lado a lado, lendo juntas livros de histórias infantis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me proporcionado a oportunidade de estudar e ter colocado em minha vida pessoas que me auxiliaram de forma inestimável.

Agradeço á minha mãe. Sem ela, este sonho do doutorado não teria existido. Obrigada pelo incentivo, pelo amor, pelo colo, por tudo!!!!

Aos meus filhos e marido, pela paciência. Foi preciso esperar muitas vezes para mamãe terminar as leituras, escrever um texto aqui e ali. Foi preciso esperar o almoço, a explicação das tarefas, o banho, o “olho no olho”. Foi preciso esperar e vocês fizeram tudo direitinho, meus amores! Sabiam que mamãe precisava estudar para ajudar o Teteu. Vocês foram sensacionais!!

À minha irmã Cybelle, minha cara metade. Minha força maior, minha melhor amiga da vida. Puxa! Quanta sorte, eu tenho em ter uma alma gêmea.

À minha orientadora e grande amiga Nara Liana, por ter me dado a oportunidade de descobrir o poder dos livros adaptados para a minha vida. Obrigada por sua generosidade em compartilhar seu conhecimento, por me compreender e sempre me tratar com delicadeza, mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigada!

Ao meu ex orientador e amigo Prof. Francisco Nunes, pela generosidade em compartilhar a ciência com tanta sabedoria e por dividir comigo tantos acontecimentos ao longo desses anos de trajetória de estudos.

À minha querida doce Mayse, por me entender, por dedicar seu tempo, por me fazer sorrir em tantos momentos difíceis e por sempre me estimular a seguir em frente e mostrar que consigo! Vamo que vamo, Creide!!!!

À minha querida amiga Sarah, pelo seu apoio, pelas palavras de cuidado, pela escuta, pelas risadas! Estive tão perdida em tantos momentos e tive sua luz para me guiar e suas palavras para me curar!!

Agradeço às professoras, Nivalda, Ana Lúcia, Hilda e Katiuscia por, gentilmente, terem aceitado participar desta banca de defesa de tese e compartilhar seus conhecimentos

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora pelo apoio financeiro, sem o qual não teria sido possível realizar esse trabalho.

Às famílias e crianças que aceitaram a minha intervenção e dessa forma me permitiram meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

A leitura compartilhada é considerada a atividade estruturada que incentiva o diálogo entre genitores e filhos e proporciona às crianças com Síndrome de Down oportunidades de desenvolvimento linguístico e de interação social. Programas de intervenção familiar com foco na leitura compartilhada por meio da utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são escassos no Brasil. Assim, este estudo teve como objetivo implementar uma intervenção com foco no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança com SD, por meio da leitura compartilhada de livros infantis adaptados por sistemas pictográficos e realizada entre a díade mãe-criança. Esta pesquisa foi conduzida com uma amostra por conveniência formada por quatro díades mãe-criança, com idade entre seis e sete anos. As famílias responderam os seguintes instrumentos: um questionário, entrevistas semiestruturadas, checklist do treino semanal. Utilizaram-se, como materiais, texto informativo sobre CAA, folheto instrucional, livros infantis adaptados, caderno de perguntas. Para o registro das sessões de leitura compartilhada, a técnica de observação do comportamento usando a tecnologia de vídeo. O Programa consistiu de cinco etapas, denominadas: Apresentação, Pré-Intervenção, Orientações iniciais, Treinamento e Pós-Intervenção, havendo uma variabilidade de visitas de acordo com cada etapa, incluindo o Treinamento, uma vez que cada díade apresentou um ritmo particular quanto à leitura dos livros. Antes de iniciar o treinamento propriamente, foi realizada uma observação de leitura livre compartilhada entre mãe-filho(a), fornecendo dados para a linha de base (LB). Foi realizada uma análise quantitativa das respostas do questionário e do checklist, análises de conteúdo foram empregadas nos relatos de entrevistas; e para as sessões de vídeo adotou-se o registro de frequência tendo como base um sistema de categorias construído para esta pesquisa. Os resultados durante a LB indicaram que as crianças participaram pouco, permanecendo passivas na atividade. Os dados mostraram variabilidade entre as quatro díades mãe-filho. Observou-se que a estratégia da atenção compartilhada é utilizada com mais frequência pelas mães, o que proporcionou o aumento da frequência do uso dos meios comunicativos verbais pelas crianças. Houve aumento na frequência de episódios interacionais mãe-filho(a) qualitativamente positivos no treinamento semanal do livro, se comparado às sessões de LB ou de Treinamento. Pode-se afirmar que as famílias se beneficiam de intervenções domiciliares em leitura, favorecendo a qualidade da interação mãe-filho(a) o que pode ter implicações para o desenvolvimento da criança com SD. Palavras-chave: leitura compartilhada, intervenção, família, Síndrome de Down.

ABSTRACT

Shared reading is considered a structured activity that encourages dialogue between parents and children, it provides children with Down Syndrome opportunities for language development and social interaction. Family intervention programs focused on shared reading using Augmentative and Alternative Communication (AAC) are scarce in Brazil. This study aimed to implement an intervention focused on the development of communication and language of children with DS, through the shared reading of children's books adapted by pictographic systems and carried out between the mother-child dyad. This research was conducted with a convenience sample concerning four pairs of mother and children aged between six and seven years. The families answered the following instruments: a questionnaire, semi-structured interviews and a weekly training checklist. Information materials on AAC, instructional leaflet, adapted children's books and question book were used as materials. To record the shared reading sessions, were used the behavioral observation technique by video technology. The Program consisted of five stages, namely: Presentation, Pre-Intervention, Initial Orientations, Training and Post-Intervention; with a variability of visits according to each stage, including the training, since each pair presented a particular rhythm regarding the reading the books. Before starting the training itself, an observation of free reading shared between mother and child was performed, providing data for the baseline (BL). A quantitative analysis of the questionnaire and a checklist of responses were applied, content analysis was used in the interview reports; and for video sessions, the frequency of record was adopted based on a category system built for this research. The results during the BL indicated that the children participated little, remaining passive in the activity. The data showed variability between the four mother and children pairs. It was observed that the shared care strategy is used more frequently by mothers, which led to an increase in the frequency of verbal communicative means by children. There was an increase in the frequency of qualitative positive mother and children interaction episodes in the weekly training of the book, when compared to BL or training sessions. It can be said that families benefit from home reading interventions, favoring the quality of mother and children interaction which can have implications for the development of children with DS.

Keywords: shared reading, intervention, family, Down syndrome.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Livros adaptados	40
Figura 2	– Folha de um livro adaptado	40
Figura 3	– Cadernos de perguntas	41
Figura 4	– Caderno de perguntas e as figuras destacáveis	42
Quadro 1	– Categorias Observacionais para Registro de Leitura Compartilhada Mãe-Filho com SD	49
Gráfico 1	– Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 1 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino	59
Gráfico 2	– Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 2 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino	59
Gráfico 3	– Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 3 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino	60
Gráfico 4	– Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 4 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino	60
Gráfico 5	– Meios Comunicativos utilizados pela criança 1 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-treino	62
Gráfico 6	– Meios Comunicativos utilizados pela criança 2 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-treino	62
Gráfico 7	– Meios Comunicativos utilizados pela criança 3 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-treino	63
Gráfico 8	– Meios Comunicativos utilizados pela criança 4 durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-treino	63
Gráfico 9	– Dimensão ‘Sincronia’ nas interações das díades, ao longo do tempo	65
Gráfico 10	– Dimensão ‘Sem Sincronia’ nas interações das díades, ao longo do tempo	65
Gráfico 11	– ‘Amistosidade’ nas interações das díades, ao longo do tempo	66
Gráfico 12	– ‘Conflito’ nas interações das díades, ao longo do tempo	66
Gráfico 13	– Nível de respostas da criança na díade 1	68
Gráfico 14	– Nível de respostas da criança na díade 2	69
Gráfico 15	– Nível de respostas da criança na díade 3	70
Gráfico 16	– Nível de respostas da criança na díade 4	71

Figura 5	–	Benefícios alcançados com o treino semanal da leitura compartilhada mãe-criança	72
----------	---	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Caracterização das crianças, segundo a Idade, Sexo, Escolaridade e Diagnóstico oftalmológico	37
Tabela 2	– Livros Selecionados para Adaptação	39
Tabela 3	– Número de visitas às famílias nas diferentes fases do estudo	43
Tabela 4	– Sequência dos Livros Adaptados com Roteiro de Perguntas	45
Tabela 5	– Descrição das Etapas de Pesquisa e Número de Visitas Domiciliares	47
Tabela 6	– Índice de Concordância entre Observadores por Categoria	50
Tabela 7	– Responsáveis pelas Atividades de Cuidado com a Criança com Síndrome de Down	52
Tabela 8	– Rede Social de Apoio Familiar, Não Familiar, Institucional e Profissional, com Identificação dos Membros que Oferecerem Suporte às Famílias	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychological Association
DI	Deficiência Intelectual
DT	Desenvolvimento Típico
GAT	Grupo de Atención Temprana
LB	Linha de Base
LD	Leitura Dialógica
ONG	Organização Não Governamental
QCSF	Questionário de Caracterização do Sistema Familiar
SD	Síndrome de Down
TR	Treinamento
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	LINGUAGEM E SÍNDROME DE DOWN	19
2.2	CONTEXTO FAMILIAR E A LEITURA COMPARTILHADA COM AS CRIANÇAS COM SD	20
2.3	A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES MÃE-CRIANÇA COM SD DURANTE ATIVIDADES ESTRUTURADAS DE LEITURA	25
2.4	A INTERVENÇÃO COM FAMÍLIAS	27
2.4.1	O modelo de trabalho centrado na família	28
2.4.2	A leitura compartilhada: intervenção nos processos de comunicação e linguagem	30
3	OBJETIVOS	35
4	MÉTODO	36
4.1	PARTICIPANTES	36
4.2	INSTRUMENTOS, TÉCNICA E MATERIAIS	37
4.2.1	Instrumentos	37
4.2.2	Técnica de observação do comportamento	38
4.2.3	Materiais	38
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	42
4.4	PLANO DE ANÁLISE DE DADOS	48
5	RESULTADOS	51
5.1	CARACTERIZAÇÃO E MODO DE FUNCIONAMENTO FAMILIAR	51

5.2	O CONTEXTO DA LEITURA COMPARTILHADA ENTRE MÃE E FILHO COM SD: HÁBITOS DE LEITURA, AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO FILHO, RECURSOS DISPONÍVEIS E ORIENTAÇÕES RECEBIDAS	53
5.2.1	Hábitos de leitura compartilhada e comportamentos das crianças	54
5.2.2	Avaliação da compreensão do(a) filho(a) acerca da leitura	56
5.2.3	Recursos disponíveis e orientações recebidas de profissionais	57
5.3	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DOMICILIAR EM LEITURA COMPARTILHADA: ESTRATÉGIAS EMPREGADAS. MEIOS COMUNICATIVOS E INTERAÇÕES MÃE-CRIANÇA	58
5.3.1	Estratégias de leitura utilizadas pelas mães ao longo do programa	58
5.3.2	Meios comunicativos utilizados pelas crianças ao longo do programa	62
5.3.3	A qualidade da interação mãe-criança com SD durante a leitura compartilhada, ao longo do tempo	64
5.3.4	Nível de compreensão/interpretação das crianças nas histórias de perguntas	67
5.4	MODIFICAÇÕES RELATADAS PELAS MÃES AO LONGO DOS TREINOS SEMANAIS	71
5.4.1	Análise do Programa de Intervenção: Percepções das Mães	74
6	DISCUSSÃO	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO A – Questionário de Caracterização do Sistema Familiar – QCSF	109
	ANEXO B – Roteiro para Entrevista Semiestrutura com Genitores	113
	ANEXO C – Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção	114
	ANEXO D – Roteiro para Diário de Campo	115

ANEXO E – Checklist do treino semanal de leitura	116
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
ANEXO G – Texto informativo sobre comunicação alternativa e livros adaptados	120
ANEXO H – Folheto instrucional para as mães	122
ANEXO I – Definição operacional das categorias observacionais durante leitura compartilhada	124
ANEXO J – Definições das Categorias para Análise das Entrevistas acerca das Características do Ambiente de Leitura entre Mães e Filhos.....	126
ANEXO K – Definições das Categorias para Análise do Checklist	134
ANEXO L – Definições das Categorias para Análise das Entrevistas acerca da Avaliação da Intervenção pelas Mães	137
ANEXO M – Protocolo de registro de ocorrência de categoria	142

1 INTRODUÇÃO

A família, especialmente os genitores, exerce importante papel nos processos de desenvolvimento da criança (ARAÚJO; AIELLO, 2014; BATISTA; FRANÇA, 2007; DESSEN, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2004; NUNES; AIELLO, 2008). No contexto da deficiência, o envolvimento deste grupo em programas de intervenção consiste em um tema relevante, sendo um assunto discutido pela literatura acadêmica há décadas (BRUDER, 2000; GURALNICK, 2000; PIPER; PLESS, 1980).

Nesse sentido, aos pais e às mães são atribuídas as tarefas fundamentais em relação à oferta de oportunidades e barreiras que resultam na promoção (ou não) de qualidade de vida de seu filho com desenvolvimento atípico. A família vem sendo investigada enquanto um microsistema de desenvolvimento, tanto em âmbito internacional (BRUDER, 2010; DUNST; TRIVETTE, 2009; TRUTE; HIEBERT-MURPHY; LEVINE, 2007) como nacional (DESSSEN, 2010; FIAMENGGHI; MESSA, 2007; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; ALMEIDA, 2018; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006; ROOKE et al., 2019), tendo sua participação efetiva relacionada à maior eficácia dos serviços destinados às crianças com deficiência do que àqueles que não a envolve (DUNST, 1985; LÓPEZ; TORRES, 2013; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2005).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de programas de intervenção com o foco na família, caracterizados por práticas que tratam este grupo com dignidade e respeito; valorizam o compartilhamento de informações para que juntos possam tomar decisões conscientes; esclareçam sobre a relevância do seu envolvimento na prestação de serviços; e, assim, incentivam a colaboração e parcerias entre pais, mães e profissionais (ALMEIDA, 2004; ARAÚJO; AIELLO, 2014; BARBOSA; BALIEIRO; PETTINGILL, 2012; ESPER-SHERWINDT, 2008). Contudo, tradicionalmente, os serviços de saúde e educação têm a criança como foco, no qual os profissionais estabelecem metas que priorizam a intervenção sem o envolvimento familiar. Destarte, os profissionais são vistos como especialistas e os genitores são considerados meros receptores do tratamento (HANSEL; BOLSANELLO, 2009). Essa modalidade de intervenção, comumente, impede a família de conhecer as potencialidades e dificuldades da criança e, dessa forma, compreender como contribuir para o avanço de suas aquisições em termos de desenvolvimento.

Além da presença da família nos programas de intervenção, o local em que são realizados também é tema de pesquisas por parte de alguns autores (BRITTO et al., 2016; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2005; ROOKE; ALMEIDA; MEJÍA, 2017). Nesse sentido, o

ambiente domiciliar representa um contexto natural, no qual a família tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver maior cooperação nas atividades diárias com a pessoa com deficiência (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2018; DA SILVA, 2011). De acordo com McWilliam (2010), a principal diferença entre a intervenção clínica e a intervenção centrada na família é a de que o profissional que visita a família não deve ser o responsável pela implementação da intervenção, devendo assumir o papel de ensinar e orientar as famílias a adotarem práticas educacionais e/ou terapêuticas com o objetivo de ampliar as estratégias que os genitores já empregam espontaneamente ao interagir com seus filhos.

A abordagem centrada na família exige flexibilidade por parte do profissional. Para tanto, o modelo de intervenção proposto por McWilliam (2010) sugere que os profissionais utilizem ferramentas específicas (entrevistas, avaliações) durante suas visitas domiciliares. Além disso, os profissionais devem cumprir três importantes recomendações: (1º) desenvolver a interação com a família, (2º) promover a comunicação com a família e, por fim, (3º) buscar o seu apoio, para que consigam realizar um trabalho de orientação e treinamento com todos os membros inseridos no ambiente natural da criança. Segundo García-Sánchez et al. (2014) é preciso promover, nos membros da família, a motivação e adesão ao programa de intervenção. Para isso, o profissional deve atender às reais necessidades e prioridades da família, tirar proveito dos recursos disponíveis pelos serviços de educação e saúde, com o objetivo final de garantir o desenvolvimento pleno da criança.

No tocante a este assunto, a literatura aponta que a leitura compartilhada é considerada a atividade estruturada mais representativa do ambiente doméstico e, além disso, provê um contexto ideal para interações parentais significativas (FLEURY, 2015; JORDAN; MILLER; RILEY, 2011; KAEFER; PINKHAM; NEUMAN, 2017). Ademais, resultados de estudos identificaram que a leitura compartilhada incentiva o diálogo entre genitores e filhos, proporciona às crianças oportunidades para ampliar o vocabulário (AKAMOGLU; MEADAN, 2019; FARRANT; ZUBRICK, 2012; JORDAN et al., 2011; NINIO, 1983), além de facilitar a compreensão dos textos (GOLLOHER, 2018; MURASE et al. 2005; SARACHO, 2017; TAKACS; BUS, 2018). Vale ressaltar que esses benefícios vinculados à leitura dependem da qualidade do contexto familiar, das estratégias utilizadas pelos genitores para a estimulação da linguagem e do envolvimento da criança nesta atividade (FLEURY, 2015; LANDRY et al., 2012).

A leitura compartilhada entre famílias e crianças com deficiência intelectual (DI) ou SD consiste em uma oportunidade de desenvolvimento linguístico e de interação social (AL OTAIBA et al., 2009; EVANS; SAINT-AUBIN, 2013; KAEFER et al., 2017; RICCI;

OSIPOVA, 2012). Por outro lado, também, é um momento em que se evidenciam algumas dificuldades das crianças. Por exemplo, Rabidoux e MacDonald (2000), ao entrevistarem mães de crianças com DI e SD, verificaram que, geralmente, as crianças têm dificuldade de manter atenção compartilhada, não fazem perguntas durante a leitura, não iniciam tópicos e nem discutem sobre questões relativas à história lida e, por isso, assumem um papel passivo, o que, conseqüentemente, resulta em um estilo de interação mais diretivo por parte das mães. Além disso, é importante acrescentar que as mães enfrentam dificuldades em empregar estratégias durante a leitura e em substituir algumas palavras do texto e/ou alterar a história para torná-la mais atrativa para a criança (KADERAVEK; PENTIMONTI; JUSTICE, 2014; KENT-WALSH; BINGER; HASHAM, 2010; VAN BYSTERVELDT; GILLON; FOSTER-COHEN, 2010). Ricci e Osipova (2012) ainda apontam que as mães relatam que a leitura compartilhada com seu(sua) filho(a) com deficiência demanda muito tempo e que não se sentem efetivas nessa atividade. Sob esta ótica, as especificidades encontradas nessas famílias quanto à leitura compartilhada fazem com que cada vez mais genitores reconheçam a importância de programas de intervenção voltados a eles (FIDLER; LAWSON; HODAPP, 2003).

De maneira geral, os estudos mostram que os déficits de fala e linguagem prejudicam a participação das crianças com SD nas atividades de leitura com seus genitores (CLELAND, et al., 2010; PORTO-CUNHA; LIMONGI, 2008; SOARES; PEREIRA; SAMPAIO, 2009; TRISTÃO; FEITOSA, 2012). Em contrapartida, outras pesquisas revelam que essa criança apresenta habilidades de processamento e memória visual, o que facilita sua aprendizagem para memorizar imagens, assim como para usar sinais e gestos como recursos relevantes na leitura (BURGOYNE; CAIN, 2020; TAKACS; BUS, 2018; WICKS; PAYNTER; WESTERVELD, 2020).

Partindo dessa premissa, diversos estudiosos propõem a utilização da CAA, a qual emprega recursos visuais, tais como imagens, gestos, expressões faciais e símbolos pictográficos como ferramentas promotoras de linguagem e da leitura (DELAGRACIA; MANZINI; DELIBERATO, 2015; DELIBERATO, 2009; NUNES, 2003; RODRIGUES et al., 2016; YORKE et al., 2018). Assim, os textos adaptados com CAA apresentam símbolos gráficos que aparecem em cima da palavra impressa e as sentenças são construídas com a mesma sintaxe do texto, respeitando a direcionalidade durante a leitura compartilhada (GOLLOHER, 2018; RODRIGUES et al., 2016). Este processo é semelhante à leitura do texto impresso, na qual os leitores aprendem a desenvolver habilidades que lhes permitam decodificar palavras e compreendê-las. Todavia, crianças com desenvolvimento típico utilizam a linguagem falada para decodificar o texto escrito, enquanto crianças com SD se apoiam no

recurso das imagens para a decodificação (KENT-WALSH et al., 2010; TAKACS; BUS, 2018). Percebe-se, assim, a relevância do uso da CAA como ferramenta facilitadora para o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência, especialmente com SD.

Nesta perspectiva, cabe destacar a importância do envolvimento dos genitores, particularmente das mães, como agentes promotoras das habilidades de leitura do filho com SD. Sob tais aspectos, a literatura internacional aponta programas de intervenção familiar bem-sucedidos com foco na leitura compartilhada por meio da utilização da CAA (BELLON-HARN; HARN, 2008; BINGER, et al., 2008; KOPPENHAVER; ERICKSON; SKOTKO, 2001; LIBOIRON; SOTO, 2006; ROSA-LUGO; KENT-WALSH, 2008). Para tanto, as estratégias de leitura somadas ao uso dos recursos da CAA são consideradas pistas significativas para o aprendizado e participação da criança, tais como: identificação do personagem (por exemplo, "Este é um gato!"), definição de conceitos (por exemplo, "O gato é um animal de estimação"), descrição das imagens (por exemplo, "O gato tem bigodes") e relação entre figuras e seus atributos (por exemplo, "Os bigodes do gato são longos e pontudos"). Salienta-se que o treinamento de pais e mães em leitura compartilhada também tem efeito positivo no desenvolvimento do vocabulário e na formação da sintaxe das crianças, culminando na promoção do desenvolvimento da linguagem (BAKER, 2013; BAROODY; DIAMOND, 2012; BATOROWICZ; MCDOUGALL; SHEPPERD, 2006; EDMISTER; WEGNER, 2015; FROILAND et al., 2013; NEUMAN; KAEFER; PINKHAM, 2017).

No Brasil, há raras pesquisas que utilizam a CAA para adaptação de livros infantis com crianças com SD no contexto familiar. Considerando a importância desta ferramenta para o desenvolvimento da linguagem dessas crianças, acredita-se que um estudo acerca desse tema tende a ampliar o campo de investigação ainda escasso, além de fornecer dados empíricos que possam embasar as intervenções dirigidas a essas famílias. Baseada no interesse em promover a leitura compartilhada em famílias com crianças com SD, esta tese teve o objetivo de implementar uma intervenção com foco na família e no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança com SD por meio de livros infantis adaptados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LINGUAGEM E SÍNDROME DE DOWN

O desenvolvimento da linguagem ocorre nos primeiros anos de vida e desempenha um papel fundamental nas interações sociais. As crianças usam a linguagem com diversos propósitos, inclusive para atender as suas necessidades, adquirir conhecimento sobre o mundo, desenvolver e manter relacionamentos sociais e trocar informações com os outros (ADAMSON et al., 2009).

Dificuldades na comunicação, independente de suas características, físicas ou comportamentais, trazem prejuízos significativos aos indivíduos. Além disso, a participação da pessoa na sociedade está diretamente ligada à comunicação, sendo esta fundamental para a interação com as pessoas na formação de seus vínculos (PEREIRA; ARAÚJO; BRACCIALI, 2010). No caso de crianças com DI, tanto suas relações sociais quanto o atendimento de suas necessidades educacionais são extremamente prejudicados, justamente por não conseguirem comunicar-se de forma satisfatória e, portanto, relacionar-se com pessoas que pertençam à escola e a outros ambientes, até mesmo dentro do contexto familiar (SMITH; NÆSS; JARROLD, 2017).

A SD tem diversas implicações para a pessoa, podendo ser em proporção diferente para cada um, como por exemplo, os déficits cardíacos, auditivos, oftalmológicos, mas todos são acometidos pela DI e também por prejuízos no desenvolvimento da linguagem. Como a linguagem oral é um meio de comunicação entre a maioria das pessoas, os atrasos podem ter efeitos prejudiciais sobre o desenvolvimento de algumas atividades diárias das pessoas com SD, desde a aquisição da leitura, desfrutar de uma vida independente, até mesmo a interação no contexto em que está inserida (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007). Assim, elas apresentam déficits linguísticos significativos, ocasionando defasagem da linguagem expressiva, contrapondo com a linguagem compreensiva (FLABIANO; BÜHLER; LIMONGI, 2009), isto é, tendem a ser menos expressivas e com tendência ao uso de gestos e vocalizações (CHAN; IACONO, 2001; FERREIRA; LAMÔNICA; APARECIDA, 2012; FLABIANO-ALMEIDA; LIMONGI, 2010).

Os atrasos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral nos indivíduos com SD são evidentes quando ainda bebês, apresentando balbucios tardios, mas com emissão dos

sons similares aos bebês com desenvolvimento típico (DT) (FLABIANO-ALMEIDA; LIMONGI, 2010). Diante da variabilidade no processo de aquisição da fala e da linguagem em crianças com SD, não há um consenso na literatura quanto à idade de aquisição da linguagem oral, podendo as primeiras palavras surgirem após os 24 meses (MACHADO; MONTORO, 2002; SILVA ; SALOMÃO, 2002; TRISTÃO; FEITOSA, 2003), 36 meses (BERGLUND; ERIKSON; JOHANSSON, 2001) ou aos 48 meses de idade (TRISTÃO; FEITOSA, 2012).

Essas crianças, portanto, apresentam um perfil complexo com pontos fracos quanto aos aspectos pragmáticos da linguagem, necessitando de intervenção precoce para prevenir dificuldades e problemas quando iniciarem o processo de escolarização. Nesse aspecto, destaca-se a importância da família, especialmente do envolvimento dos pais durante as atividades com seus filhos, processo fundamental de interação, o qual favorece o desenvolvimento e aquisição da linguagem da criança com deficiência.

2.2 CONTEXTO FAMILIAR E A LEITURA COMPARTILHADA COM AS CRIANÇAS COM SD

A família é reconhecida como um contexto promotor de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico do indivíduo, além de ser considerada responsável pela propagação de cultura e de conhecimento ao longo da vida (DESSEN, 2010; DESSEN; BRAZ, 2005). Os genitores, como aponta Sabino (2008), podem desempenhar papéis tanto de propulsores, como de inibidores dos processos de desenvolvimento da criança e, por isso, são a eles atribuídos a importante função de proporcionar o primeiro contato com a leitura, despertando seu desejo de aprender a ler e de se apropriar daquelas histórias que tanto aprecia. Assim, no contexto familiar as crianças iniciam seu interesse pela leitura, seja solicitando aos pais e às mães a contarem histórias, manuseando os livros ou, até mesmo, “fingindo” lê-los quando estão brincando. Ademais, ao introduzir o hábito da leitura no ambiente familiar, as crianças se tornam capazes de reconhecer a importância dos livros e da prática da leitura desde tenra idade (BAKER, 2013; RIBEIRO; BATISTA; RODRIGUES, 2014).

Segundo Ortiz, Stowe e Arnold (2001) os livros infantis são compostos pelo universo de imagens e histórias que representam o mundo imaginário e lúdico das crianças e, portanto, oferecem conteúdos que têm como objetivo estimular a imaginação, a linguagem e o conhecimento sobre o mundo. Além disso, a experiência com livros propicia a aquisição de novo vocabulário, a compreensão de normas do texto e tende a ajudá-las a identificar a composição dos livros (por exemplo, o começo, o meio e o fim de uma história)

(BONAGAMBA; SCHMID, 2019; NA; WILKINSON, 2018; STAINTHORP; HUGHES, 2000; YORKE et al., 2018). Destaca-se que, quando a leitura é conduzida pelos genitores com seus filhos, o direcionamento de conversas específicas é favorecido, bem como a recordação de experiências pessoais e a realização de discussões. Nesse sentido, Davie e Kemp (2002) ao realizarem um estudo, identificaram que as crianças com DI em idade pré-escolar conversavam com mais frequência e usavam expressões sintaticamente complexas durante a leitura de livros com seus genitores do que quando em brincadeiras livres.

Uma diversidade de estudos enumera distintos aspectos inter-relacionados ao ambiente doméstico de leitura que são decisivos para o desenvolvimento da linguagem do indivíduo. São eles: o envolvimento ativo da criança durante a leitura (KADERAVEK; PENTIMONTI; JUSTICE, 2014), o número de livros disponíveis na residência (BROWN; WESTERVELD; GILLON, 2017), os comportamentos das crianças frente aos livros (VAN BYSTERVELDT et al., 2010), as estratégias dos genitores utilizadas para estimular a leitura (SARACHO, 2017; TIPTON; BLACHER; EISENHOWER, 2017) e as atitudes e crenças destes acerca da importância da leitura para o desenvolvimento do filho (BROWN; WESTERVELD; GILLON, 2017; VAN DER SCHUIT et al., 2009). Portanto, conforme se observa, o hábito da leitura compartilhada com pais, mães ou qualquer outro membro da família representa um aspecto fundamental para a promoção do desenvolvimento linguístico do indivíduo no ambiente doméstico.

Devido à possibilidade de a leitura compartilhada se tornar um ato que se prolongue ao longo do tempo e ocorra com frequência, pode-se atribuir-lhe a condição de ser uma atividade que promova os processos proximais, conforme ressaltado por Bronfenbrenner e Morris (2007). Os *processos proximais* “são, basicamente, os tipos de atividades do dia-a-dia em que as pessoas, particularmente as crianças, se engajam” (POLONIA; DESSEN; PEREIRA-SILVA, 2005, p. 83). E para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja envolvida em uma atividade, a qual tem que acontecer em uma base bastante regular, num período estendido de tempo. Assim, a análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve considerar os *processos proximais* (atividade), nos quais o desenvolvimento ocorre permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e ao longo do tempo. Dessa forma, quando os pais contam histórias para seus filhos, esta atividade, sendo constante, pode promover processos de desenvolvimento.

Segundo Bojczyk, Davis e Rana (2016) a leitura compartilhada é o ato de ler um livro juntos, permitindo que as crianças experimentem interações verbais estimulantes com seus

genitores, conquistam gradualmente habilidades linguísticas diversas e mais complexas, e, conseqüentemente, tornem-se participantes mais ativos dessa prática. No entanto, é importante ressaltar que os benefícios da leitura compartilhada dependem dos recursos materiais disponíveis no contexto familiar e das estratégias que os genitores utilizam para o envolvimento da criança nesta atividade (LANDRY et al., 2012). Neste contexto, Bronfenbrenner reconhece a importância dos genitores no desenvolvimento de seus filhos. Além disso, postula que múltiplos fatores de interação afetam os processos proximais das crianças, incluindo a disponibilidade de materiais de aprendizagem e como eles são utilizados pela família (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Nessa perspectiva, o estudo de Koppenhaver et al. (1991) investigou o ambiente de leitura proporcionado às crianças com DI e apontou que a maioria delas possuía pouco contato com livros. Uma das possíveis hipóteses levantadas pelo autor para explicar esse resultado foi que, provavelmente, os genitores pesquisados apresentavam baixas expectativas acerca das competências e participação de seus filhos com DI na leitura, o que estaria relacionado à baixa quantidade e qualidade de experiências com os livros viabilizados a eles. Em contrapartida, no estudo de Ricci e Osipova (2012) realizado com 50 pais de crianças com SD, constatou-se que 82% dessas crianças gostavam de livros e 52% dos pais relataram que seus filhos solicitavam a eles que lessem juntos cinco vezes por semana ou mais. Ainda como resultados, 72% dos pais entrevistados tinham como objetivo contribuir na formação do filho com SD para se tornar um leitor. Esta pesquisa indicou também que as crianças com SD expostas a atividades de leitura desenvolveram o interesse em livros e na prática de ler, corroborando a literatura acadêmica no que tange à influência do ambiente doméstico nos comportamentos e atitudes das crianças frente à leitura.

Ainda sob esta perspectiva, Al Otaiba et al. (2009) verificaram que os genitores valorizam a inclusão da atividade de leitura compartilhada com seus filhos com SD na rotina da família, uma vez que acreditam que essa atividade promove oportunidades de comunicação e interação da criança. Talvez seja por isso que muitos pesquisadores assinalaram que, geralmente, existe vasto número de livros nas residências de famílias com filhos com SD (AL OTAIBA et al., 2009; BUTZ et al., 2009; VAN BYSTERVELDT; FOSTER-COHEN; GILLON, 2013; VAN HEERDEN; KRITZINGER, 2008) e que apontam que os genitores leem em média 15 minutos por dia para o filho com SD. Nos últimos anos tem-se observado, na literatura estrangeira, um número extenso de pesquisas envolvendo a leitura compartilhada no contexto familiar de pessoas com SD e DI. O mesmo não ocorre no Brasil. As escassas pesquisas nacionais existentes são realizadas com famílias de crianças com Transtorno do

Espectro Autista (TEA). Com isso, no geral, estudos com pessoas com SD e DI se limitam a investigar a leitura compartilhada em contexto escolar. Até a atualidade, dois estudos publicados tinham como objetivo avaliar os efeitos da leitura compartilhada em crianças com SD (BONAGAMBA; SCHMIDT, 2019; CONTI, 2014). Especificamente no estudo de Bonagamba e Schmidt (2019) o objetivo foi de utilizar a leitura compartilhada e investigar a aprendizagem de relações entre palavras (um substantivo e um adjetivo) e figuras. O programa foi implementado com 12 participantes, sendo seis crianças com DT (3-4 anos) e seis com SD (5-8 anos). Como resultados, dois participantes com SD demonstraram indícios de aprendizagem da relação palavra-fruta, mas não da relação palavra-cor. O procedimento foi adequado para ensinar substantivos para crianças com DT, porém não para crianças com SD, que demandam procedimentos adicionais. Já em Conti (2014), participaram do programa duas crianças de quatro anos de idade, em contexto escolar. Os participantes tiveram aumento da autonomia para escolha dos livros e em ouvir uma diversidade de histórias com participação efetiva.

Nesta direção, observam-se outros estudos que apresentam resultados positivos em relação à leitura compartilhada com o aumento do vocabulário das crianças, sua participação e interação durante essa atividade, além de estimulação ao manuseio correto de livros e narração de histórias (EVANS; WILLIAMSON; PURSOO, 2008; MUCCHETTI, 2013; RICCI; OSIPOVA, 2012; VAN BYSTERVELDT; FOSTER-COHEN; GILLON, 2013). Não obstante, vale ressaltar que estudiosos do tema apontam dificuldades enfrentadas pelos genitores na promoção da leitura no contexto doméstico, como a dificuldade na fala da criança com SD e o déficit em atenção compartilhada (LIBOIRON; SOTO, 2006), bem como dificuldade na compreensão da história (BLEWITT et al., 2009).

No que se refere à fala, resultados de pesquisas indicam que crianças com SD apresentam dificuldades significativas de linguagem expressiva e alterações anatomofuncionais na boca que comprometem a produção de sons de fala (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; DAVIDSON; WEISMER, 2014). Deste modo, os desafios em pronunciar palavras também podem diminuir a qualidade de sua participação na prática de leitura, uma vez que os genitores não entendem o que a criança fala. No estudo de Van Bysterveldt, Gillon e Foster-Cohen (2010), os pais relataram que seus filhos com SD falam pouco sobre o enredo da história, participam da leitura apontando para as figuras, fazendo comentários e perguntas acerca dessas e não do texto. Assim, em geral, essas crianças assumem papel passivo e raramente participativo durante a leitura compartilhada.

Nesse cenário, pesquisas apontam diversos comportamentos dos genitores (geralmente de mães) em decorrência das dificuldades dos filhos com deficiência durante essa atividade. A pesquisa de Davidson e Weismer (2014) identificou que as mães fazem escassas perguntas acerca dos fatos da história e solicitam pouco que a criança faça o reconto do livro. Outra questão identificada no estudo de Van Heerden e Kritzinger (2008) é o fato de as mães relatarem selecionar deliberadamente os livros sem a participação do filho, afirmando que elas sabem escolher o livro mais adequado para contar história e, com isso, facilitar o envolvimento da criança. De acordo com o resultado deste estudo, quando os genitores leem livros por eles selecionados, frequentemente conduzem a leitura e exploram o livro da forma que lhes convêm. Assim sendo, assumem comportamentos mais diretivos com os filhos com SD, o que conseqüentemente resulta em um texto abreviado da história e em sessões de leitura com tempo reduzido.

Ademais, as pesquisas apontam comportamentos negativos por parte da criança com SD diante da leitura, como menor persistência (crianças que quando não compreendem o que está sendo lido, desistem de continuar com a atividade) e/ou recusa em participar dessa prática (FIDLER; HEPBURN; ROGERS, 2006; KADERAVEK; SULZBY, 1998; MARVIN; MIRENDA, 1993). Logo, Pitcairn e Wishart (1994) salientam que as crianças com SD apresentam uma tendência a evitar tarefas desafiadoras. Contudo, como Fidler, Hepburn e Rogers (2006) retratam, a interação social as motiva a executar tais tarefas. Além disso, essas crianças se beneficiam de atividades estruturadas que promovem experiências compartilhadas com o genitor, como a leitura (ADAMSON et al., 2009).

Nesse sentido, segundo o estudo de Crowe (2000), durante a leitura compartilhada, o genitor utiliza a qualidade da interação com o filho para superar as barreiras da linguagem e os comportamentos negativos da criança com SD, adaptando o conteúdo do livro para atender às suas necessidades cognitivas e comportamentais. As estratégias utilizadas podem ser: (1) reforço social; (2) o uso de perguntas fechadas; (3) e a expansão das palavras e frases. Ademais, outras pesquisas também identificaram diferentes tipos de estratégias que os genitores usam para dar significado e tornar compreensível a leitura para a criança com deficiência, tais como incorporar ao texto uma estrutura de conversação e utilizar as figuras para fazerem perguntas acerca dos eventos e personagens (EZELL; JUSTICE, 2000). Essas estratégias direcionam a atenção da criança para aspectos destacados nas imagens, estabelecendo relações entre o texto, além de orientar sua sequência. Sendo assim, os genitores fornecem pistas facilitadoras a fim de esclarecer o conteúdo, até mesmo desconsiderando partes do texto para facilitar e atrair a criança para a leitura, garantindo seu envolvimento na atividade.

Em suma, a leitura compartilhada no contexto doméstico é um processo de aprendizado mútuo entre mãe e filho (ROSA-LUGO; KENT-WALSH, 2008). Nesse sentido, a mãe tem a oportunidade de direcionar a atenção da criança para algo de interesse dela e fazer perguntas ou tecer comentários sobre as pessoas, objetos e eventos envolvidos, ajustando o tempo gasto na leitura do texto e comentando as informações ilustradas conforme o nível de participação da criança. Ademais, por meio de leituras repetidas e da adequação aos comportamentos do filho, essa atividade contribui para que a criança desenvolva maior compreensão da relação entre história e texto e, portanto, dos eventos da narrativa. Para além destes benefícios, ressalta-se ainda que outros aspectos do desenvolvimento global podem ser ativados, considerando todo o contexto que engloba essa atividade e dependendo de diferentes recursos. Assim, quanto maior o envolvimento de pais e mães com as crianças, e a depender da qualidade das interações estabelecidas, os processos de desenvolvimento podem ser ativados e melhorar a relação entre os genitores e seus filhos.

De acordo com Koppenhaver, Erickson e Skotko (2001), as famílias de crianças com SD relatam que se beneficiariam em receber orientações para tornar a leitura compartilhada mais significativa e motivadora para seus filhos. Particularmente, quando desenvolvida a partir das necessidades das crianças, a leitura compartilhada no contexto doméstico pode aprimorar o envolvimento e a participação de mães e filhos com SD no universo dos livros.

2.3 A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES MÃE-CRIANÇA COM SD DURANTE ATIVIDADES ESTRUTURADAS DE LEITURA

Segundo Gràcia e Del Ríó (2000), a qualidade das interações que ocorrem na díade mãe-filho está relacionada às particularidades do desenvolvimento da comunicação e a linguagem de crianças com SD. Estudos recentes mostram que os genitores usam uma linguagem mais rica em termos de semântica e sintaxe durante a leitura compartilhada do que em atividades livres, (BUNNING; GOOCH; JOHSON, 2017; NOBLE; CAMERON-FAULKNER; LIEVEN, 2018) e que a qualidade da interação que ocorre entre o adulto e a criança, durante a leitura compartilhada, impulsiona o desenvolvimento da linguagem (por exemplo, LANDRY et al., 2012).

A literatura mostra que, nas interações, as mães de filhos com SD tendem a ser mais diretivas e menos responsivas aos filhos se comparadas às mães de crianças com desenvolvimento típico (LUSBY; HEINZ, 2020). O déficit na linguagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças com SD apresenta uma série de desafios para sua família. Esses desafios

podem impedir estas mães de usarem um estilo de interação mais responsivo (HINDMAN; SKIBBE; FOSTER, 2014). No entanto, algumas posturas na interação, por parte das mães, podem ser obstáculos para o desenvolvimento da linguagem da criança. Uma mãe responsiva se envolve em um estilo de interação que mantém o foco de atenção de seu filho em determinada atividade, expande suas iniciativas de comunicação, mas raramente redireciona a criança para um novo tópico. Enquanto uma mãe diretiva pode exceder nos comandos e com isso gerar o efeito de passividade da criança, prejudicando sua participação na atividade de leitura. Embora estudos tenham avaliado a responsividade e diretividade em mães de crianças com SD, existem algumas lacunas importantes na literatura. Algumas pesquisas focaram na responsividade e diretividade, mas não examinaram subcomponentes que podem oferecer contribuições relevantes, tais como as estratégias de leitura que as mães utilizam durante a atividade (LUSBY; HEINZ, 2020).

Segundo White-Traut et al. (2013), as mães de crianças com DI interagem de maneira diferente das mães de crianças com desenvolvimento típico (DT). De acordo com esses autores, essa diferença durante a interação pode impedir o desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança. Entretanto, estudos comparativos foram realizados para examinar as possíveis diferenças na interação mãe-criança com SD e mães-crianças sem deficiência (CIELINSKI et al., 1995; SILVA; SALOMÃO, 2002; WILSON; DURBIN, 2013). Entre as diferenças encontradas destacam-se: as mães de crianças com SD utilizaram mais comunicação não-verbal para auxiliar seus filhos na realização de atividades do que as mães de crianças sem SD (SILVA; SALOMÃO, 2002); elas também colocaram-se mais no papel de professoras dos seus filhos nos momentos de interação (PINO, 2000) e tenderam a ser mais diretivas com eles em situações de brinquedo livre (CIELINSKI et al., 1995; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006).

Segundo Daunhauer, Schworer e Howshar (2017), a intrusividade, a diretividade e responsividade são qualidades de interações humanas que representam uma gama de abordagens parentais. A responsividade refere-se ao apoio emocional dos pais às necessidades das crianças, desde dar advertência ou carinho (STERLING; WARREN, 2014; WARREN; BRADY, 2007). Já a intrusividade descreve interações genitores-crianças que não são ocasionadas pelo comportamento ou ações da criança (ISPA et al., 2013), por exemplo, um pai que impõe seus próprios objetivos à criança, sem avisar afasta um brinquedo que seu filho está explorando ativamente para substituí-lo por um brinquedo que é mais interessante para os pais. A diretividade refere-se a abordagens dos pais que orientam as atividades de uma criança (ISPA et al., 2013; PATTERSON et al., 2014), no entanto, a responsividade é uma característica parental fundamental, uma vez que as respostas previsíveis são associadas a resultados positivos

no desenvolvimento infantil em crianças com DT (ALVARENGA; MALHADO; LINS, 2014) e com SD (KARAASLAN; MAHONEY, 2015). O desempenho cognitivo e a comunicação da criança estão positivamente correlacionados ao nível de responsividade materna (KARAASLAN; MAHONEY, 2015; MAHONEY et al., 2006; WARREN; BRADY, 2007).

A literatura destaca a relevância do envolvimento dos pais nos programas de intervenção familiar, tendo em vista sua contribuição para a dinâmica do grupo e o seu efeito positivo no desenvolvimento das crianças e nas relações familiares, resultando em apoio e alívio para as mães (DA SILVA, 2011; GOITEIN; CIA, 2011). Considerando as características das interações genitores-criança com SD e DI (GILMORE et al., 2009; HANZLIK; STEVENSON, 1986; STERLING; WARREN, 2014), não há dúvidas quanto às suas implicações para o desenvolvimento infantil, indicando a necessidade de intervenções com esse tipo de família. Assim, nos últimos anos, tem-se reconhecido a necessidade de promover as interações parentais como sendo um dos objetivos de programas de intervenção (KEEN et al., 2010; LANDRY et al., 2012; Siller; Hutman; Sigman, 2013; Trivette; Dunst; Hamby, 2010). Estes têm tido relevância desde 1960 e, portanto, evidenciam-se grandes modificações ao longo do tempo, como pode ser observado na seção que se segue.

2.4 A INTERVENÇÃO COM FAMÍLIAS

Os programas de intervenção surgem, inicialmente, com uma proposta de intervenção precoce dirigida a bebês e crianças pré-escolares em situação de risco no desenvolvimento (BAILEY JR et al., 1998). Mais especificamente, o termo intervenção precoce refere-se a tratamentos terapêuticos, projetados para prevenir ou estimular o atraso no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade (BRICKER; BAILEY; BRUDER, 1984; DUNST; TRIVETTE, 2009; GAT, 2005). Ao longo das últimas décadas, ocorreram mudanças significativas nos modelos conceituais de intervenção precoce, cuja prestação de serviços de saúde reconheceu que a participação das famílias tem um impacto não apenas no desenvolvimento da criança, mas no funcionamento familiar (DUNST et al., 2002; HANSEL; BOSANELLO, 2009).

Historicamente, os serviços destinados às pessoas com deficiência concentravam-se apenas na criança seguindo a perspectiva prevalente e, conseqüentemente, foi dada prioridade à pessoa com deficiência ao adotar uma perspectiva de reabilitação e não ao grupo como um todo (família). Nesse sentido, o trabalho com as famílias foi deixado em segundo plano e

percebido como complementar ao trabalho ofertado à criança. Assim, o contato dos profissionais com as famílias era regido pelo modelo especialista, sendo estabelecida uma relação claramente assimétrica, na qual o profissional tinha o poder e exercia controle na tomada de decisões com base na sua competência. Desse modo, o profissional conhecia o que estava acontecendo com a criança e, portanto, estava em condições de orientar os pais sobre o que fazer com seus filhos (GINÉ et al., 2009; TURNBULL; TURBIVILLE; TURNBULL, 2000).

A discussão sobre o modelo centrado na família ocorreu desde a década de 1950 (ESPER-SHERWINDT, 2008), mas apenas no final da década de 1990, após as contribuições da teoria dos sistemas familiares nos anos 60 e da teoria ecológica do desenvolvimento nos anos 70 (BRONFENBRENNER, 1986) é que surgiu uma nova maneira de entender e cuidar das pessoas com deficiência e suas famílias (LEAL, 1999).

2.4.1 O modelo de trabalho centrado na família

A prática centrada na família pode ser descrita como um modelo que enquadra a intervenção baseada nas necessidades e capacidades do grupo familiar, enfatizando o predomínio da parceria entre pais e profissionais durante todo o processo de avaliação e intervenção (BRUDER, 2010). Nessa perspectiva, a intervenção tem por objetivo o apoio e o bem-estar da família, favorecendo os contextos de vida da criança para que sejam promotores de desenvolvimento saudável (CARAÇAS, 2016).

De acordo com García-Sánchez et al. (2014), o termo "empoderamento" é frequentemente empregado na prática centrada na família. Segundo os autores, esse termo na língua inglesa (*empowerment*) tem o significado de "ajudar alguém a se sentir competente e apoiá-lo a alcançar a capacidade de fazer alguma coisa" e "dar autoridade legal a algo". De acordo com essa perspectiva, o referido termo defende a prioridade aos serviços centrados na família. Ademais, reconhece a autoridade legal da família sobre a criança e sua plena capacidade de decidir se deve ou não seguir um programa de intervenção. Os autores ainda salientam que o profissional "especialista" deve usar seu conhecimento, não apenas para "si mesmo" e com isso, gerar dependência de sua figura; mas para "ensinar" e "direcionar o conhecimento" tornando o cuidador principal competente. Com isso, o profissional promove nos genitores seu crescimento pessoal e o desenvolvimento de habilidades para participar das necessidades de seu filho. Assim, a ideia de empoderamento torna-se chave da abordagem centrada na família, consoante, também, a apontamentos de Cerqueira-Silva e Dessen (2018).

Conforme destacado por GAT (2005), o modelo centrado na família direciona a intervenção à criança, à família e ao entorno. Dalmau-Montala et al. (2017) acrescentam as seguintes características: (1) a adoção de uma abordagem ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano; (2) reconhecer a importância dos contextos naturais e das rotinas diárias para o desenvolvimento; (3) incentivar o empoderamento dos pais; e (4) promover um modelo de colaboração entre famílias e profissionais, reconhecendo o papel de ambos como fundamental. Esses são aspectos relevantes de programas baseados neste modelo.

De acordo com Brown e Bortoli (2010), estabelecem-se cinco elementos importantes que compõem as definições contemporâneas do modelo centrado na família: (1) Focar na identificação e construção dos pontos fortes da família; (2) Incentivar as escolhas das famílias e suas tomadas de decisão, principalmente no que se refere aos seus filhos; (3) Incentivar uma relação colaborativa entre famílias e profissionais, o que significa cooperar e trabalhar como parceiros ou em equipe; (4) Propor atividades familiares que forneçam o alicerce/base para a implementação de programas eficazes; (5) Ressalta-se que o modelo centrado na família é mais eficaz quando caracterizado pela diversidade e flexibilidade de estratégias, sendo essencial que os quatro elementos anteriores do programa de intervenção sejam efetivamente implementados. Nessa perspectiva, os profissionais consideram as famílias como parceiras, ou seja, como importantes colaboradores que viabilizam e melhoram as possibilidades de desenvolvimento da criança. Para isso, implementam a intervenção individualizada, flexível e sensível às necessidades de cada criança e sua família. Ademais, é esta que indica suas necessidades e desejos (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2018). Com isso, a intervenção concentra-se no fortalecimento e no apoio ao funcionamento do grupo, principalmente no que diz respeito à geração de oportunidades de aprendizagem mediadas por contexto para a criança.

Estudos apontam que as famílias são mais envolvidas nos programas de intervenção quando percebem que sua participação é valorizada e quando têm tempo e habilidades para as atividades propostas (ROGERS et al., 2009). Assim, a disponibilidade de tempo é uma questão fundamental. Os genitores que têm restrições em seu tempo podem não demonstrar envolvimento na vida escolar de seus filhos, no entanto, isso não deve ser interpretado como desinteresse dos genitores pela aprendizagem da criança. Diante disso, profissionais envolvidos no modelo centrado na família devem ser conscientes das reais atribuições de cada grupo familiar (RICE; LENIHAN, 2005).

No que concerne à duração das intervenções, os programas de intervenção mostraram resultados eficazes quando implementados pelo período de 6 a 8 encontros (ALBUQUERQUE et al., 2011; PELCHAT et al., 1999; PÉREZ; MARIÑO, 2013). Ressalta-se que os genitores

tendem a preferir intervenções mais breves devido ao argumento de falta de disponibilidade de tempo (BARNETT et al., 2003). Por essa razão, o modelo centrado na família deve reconhecer a disponibilidade de cada membro da família e, diante disso, precisa apoiar o papel que os pais desejam desempenhar no programa de intervenção (FRANCK; CALLERY, 2004). Com isso, o programa deve estabelecer metas e objetivos de trabalho sempre considerando a disposição da família.

O modelo centrado na família envolve mais do que simplesmente intervir e incentivar as famílias a se envolverem com a educação e o cuidado de seus filhos, mas, sobretudo, considerar a relação entre a família e o profissional como uma parceria (ALASUUTARI, 2010; WILLIAMS; AIELLO, 2001). Esse modelo enfatiza a compreensão do desenvolvimento da criança de forma mais holística e mais contextual. Nessa perspectiva, reconhece-se que o progresso da criança não corresponde a uma soma de intervenções parciais, mas a uma visão geral de uma prática em casa e na comunidade. Assim, os ambientes naturais, isto é, a família, a escola e a comunidade, são reconhecidas como contextos por excelência para promover o desenvolvimento. Desse modo, a evolução da criança já não está associada ao tratamento do déficit, mas, sobretudo, dispor de oportunidades e experiências favoráveis que promovam sua participação ativa em casa a partir das rotinas diárias (DALMAU-MONTALA et al., 2017). Segundo García-Sánchez et al. (2014) os profissionais têm uma maior capacidade de provocar mudanças no adulto do que nas próprias crianças, principalmente quando treinados. De acordo com os autores, as crianças aprendem o tempo todo, ao longo do dia, pouco a pouco, através da repetição e, principalmente, através da aprendizagem contextualizada. Sob essa ótica, intervenções domiciliares, de acordo com os autores, têm resultados mais eficazes do que sessões de intervenção ambulatorial.

2.4.2 A leitura compartilhada: intervenção nos processos de comunicação e linguagem

A prática da leitura no contexto familiar é um dos preditores do desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva (GÓMEZ; VASILYEVA; DULANEY, 2017; WASIK; HINDMAN; SNELL, 2016) e da compreensão do texto (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; LEVER; SÉNÉCHAL, 2011). Tal prática vem sendo denominada como leitura compartilhada, que pode ser compreendida como uma terminologia para o antigo hábito de ler em voz alta, ou ato de se ler histórias com a criança (BELLON-HARN; HARN, 2008), no qual essa também exerce papel ativo na interação (DECKNER; ADAMSON; BAKEMAN, 2006). É pertinente destacar que é possível encontrar uma variação no termo empregado por pesquisadores da área

para referir-se a essa modalidade de leitura, dentre as quais destacam-se “leitura conjunta” (SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002; VANDERMAAS-PEELER et al., 2009) ou “leitura compartilhada” (DEXTER; STACKS, 2014; ZAUCHE; et al., 2016). Historicamente, a leitura compartilhada é estudada com o foco predominante nas suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil (ARNOLD et al., 1994; HARGRAVE; SÉNÉCHAL, 2000; LEVER; SÉNÉCHAL, 2011; LONIGAN et al., 2013; SILVERMAN; CRANDELL; CARLIS, 2013; SIM et al., 2014; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; WHITEHURST et al., 1994). Sendo assim, existe um amplo campo de pesquisa que demonstra benefícios da leitura compartilhada em relação aos aspectos da linguagem expressiva e receptiva (ARAM; AVIRAM, 2009; BLEWITT et al., 2009; DECKNER; ADAMSON; BAKEMAN, 2006; DEXTER; STACKS, 2014; HINDMAN; SKIBBE; FOSTER, 2014; SIM et al., 2014).

Segundo Zevenbergen e Whitehurst (2003) somente ler com as crianças não é o suficiente. Para se ter um resultado efetivo, no que se refere ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, é necessário relacionar as estratégias de leitura dos genitores, ou seja, a metodologia de leitura utilizada. Nesta perspectiva, a literatura científica tem destacado que a leitura dialógica (LD) é um tipo de leitura compartilhada que tem mostrado efeitos superiores em comparação com a leitura compartilhada convencional, no que diz respeito aos benefícios na linguagem (LANTER et al., 2012; RAHN; COOGLE; STORIE, 2016; ROGOSKI et al., 2015; ŞİMŞEK; ERDOĞAN, 2015; TOWSON et al., 2017; ZEVENBERGEN; WHITEHURST, 2003). Segundo Blom-Hoffman et al. (2007) a LD é um tipo de intervenção que tem como objetivo utilizar dicas e estratégias para envolver ativamente a criança durante a história a fim de que ela faça o uso da linguagem. Durante essas intervenções, o leitor (adulto) se concentra nas ilustrações e, em seguida, faz uma variedade de perguntas abertas e do tipo "quem, o quê, quando, onde, como e qual", objetivando promover o desenvolvimento da linguagem por meio de uma troca bidirecional entre o leitor e o ouvinte. Ademais, a leitura dialógica consiste em alternar a leitura em voz alta com perguntas sobre a história e figuras do texto.

Os primeiros estudos de intervenção em LD foram realizados pelos pesquisadores Whitehurst et al. (1988), sendo a amostra do estudo composta por 30 crianças em idade pré-escolar com DT e seus respectivos genitores, distribuídos em um grupo controle e um grupo de intervenção. O recrutamento de todas as famílias e treinamento dos pais do grupo experimental ocorreu no contexto universitário. Os treinos direcionados aos pais do grupo experimental foram seguidos de duas sessões, entre 25-30 minutos. Todos os participantes foram entrevistados e, para ambos os grupos, foi enfatizada a importância da leitura de livros

ilustrados para o desenvolvimento da linguagem infantil, visando alcançar o objetivo da intervenção.

Durante as quatro semanas da pesquisa, 15 genitores do grupo de intervenção foram treinados a utilizar as estratégias e dicas da LD (período de duas sessões de treino em leitura dialógica), enquanto os outros 15 genitores do grupo controle leram para seus filhos sem orientação específica (receberam instrução apenas de ler como sempre o faziam). Os genitores foram instruídos a gravar as sessões de leitura com seus filhos durante três a quatro vezes por semana. Para a primeira visita foi solicitado que trouxessem livros que comumente liam para seus filhos e foram selecionados livros com imagens e de fáceis descrições como exemplos do tipo de livros que deveriam utilizar nos treinos de leitura. Os pesquisadores simulavam como os genitores deveriam fazer a atividade com seu filho. Em seguida, os genitores participavam de uma sessão de *role-playing*, fazendo o papel de mediador, enquanto que o pesquisador interpretava o papel da criança. O experimentador ainda disponibilizava *feedback* sobre o desempenho dos genitores. Os resultados indicaram ganhos significativos do grupo de intervenção no pós-testes em vocabulário, em comparação com o grupo controle. Houve ainda um *follow-up* para o grupo experimental após nove meses e, nos dois testes expressivos utilizados, foram demonstradas vantagens de seis meses.

Briesch et al. (2008) usaram um delineamento experimental de sujeito único para avaliar diretamente os efeitos comportamentais de um treino parental em LD, de modo a avaliar os efeitos da intervenção. Cinco mães e uma avó participaram de um estudo com delineamento de linha de base múltipla entre participantes, que ocorreram em três fases da pesquisa: (a) Linha de base, (b) Intervenção e (c) *Follow-up* aos seis meses. Na linha de base, os genitores leram como de costume com as crianças. Na intervenção, assistiram a um vídeo de treinamento em LD e tiraram dúvidas, em sessão única de treinamento. Foi entregue também um resumo das estratégias de LD. Em todas as fases, os participantes filmaram as sessões de leitura compartilhada em suas casas. A medida comportamental avaliada foram as estratégias de LD usadas pelos pais durante as sessões de leitura. O aumento no uso de estratégias de LD após a intervenção ficou evidente apenas em três dos seis participantes. Além disso, cada um desses três genitores aumentou a frequência de três a quatro estratégias, sendo aplicadas por eles de forma diversificada. Em resumo, os resultados de Briesch et al. (2008) evidenciaram que os genitores não leem de forma dialógica sem antes terem sido instruídos (HUEBNER; MELTZOFF, 2005), o que reforça a importância do uso de estratégias para a capacitação de pais em técnicas do procedimento da LD.

As evidências científicas apontam a LD como uma estratégia que os genitores podem empregar em casa para desenvolver a linguagem oral e a compreensão da leitura, tanto para crianças com DT quanto para crianças com deficiência (FLYNN, 2011; HUEBNER; PAYNE, 2010; JORDAN; MILLER; RILEY, 2011; WHITEHURST et al., 1988). Sobre essa perspectiva, Regur (2013) realizou um estudo correlacional não randomizado com 28 famílias de crianças com SD com o objetivo de avaliar os efeitos de programa de intervenção com LD. Para o recrutamento dos participantes, os pesquisadores realizaram um convite aos familiares membros da Ong “*Together for Better*”, que apoia e orienta famílias a buscar apoio acadêmico suplementar, além do fornecido pelo sistema escolar público nos EUA. Todas as famílias inseridas nesta organização recebiam orientações e treinamento em LD e eram motivadas a utilizarem essas estratégias durante a leitura com o filho em casa. Assim, obteve-se uma amostra por conveniência, composta por 28 famílias. Dos 28 genitores que participaram do estudo, 23 eram mães e apenas 5 pais, e as crianças com SD tinham entre 3 e 11 anos de idade. Para coleta de dados, foram utilizados diferentes instrumentos, dentre eles a escala de auto-eficácia e o inventário de LD para pais e filhos. Além disso, foram realizadas entrevistas com os genitores sobre seus hábitos de leitura e filmagens com observações dos comportamentos de interação das crianças durante as leituras. Os resultados dessa pesquisa identificaram melhora na autoeficácia dos pais e nas práticas empregadas durante a leitura dos livros após participarem do treino das estratégias da LD. Os comportamentos de leitura que as crianças exibiram durante a leitura do livro de pais e filhos melhoraram significativamente após a participação dos pais no programa de intervenção de LD e os comportamentos das crianças se correlacionaram aos comportamentos dos seus genitores. Foram realizados, no total, 12 encontros semanais, cada um com duração de 30 minutos.

Conforme se observa, pesquisas de intervenções sobre leitura compartilhada têm alcançado resultados positivos no contexto familiar. De forma específica, em revisão da literatura nacional, foi encontrado apenas um estudo dessa natureza, que trata dessas práticas interventivas envolvendo mãe e criança com TEA (WALTER, 2017). O estudo, desenvolvido por Walter (2017), teve como objetivo avaliar os efeitos de uma adaptação do programa de intervenção leitora denominada *RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning)* na compreensão oral da leitura de indivíduos com autismo. Participaram dessa pesquisa uma criança com autismo, de 6 anos de idade e sua mãe. Nesse estudo, a mãe foi treinada a empregar estratégias do programa de LD, durante rotinas de leitura com o seu filho. Por meio de um delineamento de pesquisa quase-experimental intra-sujeito, os

efeitos das práticas do RECALL¹, implementadas pela mãe, foram avaliados quanto ao nível de responsividade de seu filho. Os resultados evidenciaram a incorporação parcial das estratégias no repertório de comportamento da mãe e aumento na frequência de ocorrência de turnos comunicativos da criança. Ganhos qualitativos foram identificados no comportamento da mãe, incluindo melhorias nos níveis de compreensão leitora da criança.

O número de estudos publicados no Brasil sobre intervenção dialógica é incipiente, inexistindo, na literatura nacional, programas interventivos de leitura adaptados voltados, especificamente, para populações com DI e SD, em contexto familiar. A escassez de estudos não permite obter evidências satisfatórias e significativas das particularidades apresentadas por cada tipo de deficiência em relação a intervenções no nível da linguagem e comunicação em contexto familiar. Além disso, estudos têm mostrado que a participação da família não se limita apenas ao favorecimento do emprego das estratégias e recursos de apoio à linguagem da criança, mas, sobretudo, a necessidade de a família saber utilizar procedimentos, viabilizando seu desenvolvimento saudável (DELAGRACIA, 2007; GUEDES, 2008). Sendo assim, a presente tese tem o objetivo de implementar uma intervenção com foco na família e desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança com SD, por meio de livros infantis adaptados por sistemas pictográficos.

¹ RECALL é um programa de intervenção que tem como objetivo desenvolver a comunicação e as habilidades de leitura em crianças com TEA. No programa RECALL são utilizadas estratégias da Leitura Dialógica e práticas interventivas baseadas em evidências empíricas, destinadas a indivíduos com TEA.

3 OBJETIVOS

A presente tese teve como objetivo geral implementar uma intervenção com foco na família e desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança com SD, por meio de livros infantis adaptados por sistemas pictográficos.

Os objetivos específicos foram:

1. Descrever as características do contexto familiar, recursos disponíveis, rede social de apoio e dinâmica familiar.
2. Favorecer as habilidades comunicativas de crianças com síndrome de Down, durante a leitura de histórias, em contexto domiciliar.
3. Promover o treinamento das mães no uso das ferramentas de CAA durante as atividades de leitura compartilhada com o/a filho/a em contexto domiciliar.
4. Descrever a qualidade das interações mãe-criança durante a atividade de leitura de livro adaptado.
5. Identificar benefícios do programa de intervenção.

4 MÉTODO

Esta seção descreve o método adotado no presente estudo, destacando-se os participantes, os instrumentos, materiais e técnicas para coleta de dados e, finalmente os procedimentos para coleta e análise dos dados. No tratamento dos dados optou-se por uma análise global, no tocante aos aspectos mais gerais das famílias e das crianças com SD, mas também, aprofundou-se nos casos individualmente, ressaltando a riqueza das particularidades, entendeu-se, decidindo-se por uma metodologia de análise de casos múltiplos. Ressalta-se a complexidade deste trabalho na organização e entendimento de um tipo de intervenção em ambiente natural, com treinamento de mães na leitura e interpretação de livros adaptados em CAA. Assim, abaixo, encontram-se em detalhes a caracterização do método empregado.

4.1 PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi conduzida com uma amostra por conveniência formada por quatro díades mãe-criança, devendo ser um/a filho/a biológico/a com o diagnóstico de SD, idade entre seis e sete anos. As díades moravam em uma cidade do interior de Minas Gerais. Mãe e filho/a residiam na mesma casa com outras pessoas da família.

A idade materna variou de 28 a 46 anos ($\bar{x} = 37,5$ anos). No que se refere ao estado civil das mães, duas eram casadas, uma era divorciada e outra era viúva. Com relação à escolaridade, três mães tinham ensino médio completo e, apenas uma, ensino médio incompleto. No tocante à ocupação profissional, duas mães eram do lar e as demais, telefonista e manicure. As participantes que trabalhavam fora exerciam suas atividades durante, respectivamente, 12 e 8 horas por dia. A renda familiar variou de 1 a 6 salários mínimos (s.m.) com uma média de 2,6 s.m., por ocasião da coleta de dados. As mães serão identificadas com a letra M, seguida por um número 1, 2, e assim por diante. A criança será identificada pela letra C seguida pelo número referente ao mesmo que o de sua mãe. Assim, por exemplo, C1 é o filho de M1.

Todas as crianças com SD frequentavam a escola regular pública e tinham idade entre 6 e 7 anos, com média de 6,25 anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. A faixa etária foi selecionada objetivando a avaliação do uso da CAA na fase inicial de alfabetização. Destaca-se que três crianças tinham o diagnóstico de miopia e estrabismo, por isso faziam uso de óculos. A Tabela 1 mostra a idade, sexo, escolaridade e diagnóstico oftalmológico das crianças do estudo.

Tabela 1 – Caracterização das crianças, segundo a Idade, Sexo, Escolaridade e Diagnóstico oftalmológico

Família	Criança	Idade	Sexo	Escolaridade	Diagnóstico oftalmológico
F1	C2	6 anos	Feminino	Ensino fundamental	Miopia
F2	C3	6 anos	Masculino	Ensino fundamental	Miopia
F3	C4	6 anos	Feminino	Ensino fundamental	Miopia e Estrabismo
F4	C4	7anos	Masculino	Ensino fundamental	Não

Nota. As idades dos(as) participantes estão em anos completados à época da coleta de dados.
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.2 INSTRUMENTOS, TÉCNICA E MATERIAIS

4.2.1 Instrumentos

1. Questionário de Caracterização do Sistema Familiar (QCSF – Dessen, 2009). O objetivo do instrumento é coletar informações sociodemográficas das famílias, bem como características do apoio social, do compartilhamento das tarefas domésticas e atividades de cuidado com a criança com SD. Ressalta que, em decorrência dos objetivos do presente estudo, o QCSF sofreu adaptações. O questionário foi preenchido pela própria pesquisadora e respondido pelas mães. O mesmo pode ser consultado no Anexo A (p. 109).

2. Entrevistas semiestruturadas. Foram construídos dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, ambos elaborados pela própria pesquisadora: 1) sobre hábitos de leitura da criança com SD, 2) avaliação do programa de intervenção. O primeiro roteiro é formado por 10 perguntas abertas, das quais cinco estavam relacionadas aos hábitos e comportamentos de leitura no contexto doméstico, duas sobre aos recursos físicos e orientações de leitura disponíveis na família e três eram sobre a percepção das mães sobre o envolvimento dos filhos durante essa atividade (Anexo B, p 113). O segundo objetivou avaliar a intervenção por meio da percepção das mães, abrangendo seis perguntas abertas. (Anexo C, p. 114).

3. Diário de campo. Este instrumento teve como objetivo registrar as impressões da pesquisadora durante as visitas às residências dos participantes, identificar os possíveis

aprimoramentos no decorrer das atividades durante toda a coleta de dados, servindo como um material que pudesse oferecer direcionamento para eventuais alterações, caso fossem necessárias (Anexo D, p. 115).

4. Checklist de registro do treino semanal da leitura. Trata-se de um instrumento construído pela pesquisadora com base no conteúdo do programa de intervenção da semana, contendo 8 perguntas com respostas de Sim e Não. O objetivo era avaliar o desempenho da criança com SD após o treino semanal e o desempenho da mãe no manejo e implementação das estratégias treinadas/orientadas durante a intervenção semanal. A mãe preenchia este instrumento juntamente com a pesquisadora no momento da visita semanal à família (Anexo E, p. 116).

4.2.2 Técnica de observação do comportamento

As sessões de observação do comportamento foram realizadas por meio de tecnologia de vídeo e gravadas na residência das famílias, com o objetivo principal de registrar, através de filmagem: (1) episódios de interação mãe-filho(a), (2) as estratégias empregadas pelas mães durante leitura compartilhada (3) a interpretação da história por meio de perguntas do caderno (4) os meios comunicativos da criança. A decisão pelo emprego dessa técnica ocorreu por ela proporcionar uma cópia permanente da realidade observada, podendo o pesquisador recorrer a ela quando necessário (Dessen, 1995), além de oferecer riqueza de detalhes dos dados.

4.2.3 Materiais

1. Texto informativo sobre Comunicação Alternativa e Aumentativa. Material impresso com orientações e informações acerca dos recursos de CAA. Este material (Anexo G, p. 120) foi construído pela pesquisadora para que as mães adquirissem conhecimento sobre o tema.
2. Folheto instrucional para as mães. Material impresso do programa de intervenção, que contém: (a) estratégias a serem utilizadas no momento da leitura compartilhada do livro adaptado e (b) estratégias e caderno de perguntas. Este material (Anexo H, p. 122) foi construído pela pesquisadora para auxiliar as mães no momento da orientação quanto ao uso das estratégias quando da leitura do livro adaptado.

3. Livros de literatura infantil adaptados. Para a adaptação dos livros, primeiramente, foram escolhidos livros de literatura infantil utilizando os seguintes critérios: (1) temáticas de interesse das crianças do estudo, (2) quantidade de páginas (no máximo 10) e (3) histórias com textos simples que facilitassem a formulação dos roteiros de perguntas (Quem? Onde? O que? Quando? Qual? Por quê?). Assim, foram selecionados os seguintes livros: Ana e o Gato, Rato Maroto, Tucano Solano, Triiim – Um barulho da casa, Come come e O macaquinho, cuja descrição em detalhes pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2 – Livros Selecionados para Adaptação

Sequência	Título do livro	Autor(es)	Ano
Livro 1	Ana e o Gato	Marta e Tânia Gusmão	2011
Livro 2	Rato Maroto	Marta e Tânia Gusmão	2016
Livro 3	Tucano Solano	Marta e Tânia Gusmão	2015
Livro 4	Triiim – Um barulho da casa	Liliana Iacocca	2011
Livro 5	Come come	Nye Ribeiro	2014
Livro 6	O macaquinho	Ronaldo Simões Coelho	2012

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Tendo os livros sido selecionados, a própria pesquisadora iniciou o processo de adaptação dos mesmos utilizando os recursos computacionais da CAA, tendo sido usado o software *Boardmaker*. Este software é um recurso de tecnologia assistiva que contém mais de 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica e permite que se escreva simultaneamente, em palavras e imagens. Esse processo consistiu, primeiramente, em (1) simplificação da história sem a perda do conteúdo em si, (2) seleção das imagens e (3) estruturação de cada página, respeitando a originalidade da história. Posteriormente, procedeu-se ao refinamento da adaptação: (1º) transformação das palavras e símbolos pictográficos, (2º) mudanças do texto para letra impressa, maiúscula, cor preta, fonte Arial, tamanho 14; (3º) as palavras representadas por pictogramas ou imagens foram destacadas na cor vermelha; (4º) inserção de um campo na parte inferior de todas as páginas dos livros com ilustrações dos personagens e ações da história, para que fosse permitido o reconto livre da história pela mãe; (5º) as páginas passaram por uma impressão colorida, no formato paisagem, mantendo o mesmo padrão de número de páginas em

todos os livros (máximo cinco). As páginas dos livros foram plastificadas uma a uma e ganharam o formato encadernado em espiral, de modo a garantir a sua durabilidade. A Figura 1 mostra os seis livros adaptados e a Figura 2 mostra uma folha de um livro adaptado.

Figura 1 – Livros adaptados



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

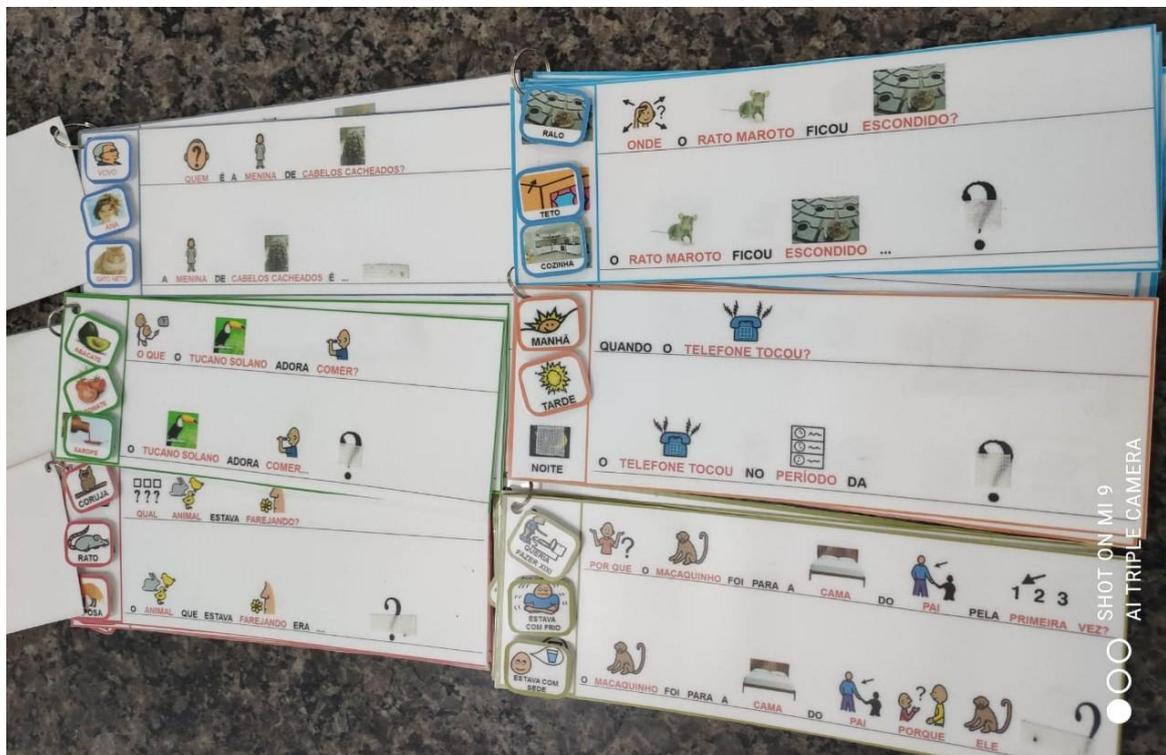
Figura 2 – Folha de um livro adaptado



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4. Caderno de perguntas. Este material foi elaborado pela pesquisadora, tendo sido construídos seis cadernos de perguntas, um para cada livro adaptado. O objetivo dos cadernos era auxiliar a criança na interpretação das histórias, com o uso de figuras que forneciam ‘pistas’. Na confecção dos cadernos de perguntas empregaram-se os seguintes critérios: (1º) conter três páginas; (2º) possuir três perguntas adaptadas que começavam com as palavras na seguinte sequência: Quem? (Livro 1), Onde? (Livro 2), O que? (Livro 3), Quando? (Livro 4), Qual? (Livro 5) e Por quê? (Livro 6). Esta sequência seguiu as recomendações de Morgan, Moni e Jobling (2009). Posteriormente, (3º) para cada pergunta foram oferecidas três opções de respostas em formato de figuras destacáveis que se fixavam, das quais apenas uma estava correta, (4º) as páginas dos cadernos foram impressas em cor, formato paisagem e plastificadas uma a uma, tendo sido unidas por meio de uma argola. As figuras eram destacáveis, plastificadas e com velcro em seu verso para que as mesmas pudessem ser afixadas no caderno de questões. Tais figuras foram confeccionadas no tamanho de 5x5 cm. A Figura 3 mostra o caderno de perguntas e na Figura 4 pode-se visualizar as figuras destacáveis que se referem às respostas.

Figura 3 – Cadernos de perguntas



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Figura 4 – Caderno de perguntas e as figuras destacáveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, sob o parecer número 3.170.264. Para a realização desta investigação, as famílias foram recrutadas a partir de um banco de dados de famílias de pessoas com síndrome de Down pertencente ao Núcleo de Estudos sobre Família, Inclusão e Deficiência (NEFID – UFJF), ao qual a pesquisadora pertence. Às famílias que aceitaram participar deste estudo foi solicitado que indicassem outras, empregando a modalidade denominada ‘bola de neve’. Ao todo, foram contatadas oito famílias que atendiam aos critérios de inclusão: (1) residir na cidade de Juiz de Fora e (2) ter um filho/a biológico/a com SD com idade entre 6 e 7 anos. Oito famílias que atendiam aos critérios acima foram contatadas inicialmente, entretanto, duas não aceitaram participar do estudo, alegando tempo indisponível. Foi agendado um primeiro encontro domiciliar com seis famílias que consentiram participar, mas, em duas delas, a criança com SD se recusou a se engajar na atividade de leitura do livro e, assim, em consenso com a pesquisadora, essas famílias não prosseguiram na pesquisa. Totalizaram, assim, quatro famílias que concordaram em participar

do presente estudo e prosseguiram com as etapas seguintes. A presente investigação consistiu de cinco etapas, tendo sido realizadas 39 visitas às famílias, distribuídas conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Número de visitas às famílias nas diferentes fases do estudo

Famílias	Apresentação	Pré- Intervenção	Orientações Iniciais	Intervenção	Pós intervenção	Total
F1	1	2	2	2	1	8
F2	1	2	2	3	1	9
F3	1	2	2	4	1	10
F4	1	2	2	6	1	12
Total	4	8	8	15	4	39

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A primeira etapa, denominada de Apresentação, abrangeu uma visita domiciliar inicial com duração média de 90 minutos para realizar esclarecimentos quanto aos objetivos e procedimentos da coleta de dados, apresentar e proceder à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo F, p. 117). Após esse contato na residência, foram agendadas as demais visitas que ocorreram semanalmente, de acordo com a disponibilidade de cada família, durante 8 semanas, em geral.

A segunda etapa da pesquisa se intitulou Pré-Intervenção e foi realizada em dois encontros, logo após a primeira visita. No primeiro encontro desta etapa, a mãe respondeu aos seguintes instrumentos: QCSF, o qual foi preenchido pela pesquisadora, e entrevista semiestruturada sobre hábitos de leitura da criança com SD, sendo gravada em áudio. Esse encontro durou, em média, 120 minutos. No segundo encontro foi gravada a leitura compartilhada de um livro original (sem adaptação) entre a díade mãe-filho. A filmagem foi realizada pela pesquisadora e ocorreu no local de preferência deles, onde habitualmente a mãe e a criança costumavam ler livros. Foi lido por todas as quatro díades o livro “A pata Pituca” em sua versão original. Este livro foi escolhido com base no levantamento de informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada realizada na primeira etapa. Trata-se de uma história com frases e palavras simples, na qual cada página possui ilustrações relacionadas ao conteúdo do texto, sendo adequado para a faixa etária das crianças e suas habilidades de leitura e compreensão. O livro era entregue à mãe imediatamente antes do início da filmagem para que

ela pudesse vê-lo antes do começo da gravação, ao contrário da criança, que não deveria ver o livro senão no momento da filmagem. As instruções dadas a cada mãe antes de iniciar a leitura foram: “Trouxe um livro hoje e gostaria que lesse juntamente com seu filho(a). Gostaria que você lesse o livro em conjunto com o(a) (nome da criança), da mesma forma como faz quando leem livros juntos, como se eu não estivesse aqui”. Ao iniciar a leitura, começava-se a gravação em vídeo. Ao final dessa sessão, a pesquisadora mostrou às mães os livros adaptados, com o objetivo de garantir que nenhum dos seis livros escolhidos havia sido lido anteriormente para a criança. Esta visita teve duração de, aproximadamente, 60 minutos. A realização dessa sessão de leitura compartilhada teve o objetivo principal de identificar o repertório de leitura da criança e o uso de estratégias de leitura empregado pela mãe em um livro não adaptado, sendo considerada como uma linha de base.

A terceira etapa, denominada de Orientações Iniciais, consistiu de dois encontros com as mães para orientações e informações acerca da linguagem de crianças com SD e demonstração dos recursos de CAA e a entrega de um texto explicativo sobre a Comunicação Alternativa e Aumentativa (Anexo G, p. 120). No primeiro encontro dessa etapa foi explicado o que é a CAA e suas contribuições na leitura. Para tal, foram utilizadas apresentações, preparadas pela pesquisadora, em Power Point, com figuras e dinamicidade dos slides. Além deste esclarecimento e de terem sido sanadas as dúvidas e curiosidades das mães, estas receberam textos informativos sobre a CAA e sua utilização na interpretação de histórias infantis. O tempo desse encontro teve duração aproximada de 120 minutos. No segundo encontro dessa etapa, a pesquisadora: (1) entregou o Folheto instrucional do programa de intervenção (Anexo H, p. 122), que continha a descrição e exemplos das estratégias que deveriam ser utilizadas durante a leitura de cada livro; e (2) explicou para a mãe cada uma das estratégias, dando exemplos para facilitar a compreensão. As seis estratégias foram retiradas de Whalon et al. (2015) e eram as seguintes: (1) Pausa intencional; (2) Completar trechos da história; (3) Completar fonológico; (4) Atenção compartilhada; (5) Perguntas *Qu* e; (6) Reforçamento verbal positivo. Para a definição destas categorias, consultar Anexo I (p. 124). Nesse momento, as mães puderam sanar suas dúvidas quanto às estratégias. Em seguida, a pesquisadora entregava para a mãe o livro “A pata Pituca” na versão adaptada e o caderno de perguntas deste livro e fazia um treinamento das estratégias e orientações do programa de intervenção.

Em relação ao caderno de perguntas, as mães foram treinadas a considerarem como respostas válidas quando a criança: (1) entregasse a elas o cartão; (2) apontasse com os dedos para o cartão ou (3) falasse a resposta. Caso ocorresse dúvidas para realização deste

procedimento, seguiam-se as estratégias do caderno de perguntas, que também estavam disponíveis no ‘Folheto instrucional do programa de intervenção’. As mães também foram orientadas a respeitar o tempo de resposta da criança e elogiá-la em cada tentativa e em cada acerto. Por fim, a pesquisadora apresentava às mães, as instruções para utilizar o checklist de registro do treino semanal da leitura, o qual seria preenchido na visita seguinte à ocorrência do treino. A duração desta visita foi de, aproximadamente, 120 minutos. Esses dois encontros ocorreram na ausência da criança com SD.

A quarta etapa correspondeu à Intervenção propriamente, a qual consistiu de, no máximo, seis encontros, sendo um por semana. Nessa etapa, as mães foram instruídas a utilizarem as estratégias treinadas durante a leitura compartilhada juntamente com o(a) filho(a), seguindo a seguinte ordem de leitura: (1) leitura compartilhada, (2) leitura com caderno de perguntas (interpretação). O programa de intervenção obedeceu à sequência dos livros com o roteiro de perguntas, segundo Morgan, Moni e Jobling (2009), conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Sequência dos Livros Adaptados com Roteiro de Perguntas

Sequência dos livros	Título do livro	Roteiro de Perguntas
Livro 1	Ana e o Gato	Quem?
Livro 2	Rato Maroto	Onde?
Livro 3	Tucano Solano	O que?
Livro 4	Triiim – Um barulho da casa	Quando?
Livro 5	Come come	Qual?
Livro 6	O macaquinho	Por que?

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Devido às dificuldades encontradas pela pesquisadora no que se refere à gravação em vídeo dos treinos semanais na residência das famílias, decidiu-se, nessa etapa, que cada família gravaria as sessões, cuja atividade das mães e das crianças era ler, de forma compartilhada, um livro adaptado. Inicialmente, a pesquisadora realizou uma visita sem que a criança estivesse em casa e realizou o treinamento dos membros familiares, elegidos pela mãe para assumirem os procedimentos das gravações em vídeo. Cabe destacar que foram escolhidos, o(a) irmão(ã) da criança com SD (F1, F2, F4) e uma tia materna da criança (F3) para serem os observadores que gravariam as sessões dos treinos. Antes do início da sessão de observação, o(a) observador(a) dava a seguinte instrução à mãe: “Leia o livro conforme discutimos anteriormente, de forma natural e tente usar as estratégias facilitadoras com seu filho(a). Após a leitura do livro, pegue

o caderno de perguntas e lembre-se das formas de correções que já foram discutidas.” Além disso, foram dadas instruções de que eles deveriam escolher o local onde habitualmente permaneciam quando estavam em atividades de leitura com seu(sua) filho(a). Era solicitado que escolhessem um local da casa que fosse confortável, iluminado, silencioso e onde tivessem o costume de realizar as leituras com o/a filho(a). Após essa instrução, a gravação era iniciada.

A família gravava toda a sessão de treino de leitura compartilhada e da interpretação (caderno de perguntas), guardava o vídeo e, na semana seguinte, a pesquisadora visitava a família para preencher o Checklist de registro do treino semanal da leitura e para recolher o material gravado em vídeo, o qual era armazenado em um notebook. Algumas famílias usavam a filmadora cedida pela pesquisadora e outras seu próprio telefone celular. Assim, no momento da visita da pesquisadora o procedimento adotado era: (1ª) a mãe entregava a filmagem da leitura compartilhada entre a díade mãe-filho(a) do livro da semana, (2º) pesquisadora e mãe preenchiam juntas o checklist de registro do treino semanal, (3º) a pesquisadora apresentava o livro adaptado seguinte e seu respectivo caderno de perguntas, (4º) a pesquisadora revisava as estratégias e procedimentos do programa com a mães. Somente em uma família uma visita programada teve de ser reagendada pela ocorrência de imprevistos. Cabe destacar que, houve diferença no tempo de treino de leitura de cada díade. Ao finalizar cada encontro, a pesquisadora, por meio de um roteiro para diário de campo (Anexo D, p. 115), registrava suas impressões seguindo o roteiro já definido.

A quinta e última etapa foi denominada de Pós-Intervenção. Nesse momento, as mães responderam à entrevista acerca da avaliação do programa de intervenção. Destaca-se que as entrevistas foram registradas em áudio, transcritas na íntegra para posterior análise. A duração desta visita teve em média de 60 minutos. Abaixo se encontra a Tabela 5, que apresenta uma descrição resumida das etapas da pesquisa, bem como o número de visitas domiciliares, de cada uma delas.

Tabela 5 – Descrição das Etapas de Pesquisa e Número de Visitas Domiciliares

Etapas da pesquisa	Descrição	Duração
Apresentação	Esclarecimentos da pesquisa e assinatura do TCLE.	1 encontro
Pré-Intervenção	Instrumentos respondidos: QCSF e entrevista semiestruturada, gravação em vídeo da leitura entre a díade do livro “A pata Pituca” em sua versão original.	2 encontros
Orientações Iniciais	Fornecimento de orientações sobre a SD, o desenvolvimento da linguagem na criança com SD e os recursos de CAA. Entrega do Roteiro de instruções do programa de intervenção do livro “A pata Pituca” em sua versão adaptada, do caderno de respostas e do checklist para registro semanal. Treinamento no uso de estratégias.	2 encontros
Intervenção	Implementação da intervenção propriamente, uso da tecnologia de vídeo durante as sessões de leitura compartilhada de livros adaptados, preenchimento do checklist para registro semanal pela mãe e diário de campo pela pesquisadora.	2 a 6 encontros
Pós-Intervenção	Entrevistas semiestruturada respondida pela mãe sobre avaliação do programa de intervenção.	1 encontro

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, foi utilizada estatística descritiva para análise do QCSF, sendo os mesmos tabulados e analisados por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 20) - pacote estatístico para as ciências sociais.

As entrevistas e o checklist com as mães foram transcritos na íntegra, seguindo a sequência do roteiro estabelecido previamente. A análise das entrevistas foi realizada com base na proposta de Dessen e Cerqueira-Silva (2009), que prevê a construção do Sistema Integrado de Categorias complementar à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977/2011). Este modelo pressupõe os passos destacados por Bardin: (a) seleção e exploração do material, denominada pré-análise; (b) codificação; (c) agrupamento dos temas; (d) formação das categorias síntese; (e) classificação dos temas; (f) definição das categorias. O sistema de categorias gerado pela análise das entrevistas em relação aos hábitos de leitura da criança com SD encontra-se no Anexo K (p. 134), enquanto o referente à avaliação da intervenção pelas mães, no Anexo L (p.137).

Para a análise dos dados observacionais, os quais se referem às sessões da ‘Pré-Intervenção’ e intervenção propriamente, estas foram gravadas em vídeos para posterior registro empregando a técnica de Registro de Evento minuto a minuto (Fagundes, 1941/2002). Procedeu-se às transcrições preliminares dos vídeos e mapeamento das gravações. A transcrição preliminar das sessões consistiu em assistir a todas as gravações, durante os dois primeiros minutos. Destaca-se que somente uma família concluiu até a 2ª sessão, uma concluiu até a 3ª sessão, uma concluiu até a 4ª. e apenas uma concluiu até a 6ª sessão.

Para o registro das sessões de intervenção gravadas em vídeo procedeu-se da seguinte forma: (1) registrar o tempo em cada sessão de treino, por família, (2) passar o vídeo com o objetivo de registrar as categorias de qualidade da interação familiar; (3) passar o vídeo com o objetivo de registrar as estratégias utilizadas pela mãe e os meios comunicativos utilizados pela criança. Era registrada a frequência da categoria, caso ela ocorresse, nos dois primeiros minutos da sessão. No Anexo M (p. 142) encontra-se o modelo de protocolo de registro usado. Ressalta-se que as categorias de qualidade da interação foram extraídas do sistema observacional elaborado por Pereira-Silva (2003). No tocante às categorias de estratégias empregadas pelas mães durante a leitura compartilhada e os meios comunicativos, foram adaptadas as definições de Whalon et al. (2015). As definições do sistema definitivo podem ser consultadas no Anexo I (p. 124). Abaixo se encontra o Quadro 1 com o sistema observacional utilizado para o registro das sessões gravadas em vídeo.

Quadro 1 – Categorias Observacionais para Registro de Leitura Compartilhada Mãe-Filho com SD

Códigos	Significados
I - Qualidade dos episódios de interação	
1. Si	Sincronia
1.1. Si	Com sincronia
1.2. Ssi	Sem sincronia
2. A	Afetividade
2.1. A	Amistosa
2.2. C	Conflituosa
II - Categorias das estratégias de leitura	
1.Pi	Pausa intencional
2.Cp	Completar palavra
3.Cf	Completar fonológico
4.Ac	Atenção compartilhada
5. Pe	Perguntas Qu
6 .RP	Reforçamento Verbal positivo
III - Categorias da linguagem Pragmática da criança	
1.M	Meios comunicativos
1.1.MVe	Verbal
1.2. MVo	Vocal
1.3. MGe	Gestual
1.4. MGv	Gestual e vocal

Fonte: Adaptado de PEREIRA-SILVA, 2003; WHALON et al., 2015

Para análise das respostas das crianças em relação ao caderno de perguntas, isto é, a interpretação da leitura do texto, os seguintes critérios de pontuação foram adotados: Nível 0 - três erros; Nível 1- um acerto; Nível 2 - dois acertos; Nível 3 - três acertos.

Foi efetuado o índice de concordância entre observadores, o qual foi calculado com base no registro realizado por outro observador treinado em Observação do Comportamento. O segundo observador registrou 15% das sessões de observação, efetuando o cálculo das concordâncias e discordâncias. Para o cálculo do índice, as díades foram selecionadas aleatoriamente e foi utilizada a seguinte fórmula (Fagundes, 1941/2002):

$$IC = \text{Concordâncias} / (\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}) \times 100$$

Destaca-se que foi considerada concordância quando existia, nos dois protocolos, o mesmo número de registro das mesmas categorias. Para cada uma das dimensões de categorias analisadas, foi obtido um índice de concordância para a qualidade das interações, estratégias de leitura das mães e meios comunicativos das crianças; e também para o conjunto das dimensões, fornecendo um índice global de concordância. Contabilizou-se concordância quando havia, nos dois protocolos, apontamentos idênticos referentes a mesma categoria. A Tabela X indica o índice obtido em cada uma das categorias analisadas, totalizando a média de 84,75% de concordância entre observadores.

Tabela 6 – Índice de Concordância entre Observadores por Categoria

Categorias	Concordância
Qualidade da interação	83%
Estratégias de leitura da mãe	81%
Meios comunicativos da criança	89%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Destaca-se que, de acordo com Fagundes (1941/2002), o índice de concordância ideal é aquele igual ou acima de 70%.

5 RESULTADOS

Os resultados descrevem, primeiramente, a dinâmica das famílias no que tange ao seu funcionamento, agrupando dados referentes a diferentes instrumentos, tais como o QCSF e as entrevistas. Em seguida, são apresentados dados referentes ao contexto que envolve a leitura compartilhada entre mãe e seu filho com SD, focalizando os hábitos de leitura, a avaliação da mãe sobre a compreensão do filho durante o ato da leitura, os recursos disponíveis e as orientações recebidas pela mãe quanto à atividade de ler histórias. Além disso, o clima emocional entre mãe e filho durante a leitura também é descrito. Posteriormente, são apresentados os resultados da intervenção propriamente, detalhando suas fases e as variáveis que foram avaliadas.

Para identificação dos grupos familiares foi utilizada a letra F que significa Família, seguida por um número, por exemplo, 1, 2, etc., designando assim cada família participante. As mães foram identificadas com a letra M e a criança com a sigla C seguida pelo número correspondente a cada díade/família. Assim, M3 é a mãe da família 3, C2 é a criança da família 2.

5.1 CARACTERIZAÇÃO E MODO DE FUNCIONAMENTO FAMILIAR

No tocante à configuração familiar, duas famílias eram compostas apenas pelas mães biológicas e filhos, tendo um deles o diagnóstico de SD (F2 e F4). Enquanto as outras duas famílias eram constituídas pelos genitores e seus filhos (F1 e F3), tendo um deles o diagnóstico de SD. Três famílias moravam em residência própria (F1, F2 e F4), e uma família em casa emprestada por um parente (F3). Em relação à renda familiar, a média foi de 2 salários mínimos (s.m.), sendo a maior R\$ 4.000 e a menor R\$ 937. Ambos os genitores eram os responsáveis por compartilhar a renda em duas famílias (F1 e F3) e nas demais, esta era exclusivamente provinda do benefício do LOAS (F2 e F4).

Quanto às atividades relacionadas ao cuidado com o filho com SD, todas as mães eram as principais responsáveis por supervisionar o banho, alimentação e ler/contar histórias. Essa última atividade não era realizada por M1. Colocar a criança para dormir era realizado por M1, M3 e M4, e apenas M2 compartilhava essa tarefa com os irmãos de C2. No que tange às atividades de lazer, em duas famílias estas eram compartilhadas com os pais (F1 e F3), em F2, mãe e todos os filhos participavam das atividades de lazer e M4 realizava sozinha junto com C4. Em relação à tarefa de levar para a escola, duas mães (F1 e F3) compartilham com os pais

essa tarefa, uma mãe compartilha com os irmãos (F2) e uma mãe (F4) assume sozinha essa demanda. Todas as crianças com SD realizam sozinhas algumas atividades, tais como alimentar-se e tomar banho, no entanto, conforme descrito anteriormente, necessitam de supervisão das mães. Como pode ser observado, a mãe é a cuidadora principal da pessoa com SD. A Tabela 7 especifica as atividades e os membros responsáveis por supervisioná-las.

Tabela 7 – Responsáveis pelas Atividades de Cuidado com a Criança com Síndrome de Down

Atividades	Mãe	Mãe/Pai	Mãe/Irmão	Mãe/Pai/Irmãos
	n	n	n	n
Alimentação	4	0	0	0
Banho	4	0	0	0
Ler/contar histórias	3	0	1	0
Colocar para dormir	2	0	2	0
Levar à escola	1	1	1	1
Levar para atividades de lazer	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A rede social de apoio destas famílias pode ser considerada restrita, sendo principalmente formada por membros do grupo familiar. As principais pessoas e instituições que oferecem suporte às famílias são: o marido/companheiro, (n = 1), filhos com DT (n = 3), avó materna (n = 1), vizinhos (n = 1), escola (n = 4), ONG (n = 1). Quanto à rede de apoio profissional, todas as mães indicaram que, em momento de dificuldades ou dúvidas, podem contar com o apoio de professores e médicos e, além disso, duas mães também contam com apoio de fonoaudiólogas (F2 e F4) e Terapeuta ocupacional (F1 e F2). A Tabela 8 apresenta o detalhamento da composição da rede social de apoio das famílias.

Tabela 8 – Rede Social de Apoio Familiar, Não Familiar, Institucional e Profissional, com Identificação dos Membros que Oferecerem Suporte às Famílias

Famílias/Rede de Apoio	Familiar			Não familiar		Institucional		Profissional		
	Marido	Filhos	Avó materna	Vizinhos	Escola	Ong	Médico	Professor	Fonoaudiólogo	Terapeuta ocupacional
F1	x	-	x	-	x	-	x	x	-	x
F2	-	x	-	-	x	-	x	x	x	x
F3	x	-	-	-	x	-	x	x	-	-
F4	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nas famílias pesquisadas, a mãe é a principal responsável pelas tarefas domésticas, assumindo a maior parte das atribuições sozinha e, em alguns momentos, compartilhando as atribuições com o pai ou com filhos com DT. E ambos, pai e filhos com DT não assumem sozinhos quaisquer destas tarefas.

Em relação aos cuidados com a pessoa com SD, percebe-se em todas as famílias que a mãe é a cuidadora principal e, na maioria delas, mãe e pai ou mãe e filhos com DT compartilham a tarefa de levar as crianças com SD para as atividades de lazer e para a escola.

Quanto à rede de apoio, todas as mães indicaram contar com uma rede de apoio familiar, geralmente constituída pelo marido e filhos com DT. Somente uma família conta com o suporte de vizinhos. Por outro lado, todas as famílias relataram ter apoio dos profissionais, principalmente os médicos e os professores de seus filhos com SD.

5.2 O CONTEXTO DA LEITURA COMPARTILHADA ENTRE MÃE E FILHO COM SD: HÁBITOS DE LEITURA, AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DO FILHO, RECURSOS DISPONÍVEIS E ORIENTAÇÕES RECEBIDAS

Esta seção descreve os dados relativos à análise das entrevistas realizadas com as quatro mães acerca: (a) dos hábitos de leitura compartilhada e comportamentos emitidos pelas crianças, (b) da avaliação das mães sobre a compreensão do(a) filho(a) da história contada, (c)

dos recursos materiais disponíveis e orientações recebidas de profissionais sobre a leitura em casa, conforme o anexo J (página 127).

5.2.1 Hábitos de leitura compartilhada e comportamentos das crianças

Ao serem indagadas se gostam de ler para o(a) filho(a), três mães indicaram ‘Satisfação’ ao contar histórias para ele/ela. Apenas M1 relatou ‘Insatisfação’ em relação a essa atividade. Abaixo se encontram exemplos dos relatos de acordo com as categorias:

- a) Satisfação: “(...) *Gosto de ler para ele, sim.*” (M4).
- b) Insatisfação: “(...) *não gosto... já tentei, não consigo, e no momento eu não tenho feito isso.*” (M1).

No que tange ao(à) filho(a) demonstrar prazer ao ter contato com livros, revistas ou outro tipo de textos, todas as mães relataram que a criança apresenta algum interesse, especificamente, em relação a livros. Entretanto, M1 e M2 relataram que seus filhos com SD não apresentam um interesse muito grande pelos livros. Exemplos das categorias podem ser observados a seguir:

- a) Muito interesse:
 - “*Com livros e gosta bastante.*” (M4).
- b) Pouco interesse:
 - “*Sim, mas pouco interesse.*” (M1).
 - “(...) *Gosta dos livros, mas pouco.*” (M2).

Quando questionadas a respeito da frequência com que leem para os(as) filhos(as), M4 relatou incluir a leitura na rotina doméstica ‘Duas vezes por semana’, M2 integra essa prática ‘Uma vez por semana’ e M3 informou que ‘Diariamente’. M1 declarou que houve tentativas de leitura anteriormente, porém, atualmente, não possui esse hábito com o(a) filho(a).

Em relação à iniciativa diante da escolha de livros na rotina de leitura, M3 e M4 indicaram que é a criança quem escolhe as histórias que deseja ler em casa, enquanto M1 e M2 relataram que a seleção do livro é realizada apenas por elas. Exemplos das categorias podem ser visualizadas abaixo:

- a) Iniciativa da criança:

“Sempre ela (risos). A C3 já escolhe os livros antes mesmo de colocar o pijama.” (M3).

b) Iniciativa da mãe:

“(...) Por mim, ela não procura os livros em casa.” (M1).

Quando perguntadas sobre qual(is) tema(s) o(a) filho(a) gosta de ler ou ouvir que lhe conte a história, duas mães relataram que o tema preferido é aquele que envolve ‘Animais’ e outra informou ‘Clássicos infantis e escolares’. M1 relatou não ter preferência, já que no início da coleta de dados relatou não possuir esse hábito com o(a) filho(a). Exemplos das categorias podem ser observados a seguir:

a) Animais:

“Ele gosta muito de tema bichos.” (M4).

“Historinhas infantis, ele tem um livro da porquinha, do gatinho... mais histórias infantis de bichinhos, mesmo.” (M2).

b) Clássicos infantis e escolares:

“Da Disney e todos que vêm da escola.” (M3).

Quanto à participação da criança durante a leitura, três mães relataram que os(as) filhos(as) fazem perguntas durante a leitura compartilhada (M1, M3 e M4), enquanto M2 declarou que isso não ocorre. Em seguida, quando indagadas acerca dos comportamentos dos(as) filhos(as) durante essa atividade, todas relataram que o(a) filho(a) presta atenção, mesmo que isso ocorra somente no início da leitura, como é o caso de C2. Além disso, uma mesma criança (C3) tem o hábito de ‘Dramatizar a história’ e ‘Fazer perguntas’, outra de ‘Utilizar gestos’ (C2) e outra participante de ‘Tentar ler’(C4). Abaixo se encontram exemplos dos relatos de acordo com as categorias apresentadas:

a) Dramatizar a história:

“Ela sempre interpreta (...) como se diz... ela vive aquela história e o personagem.” (M3).

b) Fazer perguntas:

“(...) e questiona todas as leituras que a gente faz, ela quer falar (...)” (M3).

c) Apontar as gravuras:

“Apontar para as gravuras.” (M1).

d) Tentar ler:

“(...) Ele tenta ler com as gravuras.” (M4).

5.2.2 Avaliação da compreensão do(a) filho(a) acerca da leitura

À pergunta: ‘Como você avalia a compreensão de seu filho acerca das histórias dos livros infantis’?, M1, M3 e M4 indicaram que esta ocorre de maneira ‘Insatisfatória’, isto é, existem muitas partes do texto que a criança não consegue compreender. Já M2 avalia a compreensão de seu filho de forma ‘Satisfatória’, ou seja, ele(a) compreende todo ou quase todo o conteúdo do livro. Vale ressaltar que M2 descreveu que o(a) filho(a) somente compreende bem a história se esta apresentar um tamanho reduzido e for adaptada por ela própria. Abaixo se encontram exemplos dos relatos de acordo com as categorias analisadas:

a) Insatisfatória:

“(...) Eu avalio que ela compreende pouco quando leio uma história.” (M1).

“(...) ainda tem muito que explorar dela.” (M3).

b) Satisfatória:

“Se for uma história bem pequenininha, na hora que eu tô lendo... eu leio do meu jeito... aí ele gosta e entende bem..., mas se for do jeito do livro, ele não fica sentado para ouvir e não entende nada.” (M2).

No que tange às dificuldades dos(as) filhos(as) frente à leitura, duas mães relataram ‘Desatenção’ da criança, isto é, problemas em se concentrar, e outras duas, ‘Dificuldade na compreensão’. Exemplos dessa categoria podem ser observados a seguir:

a) Desatenção:

“(...) A concentração...tem pouca atenção... porque ela vê a página do livro e não consegue ficar presa as letras.” (M1).

“A concentração é ruim. Não fica sentado para ouvir, não...” (M2).

b) Dificuldade na compreensão:

“(...) Ele entende pouco, quando ele não entende, ele fica bem nervoso.” (M4).

“Às vezes ela questiona bastante, (...) coisas desnecessárias, e eu não sei se ela entendeu tudo direitinho.” (M3).

Quanto à avaliação das mães acerca dos pontos fortes do(a) filho(a) no tocante à leitura, M1, M2 e M4 relataram ‘Interesse pelas imagens’ e M3 apontou que a criança tem o hábito de se manter atenta no momento da leitura compartilhada. Alguns exemplos das categorias construídas podem ser visualizados abaixo:

a) Interesse pelas imagens:

“Quando tem gravura...com a gravura ela fica mais interessada.” (M1).

b) Atenção:

“(...) Ela sempre fica muito atenta.” (M3).

Acerca do que poderia ser realizado a fim de que o(a) filho(a) extraia maior quantidade de informações do conteúdo dos livros, duas mães apontaram ‘Orientação profissional’, uma relatou ‘Livro com figuras e orientação profissional’ e outra afirmou ‘Treino contínuo’, conforme pode ser verificado nos relatos abaixo:

a) Orientação profissional:

(...) “Eu acho que nós pais precisamos saber como contar histórias... precisamos aprender como ajudar ela.” (M1).

“Ah... eu acho que tivesse uma maneira d’eu contar história de forma que prendesse a atenção dele... acho que é isso.” (M2).

b) Livro com figuras e orientação profissional:

(...) “Então, acho que um livro com muitas gravuras e com ajuda de algum profissional eu posso melhorar isso dele.” (M4).

c) Treino contínuo:

(...) “É só o treino mesmo, ir treinando todos os dias, fazendo o que a gente faz, sempre explorando ela para que ela possa falar e dar um retorno do que a gente espera.” (M3).

5.2.3 Recursos disponíveis e orientações recebidas de profissionais

Ao serem perguntadas sobre o acesso a livros adaptados, todas as mães relataram que suas crianças não têm acesso a esse tipo de material, seja em sala de aula ou em sala de recursos, bem como em casa. Concomitante a este fato, as participantes informaram que nunca receberam orientação profissional acerca de como contar histórias para os(as) filhos(as), apesar de todas

considerarem esse auxílio uma ‘Importante’ ferramenta na promoção da leitura compartilhada, conforme os relatos:

“Acho muito importante... Eu queria ajudar ele porque não sei como fazer, ninguém nunca me falou sobre isso.” (M4).

“Considero importante sim, porque é um universo novo pra gente... a gente não sabe como conduzir, facilitar o caminho pra ela.” (M1).

“Considero importante sim, porque tenho dificuldade de contar histórias para ele.” (M2).

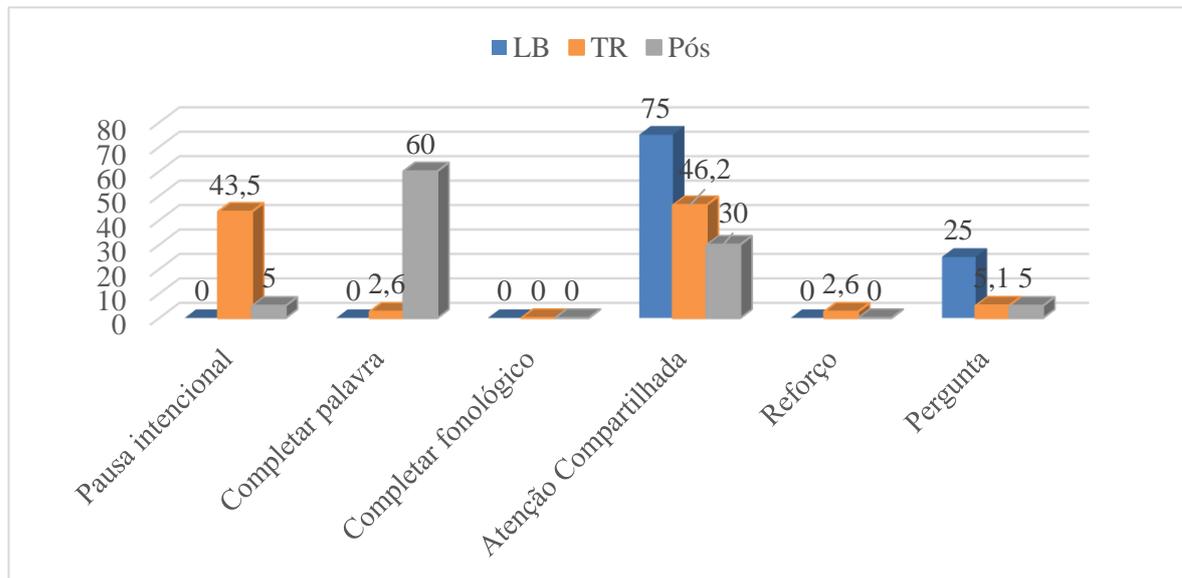
5.3 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DOMICILIAR EM LEITURA COMPARTILHADA: ESTRATÉGIAS EMPREGADAS, MEIOS COMUNICATIVOS E INTERAÇÕES MÃE-CRIANÇA

Nesta seção são apresentados os dados gerados por meio da metodologia de observação. Esta técnica permitiu investigar as estratégias empregadas pelas mães e os meios comunicacionais durante a atividade de leitura compartilhada, bem como as dimensões da interação da díade emitidos durante os episódios. Para melhor apresentação dos resultados, estes serão dispostos de forma mais geral, incluindo os resultados de todas as famílias e, posteriormente, de maneira mais específica e particular, de acordo com cada díade. O programa de intervenção foi composto por 3 etapas já descritas em Procedimentos. Assim, foram analisadas a primeira sessão de leitura sem o livro adaptado, tendo sido considerada a linha de base (LB), bem como as demais sessões da leitura compartilhada com os livros adaptados, após as orientações iniciais, sendo denominadas de Treinamento (TR) e uma sessão Pós-Treino, objetivando verificar possíveis efeitos do programa de intervenção.

5.3.1 Estratégias de leitura utilizadas pelas mães ao longo do programa

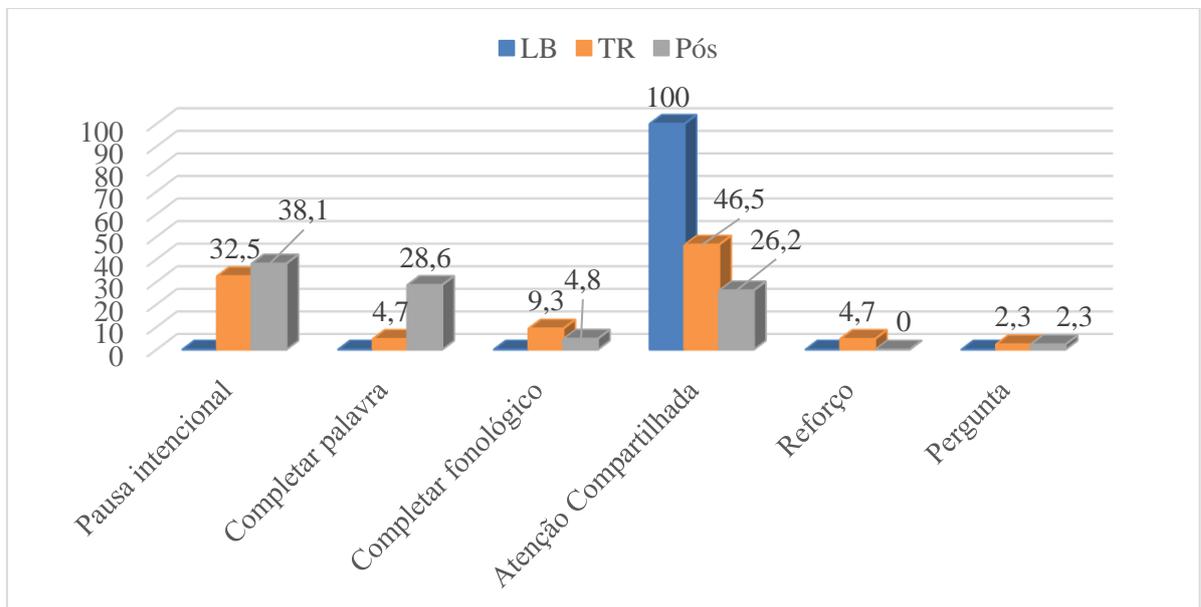
Os gráficos mostram o percentual dos tipos de estratégias utilizadas pelas mães (M1, M2, M3 e M4) ao longo das fases do estudo, isto é, durante a linha de base e nas sessões de treinamento e pós-treino.

Gráfico 1 – Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 1 durante a Linha de Base (LB),
Treinamento e Pós-Treino



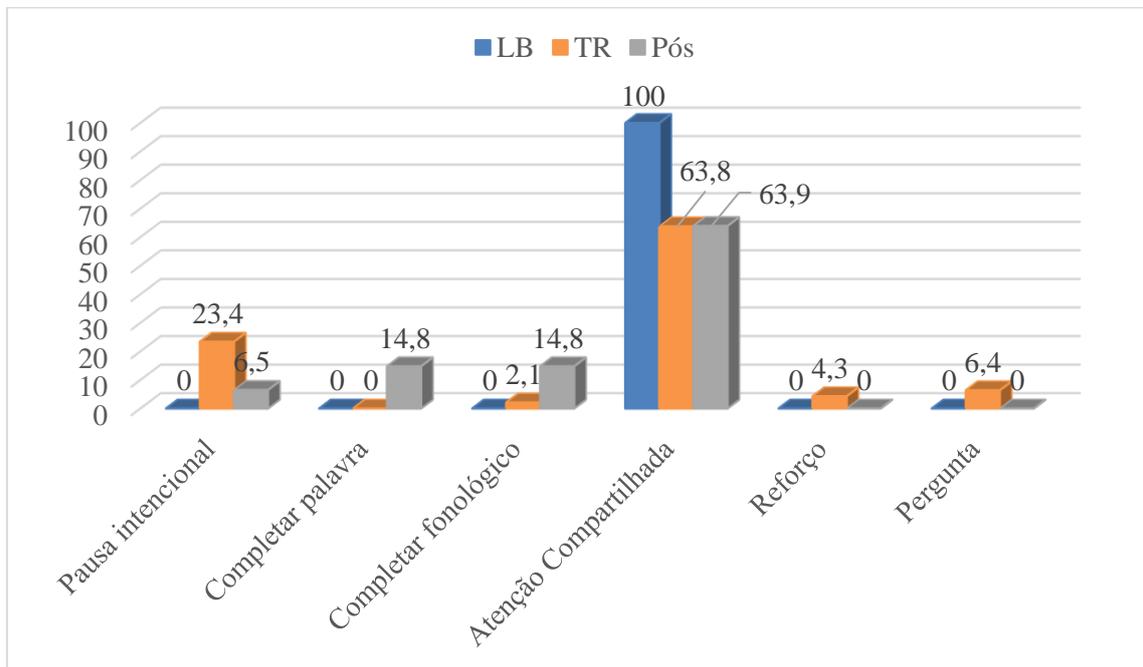
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 2 – Estratégias de Leitura utilizadas pela mãe 2 durante a Linha de Base (LB),
Treinamento e Pós-Treino



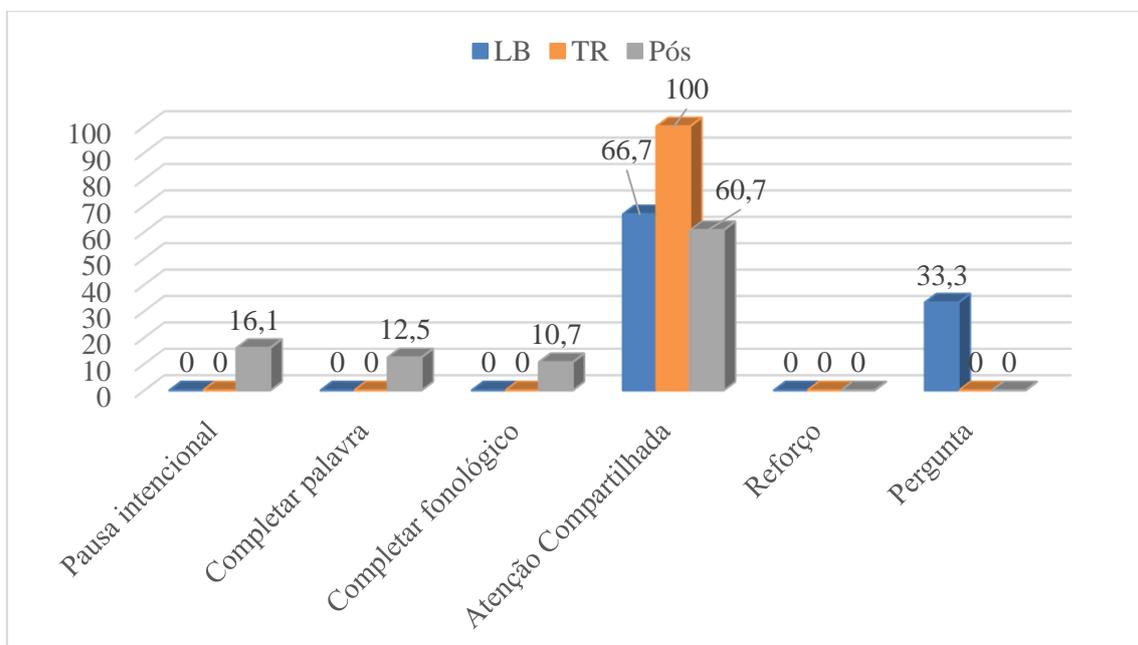
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 3 – Estratégias de Leitura utilizadas pelas mãe 3 durante a Linha de Base (LB),
Treinamento e Pós-Treino



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 4 - Estratégias de Leitura Utilizadas Pelas Mãe 4 Durante a Linha de Base (LB),
Treinamento e Pós-Treino



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os gráficos mostram, de forma geral, que todas as díades adotam como estratégia de leitura mais frequente a ‘Atenção compartilhada’. Durante a LB esta foi a estratégia mais empregada pelas mães durante a leitura com seus filhos, seguida pela ‘Pergunta’. No treinamento, a maioria das mães diversificou suas estratégias, usando ‘Atenção compartilhada’ (60,9%) e ‘Pausa intencional’ (26,9%) mais frequentemente. ‘Completar palavra’ foi a estratégia menos frequentemente adotada pelas mães (2%). Já, no pós-treino, verifica-se o uso mais elevado de ‘Pausa intencional’ (14,9%), ‘Completar palavra’ (19,2%), ‘Completar fonológico’ (10,6%) e ‘Atenção compartilhada’ (54,6%). Especificamente, M1 emprega com maior frequência a estratégia de ‘Atenção compartilhada’ (75%) na sessão de linha de base. Na fase da intervenção, permanece o uso da ‘Atenção compartilhada’ (46,2%), mas acrescenta em seu repertório de leitura o uso da ‘Pausa intencional’ (43,5%). No entanto, nas sessões pós-treino, M1 emprega com maior frequência a estratégia ‘Completar palavra’ (60%), diminuindo assim a frequência da ‘Atenção compartilhada’ (30%).

A mãe M2, durante a linha de base, emprega em seu repertório de leitura, 100% de estratégia de ‘Atenção compartilhada’ e ao longo da fase de intervenção usa outras estratégias. Nas sessões de treinamento, esta mãe permanece com o uso da ‘Atenção compartilhada’ (46,5%), mas acrescenta em seu repertório o uso da ‘Pausa intencional’ (32,5%). E após as sessões de treino, verifica-se a maior frequência de uso da ‘Pausa intencional’ (38,1%), seguida de ‘Completar palavra’ (28,6%).

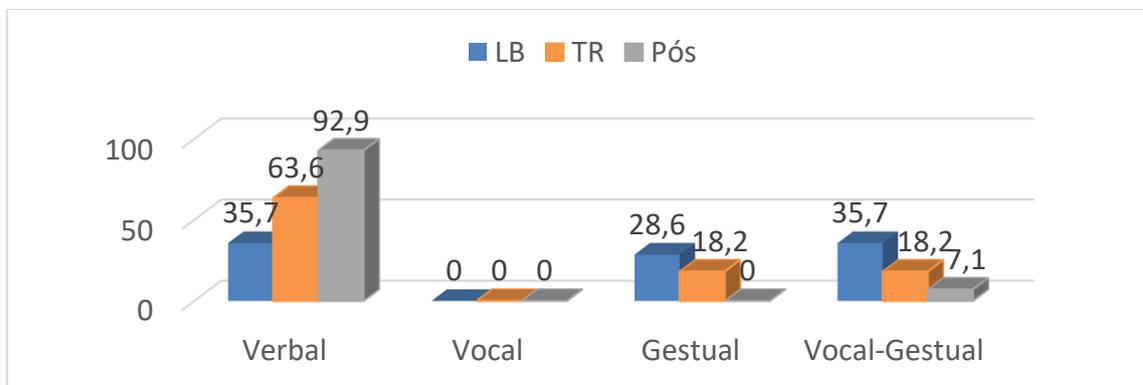
Verifica-se que M3 faz uso somente de ‘Atenção compartilhada’ na sessão de linha de base (100%). Na fase da intervenção, nas sessões de treinamento, M3 permanece com o uso da ‘Atenção compartilhada’ (63,8%), mas acrescenta em seu repertório de leitura o uso da ‘Pausa intencional’ (23,4%). Nas sessões pós treino, M3 mantém a frequência de uso da ‘Atenção compartilhada’ (63,9%), mas agrega nessas sessões duas estratégias, ‘Completar palavra’ e ‘Completar fonológico’, ambas com mesmo percentual (14,8%).

Seguindo o mesmo padrão que as demais mães, M4 emprega com maior frequência a estratégia de ‘Atenção Compartilhada’ (66,7%) na linha de base e também na fase da intervenção (60,9%). Nas sessões pós-treino, ainda mantém a maior frequência de uso da ‘Atenção Compartilhada’ (60,7%), seguida por ‘Pausa Intencional’ (16,1%). Verifica-se que esta mãe é a que apresenta um repertório mais baixo de estratégias durante as leituras compartilhadas, tanto em frequência que emprega como em diversificação.

5.3.2 Meios comunicativos utilizados pelas crianças ao longo do programa

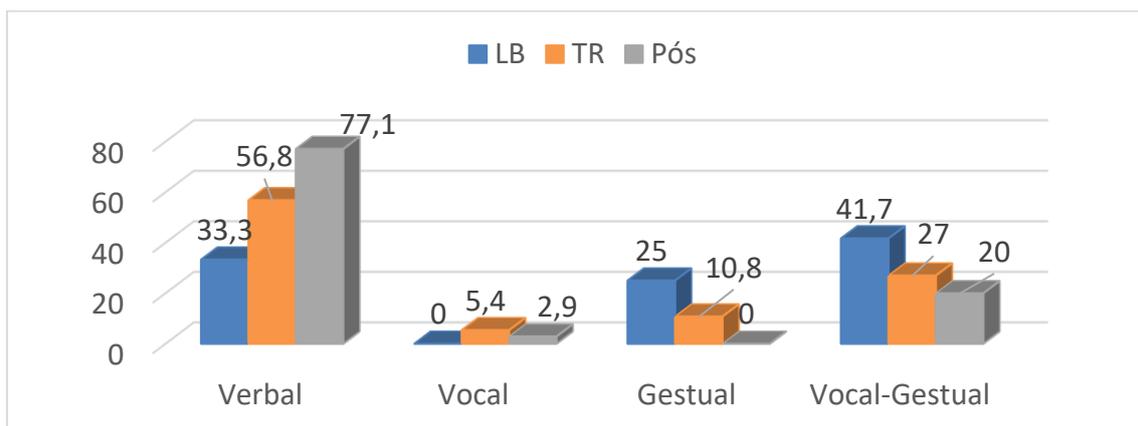
Nesta categoria são avaliados os meios comunicativos usados pelas crianças durante a leitura compartilhada, considerando-se tanto meios verbais quanto não verbais. Os resultados obtidos nas análises dos vídeos se referem à frequência dos meios comunicativos, sendo estes: ‘Verbal’, ‘Vocal’, ‘Gestual’ e ‘Vocal-Gestual’, conforme definidos no Anexo I (p. 124) os quais foram utilizados pelas crianças durante a leitura compartilhada com as mães.

Gráfico 5 – Meios Comunicativos Utilizados Pelas Criança 1 Durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino



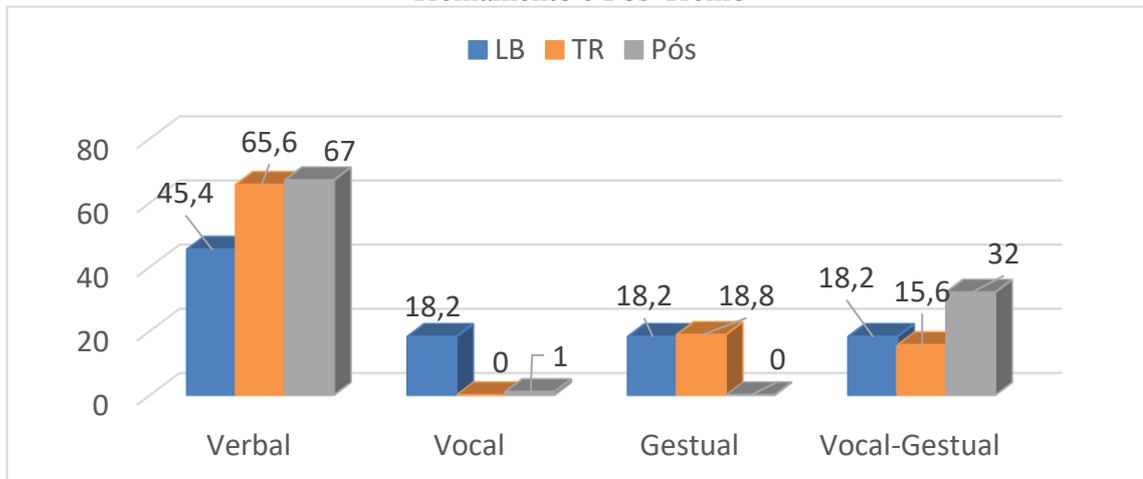
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 6 – Meios Comunicativos Utilizados Pelas Criança 2 Durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino



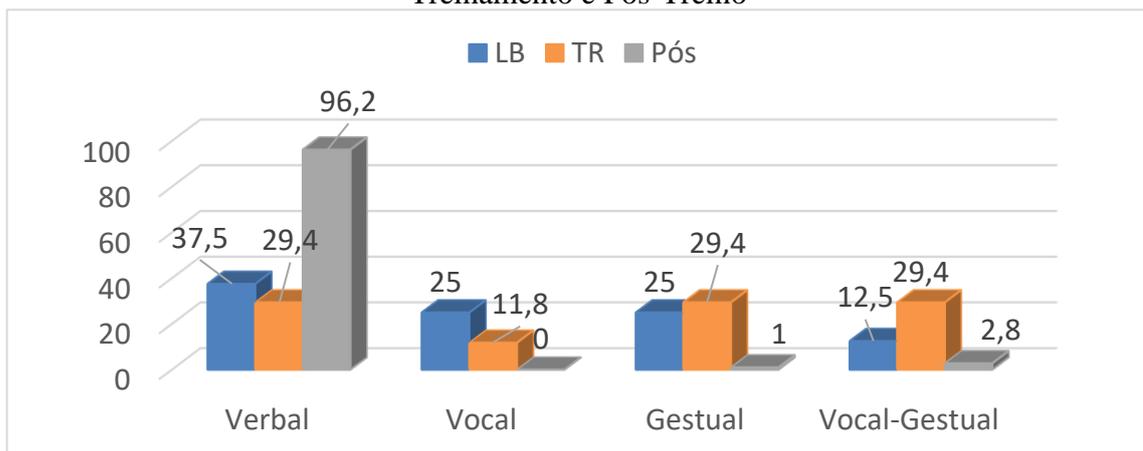
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 7– Meios Comunicativos Utilizados Pelas Criança 3 Durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Gráfico 8 – Meios Comunicativos Utilizados Pelas Criança 2 Durante a Linha de Base (LB), Treinamento e Pós-Treino



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

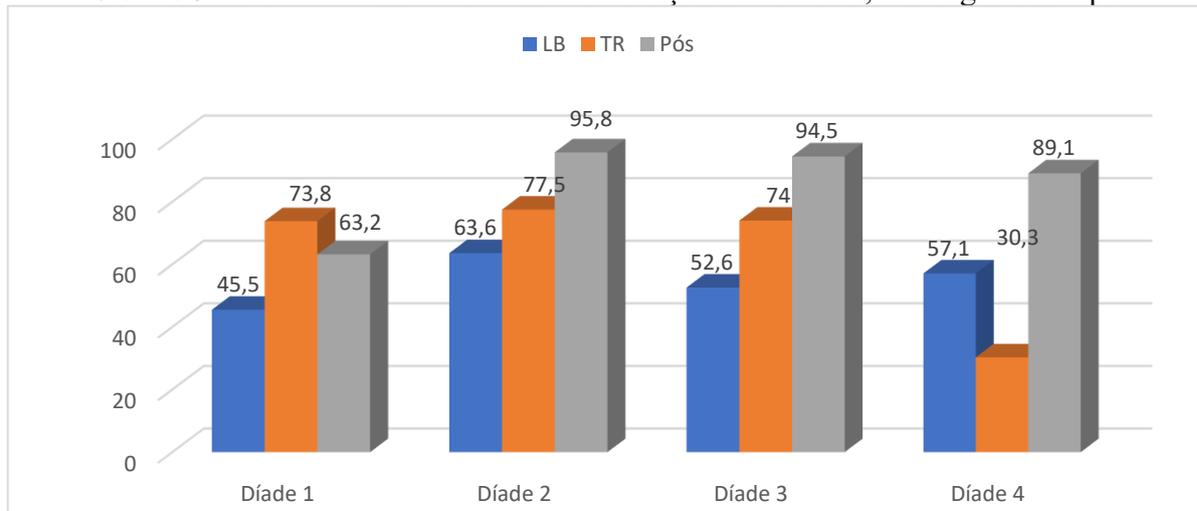
Os dados dos gráficos mostram, em geral, um aumento importante no uso dos meios verbais durante o Treinamento e também no Pós-Treino. Entretanto, este meio comunicativo já era frequente, como observado na linha de base. O meio vocal-gestual também teve um aumento em sua frequência em todas as etapas do programa de intervenção. A análise de cada criança aponta que C1 utiliza com maior frequência o ‘Meio verbal’ e ‘Meio vocal/gestual’, ambos com mesmo percentual (35,7%). Houve predomínio do uso do ‘Meio verbal’ nas sessões de treinamento (63,6%) e pós-treino (92,9%). Já, C2 utiliza na linha de base, principalmente, o ‘Meio verbal/gestual’ (41,7%) com maior frequência, passando a empregar, nas sessões de treinamento, o ‘Meio verbal’ (56,8%) e no pós-treino verifica-se aumento importante do uso deste mesmo meio comunicativo (77,1%).

Ao analisar os meios comunicativos utilizados por C3 ao longo do programa, verifica-se o predomínio do ‘verbal’ nas diferentes etapas do estudo. Esta criança emprega ‘Meio verbal’ frequentemente na linha de base (45,4%), no treinamento (65,6%), havendo um aumento em sua frequência e, também, no pós-treino (67%). A criança C4 utiliza com maior frequência o meio ‘Verbal’ (37,5%) em LB, passando a empregar mais estratégias comunicativas no Treinamento, tais como o ‘Meio verbal, o ‘Gestual’ e o ‘Vocal/Gestual, todos com mesmo percentual (29,4%). Nas sessões pós-treino, C4 aumenta consideravelmente a frequência de ‘Meio Verbal’ (96,2%)

5.3.3 A qualidade da interação mãe-criança com SD durante a leitura compartilhada, ao longo do tempo

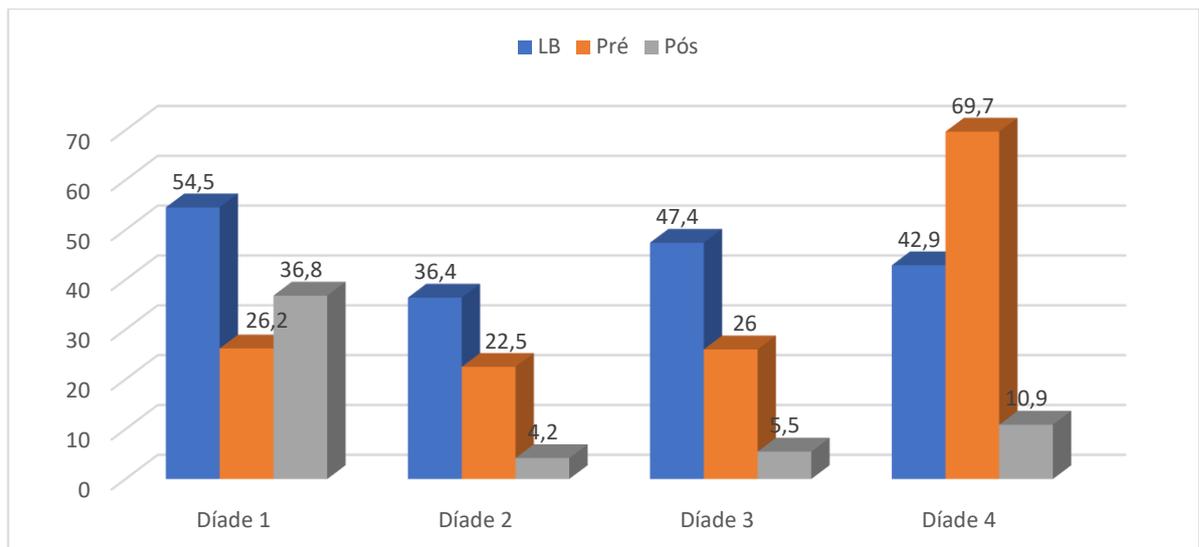
Durante a leitura compartilhada, mãe e criança engajaram em uma atividade com trocas constantes. Assim, analisou-se a qualidade das interações mãe-criança em cada leitura do livro adaptado e também durante a leitura do livro sem adaptação. Para descrever a qualidade da interação das díades, foram analisadas as ocorrências durante as interações no que se refere às dimensões: ‘Sincronia’, ‘Sem sincronia’ e de ‘Amistosidade’ e ‘Conflito’. Para melhor descrição, utilizou-se a sigla D1 para referir-se à díade composta por M1 e C1, D2 para indicar a díade M2 e C2 e assim por diante. Destaca-se que D2 e D3 são as díades que apresentaram um padrão de crescimento progressivo na ocorrência de interações de ‘Sincronia’ ao longo das sessões. Nas díades D2, D3 e D4 ocorre o aumento dos episódios de ‘Sincronia’ após o treinamento com os livros adaptados. Apenas D1 apresentou menor frequência de episódios de ‘Sincronia’ durante as sessões pós-treino. O gráfico 9 mostra a frequência de ‘Sincronia’ durante os episódios interativos entre mãe e criança ao longo do tempo.

Gráfico 9 – Dimensão ‘Sincronia’ nas interações das díades, ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

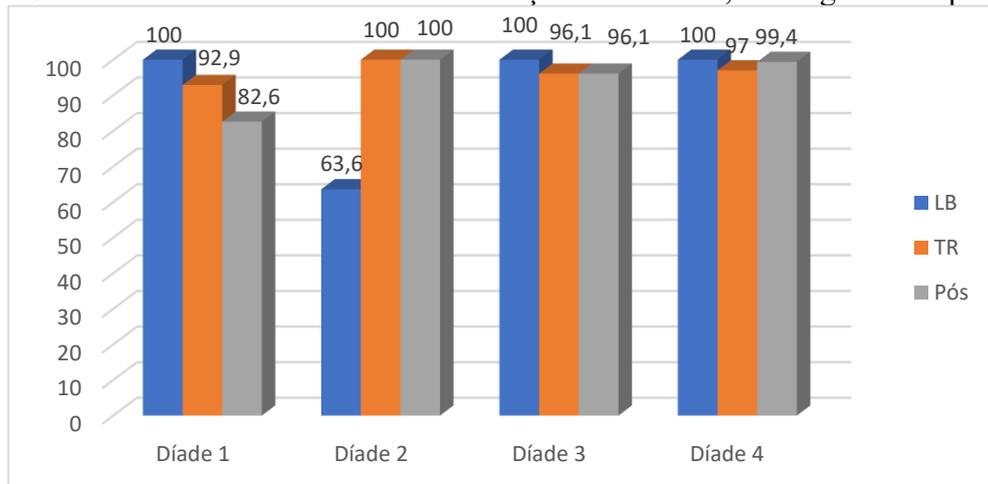
Gráfico 10 – Dimensão ‘Sem Sincronia’ nas interações das díades, ao longo do tempo.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os dados do gráfico 10 apontam que as díades D2 e D3 apresentam uma tendência à diminuição de episódios ‘Sem sincronia’. No entanto, ao longo da coleta de dados, as díades D1 e D4 apresentaram uma tendência instável quanto à ocorrência de episódios ‘Sem sincronia’.

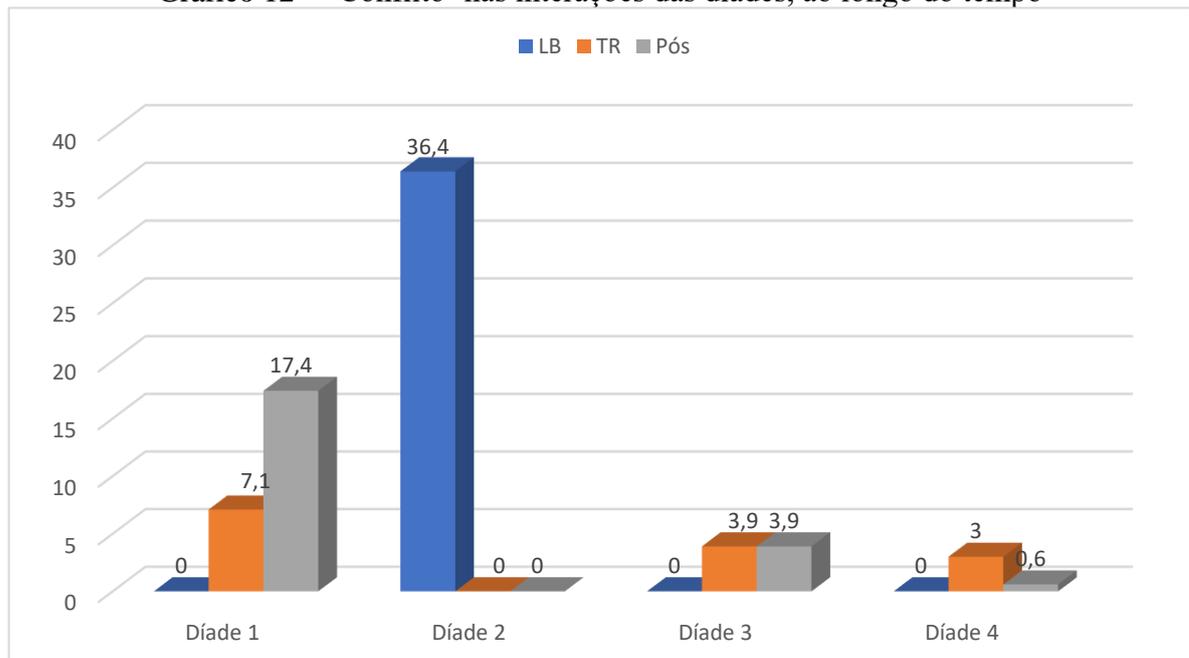
Gráfico 11 – ‘Amistosidade’ nas interações das díades, ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com relação a ‘Amistosidade’, observa-se que as díades apresentam padrões com alta frequência desta dimensão ao longo das sessões. Como apresenta o gráfico 11, D1 tende a diminuir os episódios de ‘Amistosidade’, tendo um padrão decrescente desta dimensão. D2 tende a aumentar episódios de amistosidade ao longo do tempo. D3 e D4 tendem a apresentar uma estabilidade no padrão desta dimensão, com percentuais altos. É possível notar que somente a díade 2 apresenta tendência crescente no padrão de amistosidade ao longo do tempo, em contrapartida, apenas a díade 1 apresenta declínio na ‘Amistosidade’.

Gráfico 12 – ‘Conflito’ nas interações das díades, ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

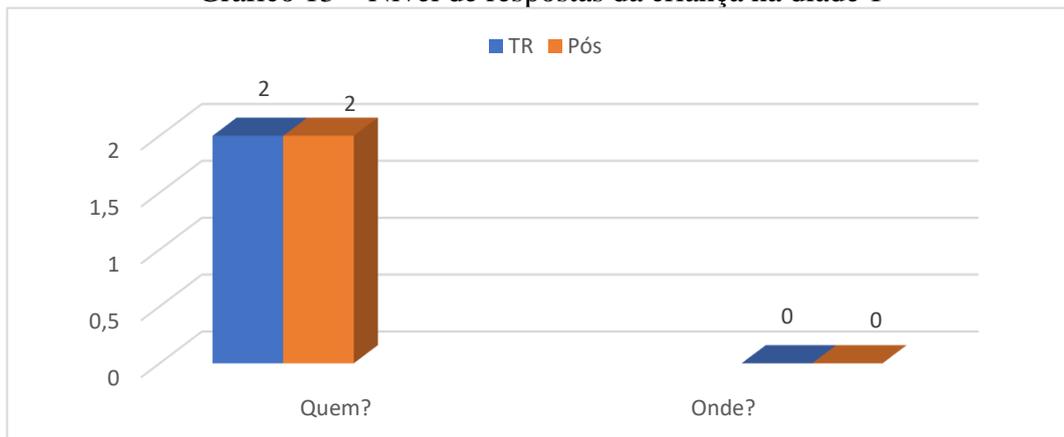
Como mostra o gráfico 12, é possível identificar o aumento na ocorrência de conflitos na díade 1 ao longo do tempo, tendo um percentual mais elevado nas sessões pós-treino (17,4%). Já na díade 2, na sessão de linha de base, a ocorrência de conflito (36,4%) é a mais alta quando comparada com todas as outras sessões entre os participantes. Entretanto, nas sessões treinamento e pós-treino não ocorreram episódios de conflitos. Nas díades 3 e 4 houve ocorrência de conflitos nas sessões treinamento (3,9%; 3%) e pós-treino (3,9%; 0,6%), contudo com padrões diversos, isto é, D3 mantiveram o percentual e D4 diminuíram.

5.3.4 Nível de compreensão/interpretação das crianças nas histórias: o caderno de perguntas

Nesta seção é descrito o nível de compreensão/interpretação oral da criança sobre as histórias contadas pela mãe na fase da intervenção. Esta análise refere-se às respostas das crianças ao caderno de perguntas, no qual constavam as questões: ‘Quem é a menina de cabelos cacheados?’ ‘Onde o rato maroto caiu?’ ‘O que o Tucano Solano tomou quando estava gripado?’ ‘Qual animal estava se coçando?’ ‘Por que o macaquinho queria ir para a cama do pai?’. Assim, foram utilizados os seguintes critérios para atribuição do nível de compreensão da criança: Nível 0 quando houve três erros; Nível 1 quando se verificou um acerto, isto é, a criança respondeu corretamente à pergunta realizada pela mãe, de acordo com a leitura realizada; Nível 2, dois acertos e Nível 3 quando foram registrados três acertos. Por exemplo, no livro 1 (‘Ana e o Gato’), após a leitura compartilhada, a mãe perguntou para a criança: Quem é a menina de cabelos cacheados? A criança tinha três opções de resposta: (1) Neto, (2) Ana, (3) Vovó. (Ver Anexo H, p. 122).

C1 tinha seis anos e cinco meses no início da pesquisa, era comunicativa, apresentava fala compreensível e não estava alfabetizada. A díade M1-C1 conseguiu completar a leitura dos dois primeiros livros adaptados, para os quais as perguntas correspondentes eram respectivamente: ‘Quem?’ ‘Onde?’. De acordo com as respostas de C1, o nível de compreensão no 1º livro, cuja pergunta é ‘Quem?’, corresponde a 2, isto é, C1 acertou duas respostas do caderno de perguntas na sessão de treinamento. Na etapa pós-treino, C1 manteve o nível 2 de compreensão. Referente à pergunta ‘Onde?’, C1 apresentou nível 0 para interpretação da história, ou seja, C1 não acertou as respostas na etapa de treinamento e no pós-treino recusou responder o caderno de perguntas. Nesta última etapa do estudo, a criança já demonstrava cansaço e desinteresse pela atividade de leitura.

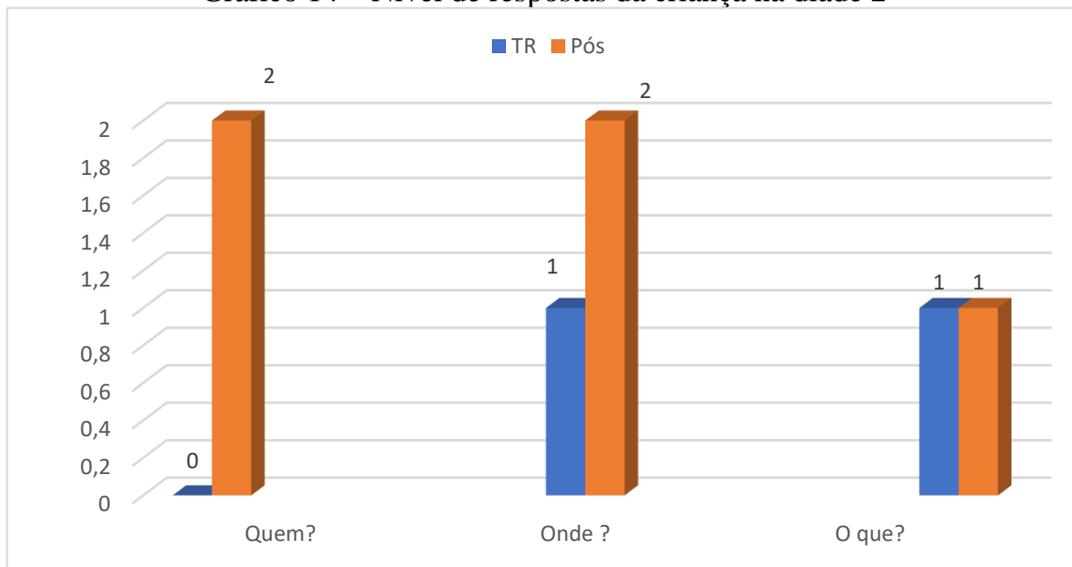
Gráfico 13 – Nível de respostas da criança na díade 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A criança C2 tinha seis anos e um mês no início da pesquisa, era comunicativo, no entanto, sua linguagem verbal era prejudicada pela pronúncia pouco compreensível, cuja articulação das palavras mostra-se com alterações. C2 frequentava ensino regular e não estava alfabetizado. M2 alegou, no início do estudo, que não tinha o hábito da leitura com o filho, tendo em vista que a criança não prestava atenção na leitura e gostava pouco desta atividade. A díade M2-C2 conseguiu completar a leitura dos três primeiros livros adaptados, para os quais as perguntas correspondentes eram respectivamente: ‘*Quem?*’, ‘*Onde?*’ e ‘*O que?*’. Observa-se que a criança obteve respostas de nível 2 na sessão pós-treino, ou seja, respondeu corretamente às perguntas ‘*Quem?*’ e ‘*Onde?*’ nos dois livros iniciais, apesar de não ter respondido acertadamente ao longo do treinamento. No 3º livro, C2 manteve seu nível de acerto, uma vez que tanto durante o treinamento como no pós-treino, seu nível foi 1. Nessa última sessão, a criança já demonstrava cansaço e desinteresse pela atividade de leitura e, conseqüentemente, permaneceu desatenta para responder ao caderno de perguntas.

Gráfico 14 – Nível de respostas da criança na díade 2

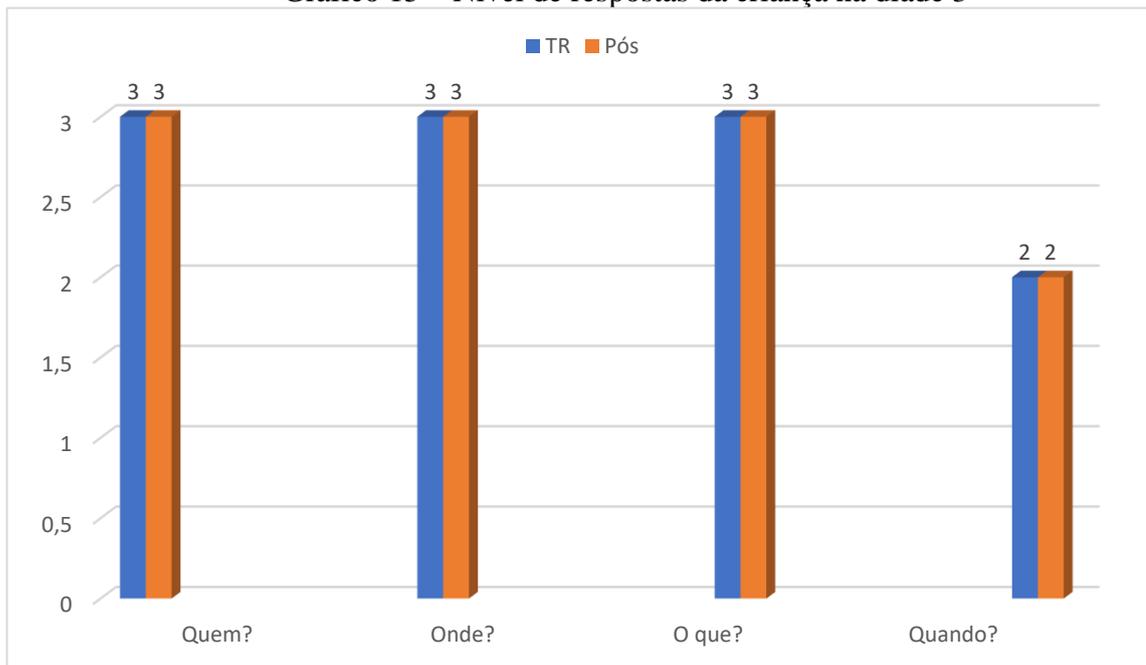


Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

C3 tinha seis anos e 8 meses no início da pesquisa, era comunicativa, com linguagem verbal compreensível e poucas alterações na pronúncia. C3 frequentava ensino regular e não estava alfabetizada. M3, durante entrevista no início do estudo, relatou o hábito de leitura com a criança ao menos 3 vezes por semana, antes de dormir. O gráfico 15 mostra os dados relativos ao desempenho de C3 quanto à compreensão dos livros adaptados. Durante a fase de treinamento, a díade M3-C3 cumpriu o programa até os quatro livros, que incorporavam perguntas ‘*Quem?*’, ‘*Onde?*’, ‘*O que?*’ e ‘*Quando?*’.

Observa-se predomínio de frequência de respostas de nível 3, ou seja, C3 acertou as três perguntas realizadas tanto nas sessões de treinamento como no pós-treino dos cadernos de perguntas ‘*Quem?*’, ‘*Onde?*’ e ‘*O que?*’. Contudo, C3 cometeu um erro de interpretação na sessão de treinamento e pós-treino, referente à pergunta ‘*Quando?*’, configurando resposta de nível 2.

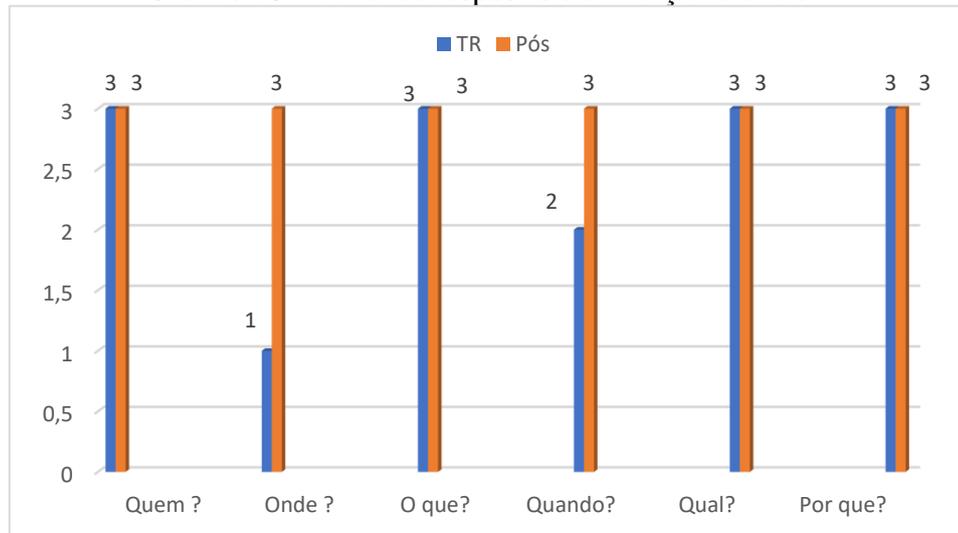
Gráfico 15 – Nível de respostas da criança na díade 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A criança C4 tinha sete anos e 2 meses no início da pesquisa, era comunicativo e apresentava alterações significativas na pronúncia, mas era possível a compreensão de sua fala. C4 frequentava ensino regular e não estava alfabetizado. M4, durante entrevista no início do estudo, relatou o hábito de leitura com a criança duas vezes por semana. Observa-se predomínio de frequência de respostas de nível 3, ou seja, respostas corretas emitidas em ‘*Quem?*’, ‘*O que?*’, ‘*Qual?*’ e ‘*Por quê?*’, avançando em todos os livros adaptados. Entretanto, os erros cometidos pela criança nas sessões de treinamento foram em duas perguntas: ‘*Onde?*’ e ‘*Quando?*’.

Gráfico 16 – Nível de respostas da criança na díade 4

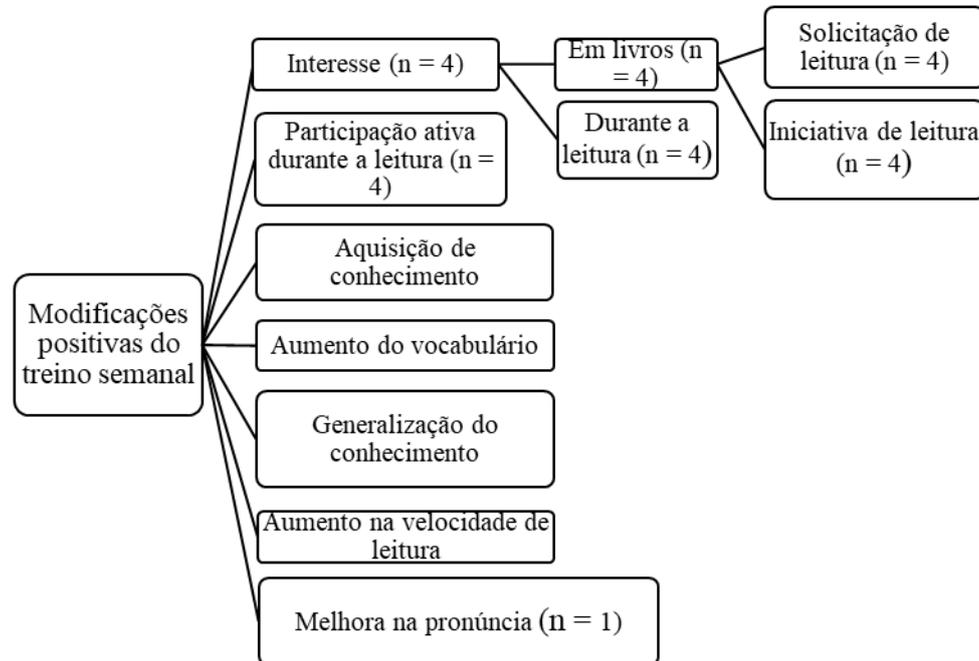


Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

5.4 MODIFICAÇÕES RELATADAS PELAS MÃES AO LONGO DOS TREINOS SEMANAIS

Nesta seção são descritos os resultados das análises das entrevistas estruturadas realizadas com as mães acerca das mudanças observadas nelas e em seus filhos após cada treino semanal da leitura compartilhada, por meio da lista para assinalar (Anexo E, p. 116). No que se refere às alterações positivas observadas nas crianças, identificam-se relatos frequentes de que houve maior ‘Interesse’ (C1, C2, C3, C4) pela leitura. Esse ‘Interesse’ tanto ‘Em livros’ (C1, C2, C3, C4) quanto ‘Durante a leitura’ (C1, C2, C3, C4). Destaca-se que, de acordo com as mães, a criança com SD demonstrou interesse em livros solicitando a leitura compartilhada (C1, C2, C3, C4), bem como iniciando a leitura do livro de forma autônoma (C1, C2, C3, C4). Houve ainda relatos de ‘Participação ativa durante a leitura’ (C1, C2, C3, C4) e ‘Aquisição de conhecimento’ (C1, C2, C3, C4). Comumente, cada mãe participante citou, pelo menos, quatro alterações positivas nessa mesma questão. Os resultados, de forma mais detalhada, podem ser visualizados na Figura 5.

Figura 5. Benefícios alcançados com o treino semanal da leitura compartilhada mãe-criança.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Abaixo se encontram exemplos de relatos de acordo com as categorias descritas:

a) Interesse:

Em livros:

- Solicitação de leitura:

“A cada livro C3² solicita a parte do reconto.” (M3).

- Iniciativa de leitura:

“C2 lê ‘A Ana e o Gato’ sozinho e com facilidade” (M2).

- Durante a leitura:

“Gostou desde o início da leitura.” (M2).

b) Participação ativa durante a leitura:

“C2 comenta o cabelo cacheado da Ana [personagem do livro] e fala muito da vovó [personagem do livro].” (M2).

c) Aquisição de conhecimento:

“Houve uma compreensão de maiores detalhes do livro.” (M3).

² A sigla foi utilizada toda vez em que a mãe se referiu ao(à) filho(a) com síndrome de Down.

d) Aumento do vocabulário:

“Ela conheceu palavras novas.” (M1).

e) Generalização do conhecimento:

“Lembra do xarope do ganso quando está doente.” [C2 referindo-se ao livro “Tucano Solano” lembrou da história ao estar gripado] (M2).

f) Aumento na velocidade de leitura:

“Leu com fluência durante a semana.” (M3).

g) Melhora na pronúncia:

“Falar melhor as palavras.” (M4).

Em relação aos aspectos negativos observados pelas mães no decorrer do treino semanal da leitura compartilhada, relatos indicaram maior frequência de situações em que a criança se recusou a ler o livro (C1, C2, C4), demonstrou ‘Cansaço’ (C1) e apresentou ‘Dificuldade em localizar páginas’ (C3). Abaixo se encontram exemplos dos relatos de acordo com as categorias apresentadas:

a) Recusa em ler:

“Não quis ler o livro.” (M4).

b) Cansaço:

“Ela [referindo-se à filha com SD] relatou cansaço e desinteresse ao ler.” (M1).

c) Dificuldade em localizar páginas:

“Ela [referindo-se à filha com SD] teve dificuldade de localizar as páginas do livro.” (M3).

No que tange às modificações ou aspectos observados em relação ao próprio comportamento dirigido à leitura compartilhada, as mães relataram que conseguiram utilizar as estratégias de leitura, especialmente, ‘Pausa intencional’, ‘Completar fonológico’, ‘Atenção compartilhada’, ‘Reforço’ ao longo da realização do treino semanal. Além disso, algumas mães indicaram que tiveram ‘Dificuldade com o caderno de perguntas’ (M1 e M2). Cabe destacar que todas as mães apontaram que o livro adaptado auxiliou na leitura das histórias. A seguir pode-se observar exemplos dos relatos de acordo com as categorias apresentadas:

a) Utilização de estratégias de leitura: *“Consegui usar as estratégias que aprendi.”* (M3).

b) Dificuldade com o caderno de perguntas: *“Tive dificuldade para seguir as instruções do caderno de perguntas.”* (M2).

5.4.1 Análise do Programa de Intervenção: Percepções das Mães

Em relação à avaliação da intervenção, todas as mães relataram ‘Contentamento’ com o trabalho realizado. Abaixo se encontram exemplos dos relatos:

a) Contentamento: *“Foi ótimo (...)”* (M1).

“O programa foi bom (...)” (M3).

“Foi ótimo a meu ver (...)” (M4).

No que se refere à existência de dificuldades durante a implementação do programa de intervenção, todas as mães indicaram que as experienciaram em algum momento, seja envolvendo o(a) filho(a) com SD ou não. Quanto às dificuldades com a criança, M2 e M3 relataram ‘Relutância em ler’, enquanto M3 e M4 retrataram ‘Relutância em ser filmado(a)’. Destaca-se que M3 apontou que no início o(a) filho(a) demonstrava resistência a ler e, ao longo do tempo, desenvolveu relutância em ser filmado(a). M1 foi a única mãe que expressou ter tido problemas ao aplicar as orientações da pesquisadora, além de, inicialmente, ter apresentado timidez durante as filmagens. Exemplos dos relatos podem ser observados a seguir:

a) Relutância em ler: *“Tivemos sim: Foi no treino semanal. A dificuldade foi a resistência para aceitar a ler.”* (M2).

b) Relutância em ser filmado(a): *“Sim, nas horas das filmagens. No início do programa, ela era meio resistente (...)”* (M4).

c) Dificuldades na aplicação da leitura compartilhada e timidez: *“(...) eu ficava com vergonha de gravar, né? Tava um pouco atrapalhada no início, mas com o tempo fui aprendendo a usar o que me ensinou.”* (M1).

Todas as mães têm sugestões para o aprimoramento da intervenção. Assim, M3 e M4 indicaram que seria importante o ‘Aumento do tamanho da fonte de palavras e figuras’ nos livros, sendo que M4 também relatou que a criança com SD compreenderia melhor o texto da história se este fosse impresso um a cada folha. M1 relatou que gostaria de ter ‘Acesso a mais

livros adaptados’. Uma mãe (M2) defendeu que é fundamental que a família tenha ‘Acesso precoce a orientações profissionais’. Abaixo se encontram exemplos dos relatos:

- a) Aumento do tamanho da fonte de palavras e figuras: *“Só alguns fatores, mas são bem pouquinhos. Como minha filha, ela tem uma visão, que tem uma dificuldade visual, e... talvez eu aumentaria a fonte... de repente com a fonte maior ela ia produzir mais do que ela já produziu durante esse período.”* (M3)
- b) Texto impresso folha por folha: *“(...) E também algumas adaptações no livro... ele tem páginas frente e verso... ela se confunde e se fosse uma por vez... ela não ficava tão perdida.”* (M3)
- c) Acesso a mais livros adaptados: *“Sim. Gostaria de mais livros adaptados para ela aprender mais e mais... e eu também (risos).”* (M1)
- d) Acesso precoce a orientações profissionais: *“Sim. As orientações profissionais... eu acho que poderiam acontecer antes dos 6 anos. Logo que ela iniciou a vida escolar dela, entendeu? As orientações da rotina de leitura com todos da família, na casa, desde bebê.”* (M2).

A utilização da CAA em livros infantis foi caracterizada apenas por meio de pontos positivos. São eles: ‘Auxílio na compreensão do texto’ (M1, M2 e M3), ‘Auxílio no desenvolvimento de vocabulário’ (M2 e M3), ‘Auxílio na memória’ (M2) e ‘Auxílio na realização da leitura compartilhada’ (M4). Alguns exemplos dos relatos podem ser observados a seguir:

- a) Auxílio na compreensão do texto: *“Foi ótimo o uso das figuras nos livros, porque ele entendia e isso deixava ele feliz.”* (M4).
- b) Auxílio no desenvolvimento de vocabulário: *“Ajudou no número de palavras que ela fala... o vocabulário (...)”* (M3).
- c) Auxílio na memória: *“Estimula a memória por conta das figuras.”* (M2).
- d) Auxílio na realização da leitura compartilhada: *“Eu avalio de uma forma... podia ser mais divulgado... até porque é um recurso muito rico e ele auxilia as famílias e a criança... ajuda muito a gente para ler com eles.”* (M4).

A partir da realização do programa e da aquisição de conhecimento acerca da CAA, todas as mães relataram que irão utilizar esse recurso na leitura compartilhada com o(a) filho(a)

com SD. Para tanto, duas mães (M1 e M4) indicaram que será necessário que a ‘Escola’ adapte os livros, enquanto M2 apontou que os ‘Profissionais’ que atendem a criança é que devem realizar essa tarefa e M3, que destacou que ambos (escola e profissional) têm o dever de produzir esses livros. Abaixo se encontram exemplos dos relatos:

- a) Escola: *“Sim, com certeza. Só que nós famílias precisamos que as escolas façam esses livros adaptados para as crianças.”* (M1).
“A minha intenção é exatamente essa, que esse programa seja um programa mais divulgado, que as escolas possam adaptar livros e também usufrir desse recurso que facilita muito o entendimento da criança.” (M4).
- b) Profissionais: *“(…) só que assim... eu acho que se tivesse os profissionais produzindo material pra nós e ensinando seria muito bom, porque eu não tenho como produzir os livros... então assim... eu tendo alguém que possa... porque a visão do profissional é diferente... então assim, eu tendo o profissional para fazer a adaptação dos livros e nos ensinar, sabe? Eu sentiria muito mais segurança em apresentar eles pra ela.”* (M1).
- c) Escola e profissionais: *“Ah, sim... com certeza, né? Mas é preciso que a escola e os profissionais que atuam com ele forneçam esse material.”* (M4).

No que tange aos efeitos da intervenção, todas as mães apontaram, pelo menos, uma mudança no(a) filho(a) em decorrência do trabalho realizado. Duas mães (M1 e M2) relataram que a criança apresentou ‘Melhora na linguagem’, sendo que M1 também indicou ‘Interesse em ler e/ou em livros’, como M3. Uma mãe (M4) relatou ‘Melhora na compreensão das histórias’. Exemplos dos relatos podem ser observados a seguir:

- a) Melhora na linguagem: *“(…) só na fala que ela passou a falar algumas palavras dos livros que lemos juntas.”* (M1).
- b) Interesse em ler e/ou em livros: *“Sim, eu identifiquei que ele, agora ele gosta mais de ler, ele pegou iniciativa de ler os livros adaptados sozinho e agora lê até os outros livros, ele pega folhetos na rua para ler.”* (M2).
- c) Melhora na compreensão das histórias: *“Sim, normalmente a gente já faz essas leituras diárias, a gente costuma ler três livros por semana, mas é... os livros adaptados se tornam mais fácil, a compreensão dela, até o meio dela contar, ela conta com mais facilidade, com mais detalhes da história, utilizando das imagens que ela vê e facilita o conto dela.”* (M3).

6 DISCUSSÃO

As conclusões da presente pesquisa enfatizam a importância do programa de intervenção para qualidade de interação na leitura compartilhada mãe-filho, por meio do treinamento das mães para estimulação da linguagem e comunicação das crianças com SD (TOWSON; GALLAGHER, 2016). Ademais, os dados da pesquisa contribuíram para uma melhor compreensão dos fatores envolvidos na implementação de um programa de intervenção no contexto familiar, ao qual a criança é exposta diariamente. Ressalta-se o caráter inovador e original do estudo, uma vez que não foi recuperado trabalho similar no Brasil, especialmente em se tratando de crianças escolares com síndrome de Down. Programas dirigidos a essas famílias não são frequentes (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2018), incluso, particularmente, aqueles com o foco em leitura compartilhada em ambiente domiciliar.

Pode-se afirmar que a presente investigação cumpriu os objetivos propostos de forma satisfatória, tendo sido desafiador implementar um treino domiciliar com as mães devido, principalmente, ao fato de não ser comum, no Brasil, intervenções domiciliares (ROOKE; ALMEIDA; MEJÍA, 2017). Além disso, todo o material utilizado foi construído para a presente pesquisa, não havendo na literatura qualquer investigação nesta direção. Acredita-se que o estudo apresenta limitações, entretanto, quando se avaliam os resultados, pode-se supor que é um campo bastante promissor não somente para as crianças com SD, mas também para aquelas com outras deficiências, cuja comunicação e linguagem devem ser incrementadas. Como limitações podem ser citadas: o pequeno número de participantes e a não participação de todos os membros da família, como pais e irmãos no programa de intervenção de leitura.

No decorrer da pesquisa, por meio das anotações do diário de campo, foi possível identificar a dinâmica das visitas da pesquisadora às residências, bem como algumas dificuldades experienciadas pela mesma. Contudo, vale ressaltar que todos os participantes se mostraram motivados em participar do programa de intervenção. Eram comuns comportamentos inadequados das crianças com SD durante as visitas, tais como choros, ou comportamento com o intuito de chamar a atenção da mãe (se esconder, interromper a fala da pesquisadora etc.), os quais pareciam estar relacionados ao sentimento de incômodo diante da presença da pesquisadora. Entretanto, todos os momentos em que estes comportamentos estiveram presentes, foram possíveis manejá-los de forma adequada. Destaca-se que todas as crianças com SD, em algum momento, apresentaram dificuldades em serem filmadas, se negando a realizar a leitura compartilhada com a mãe diante da câmera. Diante disso, foi necessário ajustar o procedimento de coleta, isto é, as famílias passaram a filmar as sessões ao

invés da pesquisadora, como era inicialmente o procedimento. Assim, todas as famílias seguiram este procedimento. É necessário que o pesquisador seja flexível para adequar procedimentos de coleta de acordo com as necessidades e características dos participantes, se inserindo com empatia sem perder o rigor metodológico necessário ao ato de investigar. Nesse sentido ressalta-se a importância do emprego de perspectivas centradas na família (CERQUEIRA-SIVA; DESSEN, 2018; GARCÍA-SÁNCHEZ et al., 2014)

A situação de leitura diante da filmadora parece ter tido um impacto bastante negativo nas crianças e também em algumas mães, sendo que uma delas relatou vergonha em realizar as filmagens. No entanto, ao longo da coleta de dados, foi possível observar um clima mais favorável às filmagens, quando a própria família ficou responsável pelas mesmas, sendo possível afirmar que o vídeo foi um instrumento adequado para captar os detalhes da situação, uma vez que ele proporciona uma cópia permanente da realidade observada, podendo o pesquisador recorrer às fitas quando necessário (DESSSEN, 1995).

A cena da leitura compartilhada representa a interação entre díade mãe-filho, na qual a mãe é a mediadora da criança e do livro de histórias. Neste contexto, a mãe se conecta com o filho, favorecendo o acesso dele a novos significados e a construção ativa de seu conhecimento de mundo. Assim, a leitura compartilhada oferece às crianças oportunidades de aprender um novo vocabulário e de aprimorar suas habilidades de linguagem (NINIO, 1983), o que pôde ser verificado nos resultados da presente intervenção. O livro é, portanto, um instrumento que pode ser comparado a uma ‘ponte’ entre a criança e sua mãe. No caso da criança com SD, a leitura compartilhada de um livro adaptado pode ser observada sob duas perspectivas: a mãe que promove o acesso da criança ao livro, e o livro que promove o acesso da criança com deficiência ao conteúdo por meio das imagens, havendo uma interação constituída por implicações bidirecionais, sendo a criança ativa nesse processo.

A relação entre a atividade de leitura no contexto familiar e o status socioeconômico da família da criança tem sido discutido pela literatura nas últimas décadas (DEXTER; STACKS, 2014; NEUMAN; KAEFER 2018). Segundo os autores, a baixa renda e o baixo nível instrucional da mãe são considerados importantes fatores de risco para a qualidade do ambiente de leitura, já que: (1) famílias com baixa renda encontram barreiras no acesso aos livros infantis e a profissionais qualificados capazes de fomentar orientações sobre como envolver a participação dessas crianças na leitura e (2) o nível de escolaridade da mãe pode direcionar suas práticas de leitura em casa, ou seja, mães com baixo nível instrucional tendem a ler menos para os filhos, comparadas àquelas com maior escolaridade. No tocante às famílias pesquisadas, observou-se que a maioria delas recebe de 1 a 2 salários mínimos, o que tende dificultar o acesso

a recursos que possam funcionar como fator de proteção ao desenvolvimento da criança, uma vez que os serviços públicos de atendimentos às pessoas com SD nem sempre estão disponíveis nos municípios brasileiros. Desta forma, ou as crianças ficam sem atendimento ou a família tem que pagar pelos serviços particulares, os quais acabam por onerar bastante a renda das famílias. Assim, ressalta-se a importância de políticas públicas mais eficazes, bem como da implementação de programas de intervenção a essas famílias.

Várias famílias brasileiras, incluindo as participantes deste estudo, apresentam dificuldades socioeconômicas e necessitam de recursos básicos à sobrevivência, mas também precisam de serviços voltados a incentivar a leitura de livros que, conseqüentemente, tem implicações positivas no desenvolvimento das crianças (BLOMM-HOFFMAN et al., 2007; SARACHO, 2017). Aliada às dificuldades em lidarem com todas as responsabilidades familiares, as mães relatam a importância de materiais adaptados para apoiar a leitura de seus filhos. Além disso, relatam também dificuldades de adequar horários para a leitura devido às distrações da TV, uso do aparelho celular em jogos, a agitação dos membros da família em sua casa e inúmeras tarefas domésticas. Percebe, portanto, que a dinâmica das famílias tem um impacto na construção de um padrão de atividades de leitura.

Ademais, a maioria das mães tinha ensino médio completo, o que, aparentemente, não é um resultado preocupante por não se configurar como um potencial fator de risco. Aliado ao dado da escolaridade, com exceção de uma mãe, as demais sentiam satisfação com a prática de leitura e a mesma foi fomentada ao longo da intervenção, conforme relatados das mães. Contudo, parece que os estudos não são conclusivos no tocante às associações entre escolaridade e os hábitos de leitura para a população com SD em idade escolar. Sugere-se, portanto, que investigações futuras focalizem esses temas, pois poderão propiciar dados empíricos que possam servir de direcionamento para intervenções.

Outro fator contribuinte para rotina de leitura no contexto familiar é a quantidade de tempo dedicada a esta atividade. Conforme os resultados do presente estudo, as mães são as principais responsáveis por todas ou pela maioria das atividades com seus filhos com SD, sendo poucos os membros que compartilham com elas as tarefas do dia a dia, corroborando a literatura acerca desse assunto (PEREIRA-SILVA; ANDRADE; ALMEIDA, 2018; ROOKE et al., 2019). Devido a maior responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelos cuidados com os filhos, a mãe dispõe de pouco tempo para desenvolver a atividade de leitura. Segundo Zimmer (2017), o envolvimento da criança na prática de leitura exige que os membros da família criem um ambiente confortável, estruturado e consistente. Para isso, a família deve reorganizar o ambiente doméstico físico e social com base nas suas necessidades e preferências. Isso pode

ajudar a criar interações positivas de comunicação entre a mãe e a criança durante a leitura compartilhada. Entretanto, a sobrecarga de trabalho das mães vinculada à realização de tarefas domésticas e de prestação de cuidados com o filho (por exemplo, acompanhamento em sessões de terapia, em atividades extracurriculares, como natação e AEC das crianças) provavelmente reduz a disponibilidade de tempo para mães e filhos lerem juntos. Essa realidade retrata a divisão de tarefas de acordo com uma perspectiva tradicional de gênero e papéis fixos e estereotipados em relação aos pais e mães, o que é culturalmente reforçado na sociedade (DE SOUZA; FIAMENGGHI, 2011). Ainda que algumas pesquisas tenham destacado maior envolvimento dos pais na execução de algumas tarefas (SILVA; AIELLO, 2009; WAGNER et al., 2005), é notório que as mães permanecem como principais cuidadoras de seus filhos com deficiência (MARCHAL et al., 2017; ROOKE et al., 2019).

Na presente pesquisa, todas as famílias apresentam uma restrita rede social de apoio, geralmente, limitada aos membros da família nuclear, principalmente ao marido e filhos, e apenas uma família relatou o suporte da família extensa materna. Os resultados de Rooke e Pereira-Silva (2016) corroboram esse achado, ao sugerir que os cônjuges representam um dos principais elementos da rede familiar de mães de crianças com SD. Além disso, as avós maternas parecem atuar com maior frequência como rede social de apoio, resultado consoante com a literatura (ROOKE et al., 2019). O limitado apoio social intensifica a sobrecarga emocional e física na mãe por ser a cuidadora primária, resultado corroborado por pesquisas com famílias com crianças e adolescentes com SD (PEREIRA-SILVA, 2015; PEREIRA-SILVA; RABELO; MEJÍA, 2018; ROOKE et al., 2019). A falta de apoio de outros membros da família pode dificultar ainda mais a organização do ambiente de leitura, o que consequentemente pode repercutir no alto nível de estresse dessas mães (DA SILVA, 2011; PEREIRA-SILVA, 2015; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006).

Quanto à rede de apoio profissional, todas as mães indicaram que, em momento de dificuldades ou dúvidas, podem contar com o apoio de professores e médicos, além disso, duas mães também contam com apoio de profissionais da fonoaudiologia e terapia ocupacional. Considerando que os profissionais são as pessoas que detêm o conhecimento especializado, esse resultado é positivo, pois estes podem fornecer um apoio mais direcionado às necessidades da pessoa com deficiência. Entretanto, todas as mães relataram que, embora tenham suporte de profissionais e professores, não encontram orientações específicas que contribuam para sua prática de leitura em contexto familiar. Ademais, relatam que não recebem livros adaptados para o nível linguístico ou cognitivo das crianças. Nesse sentido, sugere-se a necessidade de capacitar os profissionais da educação, professores e coordenadores pedagógicos, no contexto

da CAA, para que as crianças possam ter suporte na escola e em casa. De acordo com o relato das mães e as observações, as crianças apresentam resistência em participar de atividades de leitura com livros na versão original. Talvez essa rejeição esteja relacionada às dificuldades experimentadas por elas. Vale ressaltar que as mesmas crianças mostram interesse nos livros adaptados. Qualquer que seja a forma da criança participar da atividade, é fundamental que ocorra para seu aprendizado. Assim, a produção de livros adaptados por parte da escola contempla diferentes necessidades das crianças, permitindo a construção de conteúdos pedagógicos nas diferentes áreas do conhecimento e ampliando a participação das mesmas em sala de aula. Ademais, o envolvimento da família no processo de leitura pode ocorrer desde a seleção de livros até as orientações acerca dos comportamentos da criança e hábitos de leitura.

No que tange à rede institucional, apenas uma mãe indicou apoio da ONG que o filho frequenta. O suporte fornecido pela rede de apoio funciona como fator de proteção para a família, além disso, o estabelecimento de uma rede de apoio social serve como amparo aos genitores em momentos de estresse, possibilitando consequências positivas ao desenvolvimento das crianças (WILLIAMS; AIELLO, 2001). Formas de tratamento no contexto clínico com uma abordagem individual são frágeis porque não consideram as relações em que a criança está envolvida. Ademais, deve-se considerar o ambiente familiar como peça chave quando se trata do desenvolvimento de uma criança com deficiência. Desta forma, a proposta terapêutica deve levar em conta que a criança vai aprender e desenvolver melhor no contexto de suas interações familiares. Portanto, não há como negar os benefícios da abordagem centrada na família, a qual reconhece a importância de fornecer orientações de estratégias conforme as necessidades e recursos específicos de cada grupo familiar em seu próprio contexto.

Segundo Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014) o comportamento das crianças frente aos livros é influenciado pelo papel que o adulto assume durante a leitura compartilhada e o ambiente que é oferecido a ela. Para tanto, o ambiente de leitura no contexto familiar baseia-se na exposição e participação das crianças com seus genitores, sendo estes os principais responsáveis por apresentarem o mundo dos livros para seus filhos (KADERAVEK, PENTIMONTI; JUSTICE, 2014). De fato, são numerosos os resultados de pesquisas que reforçam a necessidade de se investir na prática da leitura, não apenas na escola, mas também na família, destacando a relevância da leitura compartilhada entre mãe e filho para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com SD (ADAMSON et al., 2009; AL OTAIBA et al., 2009; LUSBY; HEINZ, 2020; VAN BYSTERVELDT; GILLON; FOSTER-COHEN, 2010). Crianças que possuem um número maior de livros infantis em suas casas e que as famílias se dedicam a essa atividade têm mais oportunidades de se envolverem

espontaneamente com o livro, olhar as ilustrações, 'ler' um livro ou pedir aos genitores que o leiam para eles e, assim, desenvolvem um maior interesse em livros e na leitura (AL OTAIBA et al., 2009; RICCI; OSIPOVA, 2012). As mães, na presente pesquisa, que relataram possuir o hábito de leitura semanal com seus filhos foram as que aderiram por mais tempo ao programa de intervenção. Com isso, ficou evidente que quanto mais as crianças são expostas à leitura, mais desenvolvem posturas positivas frente a esta atividade e maior interesse pelos livros.

Logo no início do Programa de intervenção, à medida que as mães estabeleciam novas rotinas de leitura, perceberam que seus filhos se distraíam frequentemente enquanto liam os livros de histórias. Devido às queixas, dirigidas à pesquisadora, as mães foram orientadas a utilizarem a estratégia da 'atenção compartilhada' para minimizar as possíveis distrações e, com isso, manter uma interação e envolvimento positivo durante a leitura compartilhada. Assim, quando as crianças não prestassem atenção, as mães eram orientadas a usar termos expressivos com uma voz entusiasmada (por exemplo, "Olhe o gato!"). Durante a observação das filmagens ficou evidente que todas utilizaram com frequência essa estratégia, para chamar sua atenção de "volta ao livro." Ademais, para usar com êxito cada estratégia, as mães foram orientadas a observar os meios comunicativos verbais e não verbais de seus filhos (por exemplo, olhar nos olhos, sons, gestos) e interpretar seu interesse, momento a momento, para responder adequadamente cada intenção comunicativa da criança, conforme ressaltam Akamoglu e Meadan (2019).

Crianças com SD possuem déficit nas habilidades cognitivas e linguísticas, o que acarreta obstáculos para participarem ativamente da leitura e também possivelmente para interpretarem o conteúdo das histórias. Além disso, ao ler um livro de histórias tradicional, uma criança com SD precisa manter sua atenção entre o livro (ADAMSON et al., 2009) e seu mediador que, muitas vezes, é a mãe, a qual, comumente, assume um padrão de diretividade nesta atividade, reduzindo consideravelmente as oportunidades de participação do filho (ISPA et al., 2013; LUSBY; HEINZ, 2020). Ou seja, outro desafio nas atividades de leitura de livros de histórias para crianças com SD envolve o comportamento da mãe. Ao serem entrevistadas sobre os comportamentos de leitura dos filhos, a maioria das mães participantes desta investigação, relatou pouco envolvimento verbal de seus filhos. As observações durante a LB identificaram que elas adequavam sua leitura em resposta à linguagem e aos comportamentos de leitura de seus filhos, o que é coerente com outros dados de pesquisas estrangeiras (CROWE, 2000; EZELL; JUSTICE, 2000) e, com isso, utilizaram poucas estratégias de leitura ou simplesmente leram o texto, sem a participação do filho, o que conseqüentemente não beneficia as crianças, por outro lado, torna-os passivos durante toda atividade (VAN HEERDEN;

KRITZINGER, 2008). Ao longo das intervenções, as mães utilizaram com mais frequência as estratégias e, provavelmente, a diretividade tendeu a diminuir, uma vez que as crianças também empregaram mais meios comunicativos.

Foi verificado também na sessão de LB que as mães interpretaram incorretamente os comentários de seus filhos ou até mesmo ignoraram as tentativas de comunicação das crianças. Para tanto, a análise identificou que as mães, no geral, evitaram fazer perguntas ou apenas faziam perguntas fechadas (por exemplo, perguntas respondidas com uma resposta sim ou não ou com um vocabulário restrito), limitando oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e reforçando ainda mais a posição passiva de seu filho (KADERAVEK; PENTIMONTI; JUSTICE, 2014). Embora duas mães alegassem ler com regularidade com seus filhos, os dados da LB corroboraram conclusões de estudos anteriores que indicam que até mesmo genitores que leem regularmente com seus filhos raramente o fazem de forma dialógica, se não houver treino explícito (HUEBNER; MELTZOFF, 2005). Essa dinâmica de leitura, entre mãe e criança é uma combinação de fatores que torna a leitura compartilhada uma experiência desafiadora para mães e seus filhos com SD (DAUNHAUER; SCHWORER; HOWSHAR, 2017).

Em um ambiente favorável à leitura de histórias, as crianças com SD têm oportunidades de desenvolver habilidades de linguagem pragmáticas e as mães podem usar estratégias de leitura para facilitar seu envolvimento, participação e estimular as interações positivas entre elas e seus filhos (AKAMOGLU; MEADAN, 2019). Os dados da pesquisa revelaram uma variabilidade considerável entre as díades nas estratégias de leitura utilizadas pelas mães e os meios comunicativos utilizados pelos filhos. A estratégia de leitura mais frequentemente utilizada pelas quatro mães foi a ‘atenção compartilhada’, na qual elas apontavam para figuras ao ler o texto, descreviam as cenas, esperando que a criança participasse da leitura, fosse por meio verbal ou não verbal. Essas estratégias auxiliaram as crianças a responder intencionalmente à exploração do livro, o que, com o tempo de treinamento, definiu o exato momento que a criança começou a participar verbalmente (por exemplo, usando palavras faladas) ou não verbalmente (por exemplo, gesticulando, apontando). Além disso, essa estratégia ajudou a reorientar a atenção das crianças para o livro, conforme ressaltado pela literatura (FLEURY; HUGH, 2018; FLEURY et al., 2014; WHALON et al., 2015).

Assim, os dados mostraram que a estratégia mais utilizada pelas mães é a ‘atenção compartilhada’ e a menos empregada é o ‘reforço’. Entretanto, há diferenças entre as díades, por exemplo, M1 não utilizou o ‘completar fonológico’, M4 não empregou o ‘reforço’ em qualquer momento de suas leituras. Provavelmente, esta é a mãe que tendeu a adotar menos

estratégias ao longo do tempo. M1 não tinha o hábito de leitura com o filho, entretanto, ao longo do tempo verifica-se um aumento no uso de estratégias, prevalecendo a ‘atenção compartilhada’, mas no pós-treino houve maior emprego de ‘completar palavras’, demonstrando o engajamento e diversificação das estratégias. M2 e M3 foram as mães que usaram quase todas as estratégias durante o Treinamento. No entanto, destaca-se que nenhuma mãe empregou ‘reforço’ no pós-treino e uma delas não usou essa estratégia em nenhuma etapa da intervenção, indicando a necessidade de mais orientação acerca do uso de estratégias, uma vez que o ‘reforço’ deve ser empregado de forma mais constante, já que ele aumenta a frequência dos comportamentos adequados. Além disso, M4 não fez perguntas e não envolveu a criança em discussões sobre a história em determinadas sessões do programa. Ao longo da coleta de dados, foram relatados conflitos familiares e dificuldades financeiras, os quais tinham reflexos no engajamento dessa mãe na atividade de leitura e também no momento da mesma. Assim, essa mãe usou em menor frequência as estratégias, o que pode ter influenciado em um estilo de leitura mais diretivo, que resultou no declínio na participação de C4 nessas sessões.

Considerando o comportamento materno durante a leitura compartilhada, as mães conseguiram manter a atenção e interesse de seus filhos na história (por exemplo, apontando para as ilustrações, direcionando verbalmente a atenção da criança: 'Olhe para o gato Neto!'), conversavam com a criança apontando as ilustrações (por exemplo, 'Veja onde o gato estava escondido!!'; 'Ele correu atrás do rato.') e, com isso, mantiveram a atenção conjunta utilizando as expressões faciais e entonação na fala. Ademais, ficou evidente na observação das filmagens que a estratégia utilizada pelas mães de apontarem para as figuras facilitou a compreensão do texto pela criança, aumentou seu vocabulário, e especialmente aumentou o tempo de atenção da criança. Por outro lado, o uso de perguntas raramente foi observado durante as sequências de leitura compartilhada. Esses dados sugerem que as interações verbais entre mães e filhos durante a leitura compartilhada se referiam amplamente ao livro e às ilustrações. Uma primeira explicação possível para esses dados pode ser que o livro contenha muitas ilustrações no texto. Essa pode ser a razão pela qual as mães se concentram principalmente no livro e raramente expandem a conversa com a criança fora do contexto do livro. Outra hipótese para esse achado pode ser atribuída, em parte, à ecolalia das crianças, ao repetirem verbalmente a última palavra da pergunta que a mãe fazia (por exemplo: ‘Quem jogou a bola?’ a criança respondia ‘bola’, a mãe fazia outra tentativa, ‘Quem deixou a bola cair na janela?’, a criança respondia ‘janela’). Esse dado pode sugerir que as crianças estavam tentando se apropriar do conteúdo, mesmo sem a compreensão do texto lido. No entanto, o uso de perguntas sobre os trechos da história e suas

experiências pessoais devem se estender além do texto lido e são importantes componentes da leitura compartilhada, conforme apontam Blom-Hoffman et al. (2007).

Convém destacar que o meio comunicativo que prevalecia na LB era o verbal para duas crianças (C3 e C4), o vocal-gestual para uma (C2) e tanto o meio verbal como o vocal-gestual para C1, indicando uma variabilidade no padrão de aquisição e no emprego dos meios. Ao longo do Programa de intervenção verificou-se que três crianças aumentaram a frequência do uso do Meio Verbal, podendo indicar que a leitura com os livros adaptados proporcionou maior possibilidade de comunicação verbal. Somente C4 diminuiu o emprego de tal meio. No pós-treino observou-se que a maioria das crianças teve uma elevação na frequência do meio verbal, incluindo C4 com a maior frequência. Entretanto, apenas uma criança (C3) manteve seu padrão no pós-treino, mas deve-se ter cuidado para afirmar que se trata de uma estabilidade. O meio menos usado pelas crianças foi o ‘vocal’.

O meio vocal-gestual foi a segunda estratégia mais usada pelas crianças e durante a etapa de Treinamento apenas uma criança (C4) aumentou a frequência de uso deste meio, as demais diminuíram. Ao longo do tempo verifica-se, para a maioria das crianças, que este meio tendeu a diminuir e apenas uma (C3) tendeu a aumentar sua frequência. Esse dado mostra que há uma instabilidade no padrão de uso deste meio, o que é coerente com os resultados sobre o emprego das estratégias pelas mães, nos quais se observou que a ‘atenção compartilhada’ tende a ser um padrão.

Ao longo do programa de intervenção foi identificado o aumento da frequência da linguagem verbal nas crianças, uma vez que elas se concentram principalmente nas figuras, adotando comportamentos de leitura que rotulam e comentam sobre os personagens (por exemplo, “Ana tem cabelos cacheados”, “Tomás e Nathalia”) ou sobre as ações da história (por exemplo, falar sobre eventos específicos representados nas figuras, como “Ana joga a bola” e “que rola...rola...rola”). Ademais, elas começaram a usar elementos do texto que demarcavam início e final da história, como “Era uma vez...” ou “Fim...”. Esses resultados são coerentes com dados da literatura que mostram que a prática ou o hábito da leitura pode proporcionar um incremento no desenvolvimento da ‘fala’ (AKAMOGLU; MEADAN, 2019; BUNNING; GOOCH; JOHNSON, 2017).

As observações dos comportamentos das crianças durante a leitura compartilhada mostraram que elas apontaram para as figuras, expressavam envolvimento físico com os livros segurando-os ou virando as páginas, além de emitirem meios comunicativos não verbais durante as interações com a mãe, por exemplo, com um sorriso, risada ou um aceno de cabeça. Por outro lado, estas crianças não fizeram nenhuma pergunta (por exemplo, ‘Para onde ele vai?’);

'Eles estão correndo?') e não emitiram qualquer sentença explicativa sobre a história que estava sendo contada (por exemplo, 'A Sofia também corre atrás do rato, mãe!'). Uma das razões para essas constatações é que raramente as mães fizeram perguntas complexas. Assim, o treinamento com as mães do estudo aumentou a frequência dos meios comunicativos de seus filhos, no entanto, as mesmas não exploraram todas as possibilidades do livro adaptado, especialmente em termos de incentivar respostas de fala mais complexas com seus filhos. Destaca-se que essas crianças realmente necessitam de intervenções para aumentar seu repertório verbal e, possivelmente, sua motivação para a leitura, dados similares também foram encontrados por Flores, Pires e Souza (2014), Lever e Sénéchal (2011) e Rogoski et al. (2015) com crianças com autismo.

A maioria das díades apresentou diminuições no tempo gasto lendo a história, desde a primeira sessão até as sessões de pós-treino. No entanto, a díade D1 aumentou o tempo de leitura, provavelmente em função das dificuldades na participação de C1, tendo implicações para o aumento na frequência de episódios interacionais sem sincronia e conflituosos. Ressalta-se ainda que M1 havia relatado que também não tinha o hábito de leitura e não sentia safistação em realizá-la.

Apesar da considerável variabilidade nos comportamentos de leitura de mãe e filho, foi observado que as mães ajustaram seus comportamentos de leitura para corresponder ao nível de linguagem de seus filhos, mantendo uma qualidade amistosa das interações ao longo de todo o programa. Pode-se afirmar que todas as díades apresentaram interações sincrônicas e amistosas. Porém, a análise por díade ao longo do tempo mostra instabilidades nos episódios com 'sincronia' e 'sem sincronia', indicando possíveis dificuldades na adaptação das díades à atividade, devido provavelmente aos problemas na linguagem das crianças deste estudo, fato que impediu ou dificultou em alguma medida as interações entre elas e suas mães. Além disso, esse resultado pode ser analisado associado a outras variáveis, tais como o estresse que, mesmo que não tenha sido investigado neste estudo, é possível depreende-lo dada a dinâmica e funcionamento das famílias, sendo que esta condição de saúde mental é frequente em mães com filho com SD, conforme ressaltado na literatura (PEREIRA-SILVA, 2015; ROOKE et al., 2019). Sugerem-se estudos que avaliem o estresse em mães de crianças escolares com SD aliado à implementação de programas de leitura compartilhada. Ao mesmo tempo, parece haver um padrão mais estável das interações 'amistosas', o que pode indicar, de forma geral, que a díade estabeleceu trocas harmônicas durante a leitura compartilhada. A frequência dos conflitos, apesar de baixa, pode indicar alguma dificuldade no ajuste entre mãe e filho, por exemplo, não

esperar o ritmo de resposta do filho, ou episódios em que a criança solicitou ler sozinha, recusando a participação da mãe.

A compreensão e expressão da leitura de histórias representam a capacidade pragmática, cuja principal característica é a capacidade da criança de entender e expressar conteúdo (FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; RODRIGUES et al., 2016). A análise das respostas das crianças ao ‘caderno de perguntas’ permite afirmar que aquelas que tinham um hábito de leitura apresentaram um desempenho mais satisfatório em todas as etapas da pesquisa e, também, conseguiram avançar mais na quantidade de livros, como é o caso de C3 e C4. Por outro lado, destaca-se a variabilidade no ritmo de cada criança, o que indica que as intervenções devem ser particulares, pois deve-se respeitar as necessidades inerentes de cada uma e também as do grupo, como ressaltam Cerqueira-Silva e Dessen (2018).

Vale ressaltar que a relação entre a qualidade da interação das díades e a compreensão da história não deve ser interpretada como causal, mas bidirecional. Por um lado, as mães que envolveram seus filhos em uma leitura compartilhada utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do programa possibilitaram o desenvolvimento da linguagem de seus filhos por meio de estímulos, mas, ao mesmo tempo, incentivaram interações verbais ao chamarem atenção para o conteúdo e permitindo que a criança expressasse maior interesse na leitura compartilhada. De acordo com Hall, Levy e Preece (2018), a leitura compartilhada desperta a atenção, o interesse das crianças, além de aumentar as oportunidades de trocas interativas, oferecendo às crianças oportunidades para explorar mundos imaginários.

Considerando todos os resultados ao longo das etapas da intervenção, pode-se afirmar que a pesquisa alcançou seu objetivo e, também, que os resultados foram bastante satisfatórios, respeitadas as particularidades de cada díade e família. As mães relataram que foram capazes de colocar em prática as estratégias ensinadas e orientadas e as crianças obtiveram ganhos importantes, tais como, aumento do vocabulário e uso de diferentes meios comunicativos. A leitura compartilhada proporcionou às mães e suas crianças a oportunidade de estarem juntos em interação, havendo a possibilidade de estreitar o vínculo.

Dada a diversidade familiar, a abordagem centrada na família possibilita apoiar e organizar o contexto doméstico para estimular a leitura de família de crianças com SD. Para tanto, seria ideal envolver a escola no processo de construção de hábitos de leitura, de adaptação e de fornecimento de orientações e livros adaptados mais acessíveis para as famílias com pessoas com deficiências. A ausência dessas iniciativas por parte das instituições escolares foi apontada como um problema em todas as famílias participantes desse estudo. Todas elas se mostraram dispostas a ler com seus filhos, no entanto, não recebem instruções sobre como fazê-

la. A proposta do uso da CAA, neste trabalho, foi justamente a de promover a linguagem e a comunicação das crianças com recursos que viabilizassem as mães a tornar a leitura uma atividade fácil e prazerosa e proporcionando avanços em aspectos do desenvolvimento de seus filhos. O objetivo do treinamento foi estimular as mães a utilizarem uma série de estratégias que atendessem às demandas cognitivas e linguísticas da criança, e, com isso, estimulasse sua participação na leitura, conseguindo também interpretar as histórias e responder às perguntas de forma independente. Pesquisas futuras poderiam utilizar a CAA para adaptar livros infantis com o intuito de ensinar outros conceitos, como o uso de verbos ou aquisição de vocabulário simples, como cores, números e conceitos espaciais (por exemplo, acima, abaixo, entrar e sair).

Uma das maneiras interessantes para estimular a participação das crianças é oferecê-las a liberdade de escolher os livros de interesse (ZIMMER, 2017). Segundo Akamoglu e Meadan (2019) há duas etapas na escolha de livros de interesse. Primeiro, a família identifica o interesse geral da criança em temáticas que gostem e/ou não. Em seguida, adquirem livros de histórias que são: (a) apropriados à idade, (b) contenham um número semelhante de palavras em cada página e (c) incluam figuras que ilustram o conteúdo da história, a fim de promover o diálogo com a criança. Por exemplo, todas as crianças do programa gostaram do livro “Ana e o Gato”, e três das quatro crianças não gostaram do livro “Rato Maroto”. Na entrevista semanal, as mães relataram que o livro era cansativo, com muitas imagens e as crianças participaram pouco da leitura compartilhada. Segundo Akamoglu e Meadan (2019), deve-se ter o cuidado de oferecer à criança duas opções de livro de histórias. Dessa forma, é mais provável que a criança seja motivada e participe do diálogo durante a leitura compartilhada. Os autores ainda afirmam que os genitores também devem observar se o livro é muito complexo, tanto em termos de linguagem quanto de conteúdo. Um livro complexo não apresentará tanto benefício para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem da criança com SD. Além disso, os benefícios do livro para uma criança irão depender de suas qualidades, bem como a frequência a que ela foi exposta (FLEURY; SCHWARTZ, 2016).

Destaca-se, também, que todas as mães expressaram certa preocupação, no início da intervenção, com o fato de seus filhos apresentarem dificuldades de manter a atenção no texto, participar ativamente da leitura e de compreender o conteúdo da história; e comentaram que a quantidade de livros do programa de intervenção poderia ser desafiadora para seus filhos, expressando receio de que isso fosse potencialmente desmotivador para ambos. Esse dado reflete a literatura, que afirma que as crianças com SD apresentam comportamentos de evitação de tarefas cognitivamente desafiadoras (FIDLER; NADEL, 2007), como a leitura. A partir

desse relato, a pesquisadora selecionou livros com linguagem simples, poucas páginas, com as temáticas de animais (visto que foi relatado que esse era o assunto que as crianças mais gostavam) e utilizou os recursos de CAA para que os livros estivessem adaptados ao nível apropriado às habilidades de cada criança e conforme seus interesses. Nesse sentido, a construção de um livro adaptado como um dos instrumentos promotores de comunicação surgiu da necessidade de adequação dos materiais. Para ser um instrumento de comunicação funcional, a história adaptada inserida no contexto de casa e da escola, pelos genitores e professores, oferece à criança com SD oportunidades de desenvolvimento e incentiva sua autonomia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do contexto de leitura em famílias de crianças com SD influencia diretamente no desenvolvimento da linguagem e da comunicação da criança. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências de leitura propostas pela família, maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da criança com SD. Deste modo, a forma como é introduzida a leitura no ambiente familiar determina (de modo positivo ou negativo) o comportamento de todos os membros da família. Hábitos simples de leitura, como leitura compartilhada entre os genitores e seus filhos, comprar livros ou pegar livros em bibliotecas são formas estimulantes de apresentar às crianças o mundo da literatura. Os dados mostraram o quanto os ambientes de leitura das famílias eram qualitativamente carentes de recursos materiais disponíveis em casa. Ademais, o baixo nível instrucional das mães e a sobrecarga de tarefas destas foram fatores relevantes identificados nesta pesquisa, que apontam o quanto as características do ambiente doméstico e da dinâmica familiar podem se constituir em obstáculos para a realização desta atividade.

Os resultados da pesquisa apontam que o treinamento de leitura compartilhada com as mães, em livros adaptados, produziu mudanças positivas na participação de seus filhos. Foi observado nas filmagens que a estratégia da atenção compartilhada, utilizada com mais frequência pelas mães, proporcionou o aumento da frequência do uso dos meios comunicativos verbais das crianças, uma vez que as observações durante a LB indicaram que as crianças participaram pouco, permanecendo passivas na atividade. Nesse sentido, a leitura repetida pode ter contribuído para o aumento da diversidade lexical das crianças ao longo das sessões de treinamento. Além disso, o treinamento permitiu que as crianças compreendessem melhor o texto. Ficou evidente que as figuras do livro facilitaram a participação e autonomia da criança, o que enfatiza como o livro adaptado é importante para a prática da leitura compartilhada em casa. Destaca-se que, embora todas as crianças participantes atendessem aos critérios estabelecidos, houve diferenças nos níveis de desenvolvimento de cada uma no início do estudo que foram refletidas nos dados coletados, em todas as fases da pesquisa.

É importante ressaltar que os resultados positivos extrapolam aqueles relacionados ao treinamento das mães, uma vez que os livros adaptados eram elementos importantes em seu processo de implementação, dada a evidência científica desse recurso. Neste estudo, a capacidade das mães em aprender a usar com sucesso uma diversidade de novas estratégias confirma a importância do envolvimento das famílias na promoção de aprendizagens de seus filhos. Quando treinadas a utilizar a pausa intencional, a compartilhar atenção sobre um trecho

da história, completar palavras e sílabas, as mães permitiram o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças, equilibrando os turnos comunicativos, com alterações resultantes na participação comunicativa ativa das mesmas.

A família desempenha um papel central na interação positiva e responsiva com seus filhos durante a leitura compartilhada, o que pode facilitar o desenvolvimento da linguagem, da competência cognitiva e emocional de uma criança. Quando professores e genitores se esforçam juntos para o planejamento e implementação da leitura compartilhada no contexto familiar, garantem resultados significativos e duradouros para todos os envolvidos no processo de inclusão da criança.

REFERÊNCIAS

- ABBEDUTO, L.; WARREN, S. F.; CONNERS, F. A. Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. **Developmental Disabilities Research Reviews**, United States, v. 13, n. 3, p. 247-261, 2007.
- ADAMSON, L.; et al. Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. **Journal of autism and Developmental Disorders**, United States, v. 39, n. 1, p. 84-96, 2009.
- AKAMOGLU, Y.; MEADAN, H. Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading. **Journal of Early Intervention**, Unites States, v. 41, n. 4, p. 300-320, 2019.
- ALASUUTARI, M. Striving at partnership: parent-practitioner relationships in Finnish early educator's talk. **European Early Childhood Education Research Journal**, United Kingdom, v. 18, n. 2, p. 149-161, 2010.
- ALBUQUERQUE, F.J. de; et al. Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças dos profissionais. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 363-370, 2011.
- ALMEIDA, I. C. de. Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 65-72, 2004.
- AL OTAIBA, S.; et al. Home literacy environments of young children with Down syndrome: Findings from a web-based survey. **Remedial and Special Education**, United States, v. 30, n. 2, p. 96-107, 2009.
- ALVARENGA, P.; MALHADO, S.; LINS, T. O impacto da responsividade materna aos oito meses da criança sobre as práticas de socialização maternas aos 18 meses. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 199, n. 4, p. 305-314, 2014.
- ARAM, D.; AVIRAM, S. Mother's storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. **Reading Psychology**, United Kingdom, v. 30, n. 2, p. 175-194, 2009.
- ARAÚJO, S. G. M.; AIELLO, R. A. L. Rede social de apoio de mães com deficiência intelectual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 752-761, 2014.
- ARNOLD, D. H.; et al. Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. **Journal of educational psychology**, United states, v. 86, n. 2, p. 235-243, 1994.
- BAILEY JR, D. B.; et al. Early intervention as we know it. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, Unites States, v. 5, n. 1, p. 11-20, 1998.
- BAKER, C. E. Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. **Applied Developmental Science**, United States, v. 17, n. 4, p. 184-197, 2013.

BARBOSA, M. A. M.; BALIEIRO, M. M. F. G.; PETTENGILL, M. A. M. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 194-199, 2012.

BARBOSA, M. H. P. **O livro**: instrumento de comunicação em crianças com necessidades educativas especiais. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977-2011. 10^a ed.

BARNETT, D.; et al. Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. **Infants & Young Children**, United States, v.16, n. 3, p. 184-200, 2003.

BAROODY, A. E.; DIAMOND, K. E. Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. **Topics in Early Childhood Special Education**, United States, v. 32, n. 2, p. 78-87, 2012.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**, Maranhão, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007.

BATOROWICZ, B.; MCDUGALL, S.; SHEPHERD, T. A. AAC and community partnerships: The participation path to community inclusion. **Augmentative and Alternative Communication**, United Kingdom, v. 22, n. 3, p. 178-195, 2006.

BELLON-HARN, M. L.; HARN, W. E. Scaffolding strategies during repeated storybook reading: An extension using a voice output communication aid. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, United States, v. 23, n. 2, p. 112-124, 2008.

BERGLUND, E.; ERIKSSON, M.; JOHANSSON, I. Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. **Journal of speech, language, and hearing research**, United States, v. 44, v. 1, p. 179-191, 2001.

BINGER, C.; et al. Teaching Latino parents to support the multi-symbol message productions of their children who require. **AAC: Augmentative and Alternative Communication**, United Kingdom, v. 24, n. 4, p. 323-338, 2008.

BLEWITT, P.; et al. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. **Journal of Educational Psychology**, United States, v. 101, n. 2, p. 294-304, 2009.

BLOM-HOFFMAN, J.; et al. Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. **Journal of Applied School Psychology**, United States, v. 23, n. 1, p. 117-131, 2007.

BOJCZYK, K. E.; DAVIS, A. E.; RANA, V. Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. **Early Childhood Research Quarterly**, United Kingdom, v. 36, n. 3, p. 404-414, 2016.

BONAGAMBA, C.; SCHMIDT, A. Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com Síndrome de Down. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Colombia, v. 37, n. 1, p. 73-88, 2019.

BRICKER, D.; BAILEY, E.; BRUDER, M. B. The efficacy of early intervention and the handicapped infant: A wise or wasted resource. **Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics**, United States, v. 5, p. 373-423, 1984.

BRIESCH, A. M.; et al. Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: An investigation of caregiver implementation integrity. **Psychology in the Schools**, United States, v. 45, n. 10, p. 978-993, 2008.

BRITTO, P. R.; et al. Nurturing care: Promoting early childhood development. **The Lancet**, United Kingdom, v. 389, n. 10064, p. 91-102, 2016.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, United States, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5^a ed. New York: John Wiley & Sons Inc., 1998, v. 1, p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.) **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 6^a ed. New York: John Wiley & Sons Inc., 2007, v. 1, p. 793-828.

BROWN., P. M., BORTOLI., A. M. Family-centered assessment. In: RHOADES, E. A.; DUNCAN, J (Eds.). **Auditory-verbal practice**. 2^a ed. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd, 2010, p. 264-287.

BROWN, M. I.; WESTERVELD, M. F.; GILLON, G. T. Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home reading practices. **Australasian Journal of Early Childhood**, Australia, v. 42, n. 2, p. 69-77, 2017.

BRUDER, M. B. Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. **Topics in early childhood special education**, United States, v. 20, n. 2, p. 105-115, 2000.

BRUDER, M. B. Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. **Exceptional children**, United States, v. 76, n. 3, p. 339-355, 2010.

BUNNING, K.; GOOCH, L.; JOHNSON, M. Developing the personal narratives of children with complex communication needs associated with intellectual disabilities: What is the potential of Storysharing?. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, United Kingdom, v. 30, n. 4, p. 743-756, 2017.

BURGOYNE, K.; CAIN, K. The Effect of Prompts on the Shared Reading Interactions of Parents and Children with Down Syndrome. **International Journal of Disability, Development and Education**, United Kingdom, v. 18, n. 3, p. 1-15, 2020.

BUTZ, A. M.; et al. Promoting reading in children: Do reading practices differ in children with developmental problems? **Clinical pediatrics**, United States, v. 48, n. 3, p. 275-283, 2009.

CARAÇAS, M. G. **Práticas de intervenção precoce e satisfação das famílias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal, 2016.

CERQUEIRA-SILVA, S.; DESSEN, M. A. Programas de educação familiar para famílias de crianças com deficiência: uma proposta promissora. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 59-71, 2018.

CHAN, J.; IACONO, T. Gesture and word production in children with Down syndrome. **AAC: Augmentative and Alternative Communication**, v. 17, n. 2, p. 73-87, 2001.

CIELINSKI, K. L.; et al. Relations among sustained engagement during play, quality of play, and mother-child interaction in samples of children with Down syndrome and normally developing toddlers. **Infant Behavior and Development**, United Kingdom, v. 18, n. 2, p. 163-176, 1995.

CLELAND, J.; et al. Relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. **International Journal of Language & Communication Disorders**, United States, v. 45, n. 1, p. 83-95, 2010.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CROWE, L. K. Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. **Journal of Communication Disorders**, United States, v. 33, n. 6, p. 503-523, 2000.

DALMAU-MONTALA, M.; et al. How to implement the family-centered model in early intervention. **Anales de Psicología**, Spain, v. 33, n. 3, p. 641-651, 2017.

DA SILVA, N. C. B. **Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com síndrome de Down**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DAUNHAUER, L. A.; SCHWORER, E.; HOWSHAR, M. Parenting Matters: Parent-Child Interactions in Down Syndrome and Recommendations for Future Research. **International Review of Research in Developmental Disabilities**, Netherlands, v. 53, p. 1-43, 2017.

DAVIDSON, M. M.; WEISMER, S. E. Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, United States, v. 44, n. 4, p. 828-845, 2014.

DAVIE, J.; KEMP, C. A comparison of the expressive language opportunities provided by shared book reading and facilitated play for young children with mild to moderate intellectual disabilities. **Educational Psychology**, United States, v. 22, n. 4, p. 445-460, 2002.

DECKNER, D. F.; ADAMSON, L. B.; BAKEMAN, R. Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, United Kingdom, v. 27, n. 1, p. 31-41, 2006.

DELAGRACIA, J. D. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELAGRACIA, J. D.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas o contexto familiar. *In*: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J., (Eds.) **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE, 2015.

DELIBERATO, D. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 369-388, 2009.

DE SOUZA, A. B.; FIAMENGGHI JR, G. A. A relação entre pai e filho com síndrome de Down: uma revisão de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-27, 2011.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 223-227, 1995.

DESSEN, M. A. Questionário de caracterização do sistema familiar. *In*. WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Orgs.). **Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2009, p.102-114.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: Desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. spe, p. 202-219, 2010.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, M. A.; COSTA JR., A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.

DESSEN, M. A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Desenvolvendo sistemas de categorias com dados de entrevistas. *In*: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Eds). **Pesquisando a Família: Instrumentos para coleta e análise de dados**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2009, p. 43-56.

DEXTER, C. A.; STACKS, A. M. A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. **Journal of Research in Childhood Education**, United Kingdom, v. 28, n. 3, p. 394-410, 2014.

DUNST, C. J. Rethinking early intervention. **Analysis and intervention in developmental disabilities**, United States, v. 5, n. 1-2, p. 165-201, 1985.

DUNST, C. J.; et al. Young children's participation in everyday family and community activity. **Psychological Reports**, United States, v. 91, n. 3, p. 875-897, 2002.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. Capacity-building family systems intervention practices. **Journal of Family Social Work**, United States, v. 12, n. 2, p. 119-143, 2009.

EDMISTER, E.; WEGNER, J. Repeated reading, turn taking, and augmentative and alternative communication (AAC). **International Journal of Disability, Development and Education**, United Kingdom, v. 62, n. 3, p. 319-338, 2015.

ESPER-SHERDWINDT, M. Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. **Support for Learning**, United States, v. 23, n. 3, p. 136-143, 2008.

EVANS, M. A.; SAINT-AUBIN, J. Vocabulary acquisition without adult explanations in repeated shared book reading: An eye movement study. **Journal of Educational Psychology**, United States, v. 105, n. 3, p. 596-608, 2013.

EVANS, M. A.; WILLIAMSON, K.; PURSOO, T. Preschoolers' attention to print during shared book reading. **Scientific Studies of Reading**, United States, v. 12, n. 1, p. 106-129, 2008.

EZELL, H. K.; JUSTICE, L. M. Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. **American Journal of Speech-Language Pathology**, United States, v. 9, n. 1, p. 36-47, 2000.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: EDICON, 1941/2002.

FARRANT, B. M.; ZUBRICK, S. R. Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. **First Language**, United Kingdom, v. 32, n. 3, p. 343-364, 2012.

FERREIRA, A. T., LAMÔNICA, C.; APARECIDA, D. Comparação do léxico de crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico de mesma idade mental. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 785-91, 2012.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FIDLER, D.; HEPBURN, S.; ROGERS, S. Early learning and adaptive behaviour in toddlers with Down syndrome: evidence for an emerging behavioural phenotype?. **Down Syndrome Research and Practice**, United Kingdom, v. 9, n. 3, p. 37-44, 2006.

FIDLER, D. J.; LAWSON, J. E.; HODAPP, R. M. What do parents want?: An analysis of education-related comments made by parents of children with different genetic syndromes. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, United Kingdom, v. 28, n. 2, p. 196-204, 2003.

FIDLER, D. J.; NADEL, L. Education and children with Down syndrome: Neuroscience, development, and intervention. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, United States, v. 13, n. 3, p. 262-271, 2007.

FLABIANO-ALMEIDA, F. C.; LIMONGI, S. C. O. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 458-464, 2010.

FLABIANO, F. C.; BÜHLER, K. E. C. B.; LIMONGI, S. C. O. Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em um par de gêmeos dizigóticos: Influência da síndrome de Down e da prematuridade associada ao muito baixo peso. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 267-274, 2009.

FLEURY, V. P. Engaging children with autism in shared book reading: Strategies for parents. **Young Exceptional Children**, United States, v. 18, n. 1, p. 3-16, 2015.

FLEURY, V. P.; HUGH, M. L. Exploring engagement in shared reading activities between children with autism spectrum disorder and their caregivers. **Journal of autism and developmental disorders**, United States, v. 48, n. 10, p. 3596-3607, 2018.

FLEURY, V. P.; et al. Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. **Child Language Teaching and Therapy**, United Kingdom, v. 30, n. 3, p. 273-288, 2014.

FLEURY, V. P.; SCHWARTZ, I. S. A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. **Topics in Early Childhood Special Education**, United States, v. 37, n. 1, p. 16-28, 2016.

FLORES, E. P.; PIRES, L. F.; SOUZA, C. B. A. D. Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 58, p. 243-252, 2014.

FLYNN, K. S. Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. **Teaching exceptional children**, United Kingdom, v. 44, n. 2, p. 8-16, 2011.

FRANCK, L. S.; CALLERY, P. Re-thinking family-centred care across the continuum of children's healthcare. **Child: care, health and development**, United Kingdom, v. 30, n. 3, p. 265-277, 2004.

FROILAND, J. M.; et al. Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. **Psychology in the Schools**, United states, v. 50, n. 8, p.755-769, 2013.

GARCÍA-SÁNCHEZ, F. A.; et al. Atención temprana centrada en la familia. **Siglo Cero**, Spain, v. 45, n. 3, p. 6-27, 2014.

GAT – GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA. **Libro blanco de la atención temprana**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005.

GILMORE, L.; et al. Maternal support for autonomy: Relationships with persistence for children with Down syndrome and typically developing children. **Research in Developmental Disabilities**, United States, v. 30, n. 5, p. 1023-1033, 2009.

GINÉ, C.; et al. Trabajar con las familias en atención temprana. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Spain, v. 23, n. 2, p. 95-113, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 33-40, 2004.

GOITEIN, P. C., CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

GOLLOHER, A. N. Adapted shared storybook reading: A study of its application for children with autism spectrum disorders in home settings. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, United States, v. 33, n. 1, p. 35-46, 2018.

GÓMEZ, L. E.; VASILYEVA, M.; DULANEY, A. Preschool teachers' read-aloud practices in Chile as predictors of children's vocabulary. **Journal of Applied Developmental Psychology**, United Kingdom, v. 52, p. 149-158, 2017

GRÀCIA, M.; DEL RÍO, M. J. Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con síndrome de Down. **Revista síndrome de Down**, Spain, v. 64, n. 17, p. 1-16, 2000.

GUEDES, T. R.. **A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação**: Percepções, atitudes e interações. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GURALNICK, M. J. Early childhood intervention: Evolution of a system. **Focus on autism and other Developmental Disabilities**, United States, v. 15, n. 2, p. 68-79, 2000.

HALL, M.; LEVY, R.; PREECE, J. “No-one would sleep if we didn’t have books!”: Understanding shared reading as family practice and family display. **Journal of Early Childhood Research**, United Kingdom, v. 16, n.4, p. 363-377, 2018.

HANSEL, A. F; BOLSANELLO, M. A. O envolvimento parental nos programas de estimulação precoce. *In*: FJISAWA, D. S. (Ed.). **Família e educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 17-27.

HANZLIK, J. R.; STEVENSON, M. B. Interaction of mothers with their infants who are mentally retarded, retarded with cerebral palsy, or nonretarded. **American Journal of Mental Deficiency**, United States, v. 90, n. 5, p. 513-520, 1986.

HARGRAVE, A. C.; SÉNÉCHAL, M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. **Early Childhood Research Quarterly**, United Kingdom, v. 15, n. 1, p. 75-90, 2000.

HINDMAN, A. H.; SKIBBE, L. E.; FOSTER, T. D. Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence

from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. **Reading and Writing**, Netherlands, v. 27, n. 2, p. 287-313, 2014.

HUEBNER, C. E.; MELTZOFF, A. N. Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. **Journal of Applied Developmental Psychology**, United Kingdom, v. 26, n. 3, p. 296-313, 2005.

HUEBNER, C. E.; PAYNE, K. Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. **Journal of Applied Developmental Psychology**, United Kingdom, v. 3, n. 3, p. 195-201, 2010.

ISPA, J. M.; et al. Patterns of maternal directiveness by ethnicity among Early Head Start research participants. **Parenting**, United Kingdom, v. 13, n. 1, p. 58-75, 2013.

JORDAN, S.; MILLER, G. L.; RILEY, K. Enhancements of dialogic reading for young children with Down's syndrome. **Young Exceptional Children**, United States, v. 14, n. 4, p. 19-30, 2011.

KADERAVEK, J. N.; PENTIMONTI, J. M.; JUSTICE, L. M. Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. **Child Language Teaching and Therapy**, United Kingdom, v. 30, n. 3, p. 289-302, 2014.

KADERAVEK, J. N.; SULZBY, E. Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. **American Journal of Speech-Language Pathology**, United States, v. 7, n. 1, p. 33-47, 1998.

KAEFER, T.; PINKHAM, A. M.; NEUMAN, S. B. Seeing and knowing: Attention to illustrations during storybook reading and narrative comprehension in 2-year-olds. **Infant and Child Development**, United Kingdom, v. 26, n. 5, p. 1-10, 2018.

KARAASLAN, O.; MAHONEY, G. Mediation analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities. **Journal of Early Intervention**, United States, v. 37, n. 4, p. 286-299, 2015.

KEEN, D.; et al. The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. **Research in Autism Spectrum Disorders**, Netherlands, v. 4, n. 2, p. 229-241, 2010.

KENT-WALSH, J.; BINGER, C.; HASHAM, Z. Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. **American Journal of Speech-Language Pathology**, United States, v. 19, n. 2, p. 97-107, 2010.

KOPPENHAVER, D. A.; et al. The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech-Language Pathology**, United States, v. 1, n. 1, p. 38-44, 1991.

KOPPENHAVER, D. A.; ERICKSON, K. A.; SKOTKO, B. G. Supporting communication of girls with Rett syndrome and their mothers in storybook reading. **International Journal of Disability, Development and Education**, United Kingdom, v. 48, n. 4, p. 395-410, 2001.

LANDRY, S. H.; et al. The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. **Developmental Psychology**, United States, v. 48, n. 4, p. 969-986, 2012.

LANTER, E.; et al. Emergent literacy in children with autism: An exploration of developmental and contextual dynamic processes. **Language, speech, and hearing services in schools**, United states, v. 43, n. 3, p. 308-324, 2012.

LEAL, L. **A Family-centered approach to people with mental retardation**. n. 14. Washington: American Association on Mental Retardation, 1999.

LEVER, R.; SÉNÉCHAL, M. Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. **Journal of experimental child psychology**, United States, v. 108, n. 1, p. 1-24, 2011.

LIBOIRON, N.; SOTO, G. Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. **Child Language Teaching and Therapy**, United Kingdom, v. 22, n. 1, p. 69-95, 2006.

LONIGAN, C. J.; et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of experimental child psychology**, United States, v. 114, n. 1, p. 111-130, 2013.

LÓPEZ, P. F.; TORRES, A. Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Spain, v. 8, n. 3, p. 1339-1362, 2013.

LUSBY, S.; HEINZ, M. Shared reading practices between parents and young children with Down syndrome in Ireland. **Irish Educational Studies**, United Kingdom, v. 39, n. 1, p. 19-38, 2020.

MACHADO M. L. G., MONTORO M.F. Avaliação conjunta fonoaudiológica e psicológica em bebês portadores da síndrome de Down. **Pediatria Moderna**. São Paulo, v. 38, n. 8p. 402-405, 2002

MAHONEY, G.; et al. Responsive teaching: early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. **Down Syndrome Research and Practice**, United Kingdom, v. 11, n. 1, p. 18-28, 2006.

MARCHAL, J. P.; et al. Distress and everyday problems in Dutch mothers and fathers of young adolescents with Down syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, United States, v. 67, p. 19-27, 2017.

MARVIN, C.; MIRENDA, P. Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. **Journal of Early Intervention**, United States, v. 17, n. 4, p. 351-367, 1993.

MCWILLIAM, R. A. **Routines-based early intervention: Supporting Young Children and Their Families**. Illustrated Ed. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2010.

MORGAN, M. F.; MONI, K. B.; JOBLING, A. Who? Where? What? When? Why? How? Question words—What do they mean? **British Journal of Learning Disabilities**, United Kingdom, v. 37, n. 3, p. 178-185, 2009.

MUCCHETTI, C. A. Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. **Autism**, United States, v. 17, n. 3, p. 358-372, 2013.

MURASE, T.; et al. Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. **First Language**, United Kingdom, v. 25, n. 2, p. 197-218, 2005.

NA, J. Y.; WILKINSON, K. M. Communication about emotions during storybook reading: Effects of an instruction programme for children with Down syndrome. **International Journal of Speech-Language Pathology**, United Kingdom, v. 20, n. 7, p. 745-755, 2018.

NEUMAN, S. B.; KAEFER, T. Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. **Contemporary Educational Psychology**, United States, v. 52, p. 15-24, 2018.

NEUMAN, S.; KAEFER, T.; PINKHAM, A. Improving low-income children's word and world knowledge: The effects of content rich instruction. **Elementary School Journal**, United States, v. 116, n. 4, p. 652-674, 2017.

NINIO, A. Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. **Developmental Psychology**, United States, v. 19, n. 3, p. 445-451, 1983.

NOBLE, C. H.; CAMERON-FAULKNER, T.; LIEVEN, E. Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. **Journal of Child Language**, United Kingdom, v. 45, n. 3, p.753-766, 2018.

NUNES, L. R. Linguagem e Comunicação Alternativa: Uma introdução. *In*: NUNES, L. R. (Org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 1-13.

NUNES, C. C.; AIELLO, A. L. R. Interação entre irmãos: Deficiência mental, idade e apoio social da família. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, p. 42-50, 2008.

ORTIZ, C.; STOWE, R. M.; ARNOLD, D. H. Parental influence on child interest in shared picture book reading. **Early Childhood Research Quarterly**, United Kingdom, v. 16, n. 2, p. 263-281, 2001.

PATTERSON, S. Y.; et al. The association between parental interaction style and children's joint engagement in families with toddlers with autism. **Autism**, United States, v. 18, n. 5, p. 511-518, 2014.

PELCHAT, D.; et al. Longitudinal effects of an early family intervention programme on the adaptation of parents of children with a disability. **International journal of nursing studies**, United Kingdom, v. 36, n. 6, p. 465-477, 1999.

PEREIRA, D. M.; ARAÚJO, R. D. C. T.; BRACCIALI, L. M. P. Adequação de demandas funcionais de atividades para a participação escolar de crianças com disfunções neuromotoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 423-442, 2010.

PEREIRA-SILVA, N. L. **Famílias de crianças com e sem síndrome de Down**: um estudo comparativos das relações familiares. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PEREIRA-SILVA, N. L. Estresse e ajustamento conjugal de casais com filho(a) com síndrome de Down. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 225-234, 2015.

PEREIRA-SILVA, N. L.; ANDRADE, J. C. M.; ALMEIDA, B. R. Famílias e síndrome de Down: Estresse, coping e recursos familiares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 34, e3445, 2018.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Intervenção precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. *In*: DESSEN, M. A.; COSTA JR. A. L. (Eds.). **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 152-167.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 183-194, 2006.

PEREIRA-SILVA, N. L.; RABELO, V. C.; MEJÍA, C. Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. **Revista de Psicología (PUCP)**, Peru, v. 36, n. 2, p. 397-426, 2018.

PÉREZ, P. E. J.; MARIÑO, S. E. Conocimientos de padres de niños con síndrome de Down sobre trastornos del lenguaje antes y después de una estrategia educativa. **Revista Cubana de Medicina General Integral**, Cuba, v. 29, n.1, p. 54-63, 2013.

PINO, O. The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children. **Research in developmental disabilities**, United States, v. 21, n. 5, p. 329-346, 2000.

PIPER, M. C.; PLESS, I. B. Early intervention for infants with Down syndrome: A controlled trial. **Pediatrics**, United States, v. 65, n. 3, p. 463-468, 1980.

PITCAIRN, T. K.; WISHART, J. G. Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task. **British Journal of Developmental Psychology**, United States, v. 12, n.4, p. 485-489, 1994.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; PEREIRA-SILVA, N. L. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Eds.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista Atualização Científica**, Barueri, v. 20, n. 4, p. 243-248, 2008.

RABIDOUX, P. C.; MACDONALD, J. D. An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. **American Journal of Speech-Language Pathology**, United States, v. 9, n. 4, p. 331-344, 2000.

RAHN, N. L.; COOGLE, C. G.; STORIE, S. Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. **The Journal of Special Education**, United States, v. 50, n. 2, p. 98-108, 2016.

REGUR, C. E. **A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculty of the USC Rossier School of Education, University of Southern California, United States, 2013.

RIBEIRO, N. N.; BATISTA, T. C.; RODRIGUES, M. C. Teoria da mente: possíveis implicações educacionais. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 127-135, 2014.

RICCI, L.; OSIPOVA, A. Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome. **British Journal of Special Education**, United Kingdom, v. 39, n. 3, p. 123-129, 2012.

RICE, G. B.; LENIHAN, S. Early intervention in auditory/oral deaf education: Parent and professional perspectives. **The Volta Review**, United States, v. 105, n. 1, p. 73-96, 2005.

RODRIGUES, V.; et al. O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 695-703, 2016.

ROGERS, M. A.; et al. Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). **Journal of school psychology**, United Kingdom, v. 47, n. 3, p. 167-185, 2009.

ROGOSKI, B. N.; et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. **Perspectivas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2015.

ROOKE, M. I.; ALMEIDA, B. R.; MEJÍA, C. F. Intervenção com famílias de pessoas com deficiência intelectual: análise da produção científica. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 92-100, 2017.

ROOKE, M. I.; PEREIRA-SILVA, N. L. Indicativos de resiliência familiar em famílias de crianças com síndrome de Down. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 117-126, 2016.

ROOKE, M. I.; et al. Funcionamento familiar e rede social de apoio: Famílias com crianças com síndrome de Down. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 142-158, 2019.

ROSA-LUGO, L. I.; KENT-WALSH, J. Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading. **Communication Disorders Quarterly**, United States, v. 30, n. 1, p. 49-61, 2008.

SABINO, M. M. D. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, Spain, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

SARACHO, O. N. Parents' shared storybook reading—learning to read. **Early Child Development and Care**, United Kingdom, v.187, n. 3-4, p. 554-567, 2017.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. A. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. **Child Development**, United States, v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002.

SILLER, M.; HUTMAN, T.; SIGMAN, M. A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. **Journal of autism and developmental disorders**, United States, v. 43, n. 3, p. 540-555, 2013.

SILVA, N. C. B.; AIELLO, A. L. R. Análise descritiva do pai da criança com deficiência mental. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 26, n.4, p. 493-503, 2009.

SILVA, M. D. P. V. D.; SALOMÃO, N. M. R. Interações verbais e não-verbais entre mães-crianças portadoras de Síndrome de Down e entre mães-crianças com desenvolvimento normal. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 311-323, 2002.

SILVERMAN, R.; CRANDELL, J. D.; CARLIS, L. Read alouds and beyond: The effects of read aloud extension activities on vocabulary in Head Start classrooms. **Early Education & Development**, United Kingdom, v. 24, n. 2, p. 98-122, 2013.

SIM, S. S.; et al. A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. **Early Child Development and Care**, United Kingdom, v. 184, n. 11, p. 1531-1549, 2014.

ŞİMŞEK, Z. C.; ERDOĞAN, N. Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, United Kingdom, v. 197, p. 754-758, 2015.

SMITH, E.; NÆSS, K. A. B.; JARROLD, C. Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. **Journal of Communication Disorders**, United States, v. 68, p. 10-23, 2017.

SOARES, E. M. F.; PEREIRA, M. M. D. B.; SAMPAIO, T. M. M. Pragmatic ability and Down's syndrome. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 579-586, 2009.

STAINTHORP, R.; HUGHES, D. Parents, teachers and able readers in Key Stage 1: conversations with parents. **Reading**, United Kingdom, v. 34, n. 3, p. 124-129, 2000.

STERLING, A.; WARREN, S. F. Maternal responsivity in mothers of young children with Down syndrome. **Developmental Neurorehabilitation**, United Kingdom, v. 17, n. 5, p. 306-317, 2014.

TAKACS, Z. K.; BUS, A. G. How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. **Journal of Experimental Child Psychology**, United States, v. 174, 1-12, 2018.

TIPTON, L. A.; BLACHER, J. B.; EISENHOWER, A. S. Young children with ASD: Parent strategies for interaction during adapted book reading activity. **Remedial and Special Education**, United States, v. 38, n. 3, p. 171-180, 2017.

TOWSON, J. A.; et al. Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. **Topics in Early Childhood Special Education**, United States, v. 37, n. 3, p. 132-146, 2017.

TOWSON, J. A.; GALLAGHER, P. Shared interactive reading for young children with disabilities: A review of literature with implications for future research. **Başkent University Journal of Education**, Turkey, v. 3, n. 1, p. 72-85, 2016.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 8, n. 3, p. 459-467, 2003.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Linguagem na síndrome de Down. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 127-137, 2012.

TRIVETTE, C. M.; DUNST, C. J.; HAMBY, D. W. Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. **Topics in Early Childhood Special Education**, United States, v. 30, n. 1, p. 3-19, 2010.

TRUTE, B.; HIEBERT-MURPHY, D.; LEVINE, K. Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, United Kingdom, v. 32, n. 1, p. 1-9, 2007.

TURNBULL, A. P.; TURBIVILLE, V.; TURNBULL, H. R. Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. *In*: SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Eds.). **Handbook of early childhood intervention**. 2^a Ed. Cambridge: University Press, 2000, p. 630-650.

VAN BYSTERVELDT, A.; FOSTER-COHEN, S.; GILLON, G. T. Engaging families in promoting emerging literacy for children with Down syndrome. *In*: KREIDER, H.; CASPE, M.; HIATT-MICHAEL, D. B. (Eds.). **Family school community partnership issues**. Promising practices for engaging families in literacy. Charlotte: Information Age Publishing, 2013, p. 29-41. *E-book*.

VAN BYSTERVELDT, A.; GILLON, G. T.; FOSTER-COHEN, S. Literacy environments for children with Down syndrome: What's happening at home. **Down Syndrome Research and Practice**, United Kingdom, v. 12, n. 2, p. 98-102, 2010.

VANDERMAAS-PEELER, M.; et al. Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. **International Journal of Early Years Education**, United Kingdom, v. 17, n. 1, p. 67-84, 2009.

VAN DER SCHUIT, M.; et al. Home literacy environment of pre-school children with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, United Kingdom, v. 53, n. 12, p. 1024-1037, 2009.

VAN HEERDEN, C.; KRITZINGER, A. M. Parental perceptions and practices of emergent literacy development in young children with Down syndrome: the development of intervention guidelines. **The South African Journal of Communication Disorders**, South Africa, v. 55, p. 37-48, 2008.

WAGNER, A.; et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 181-186, 2005.

WALTER, E. C. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

WARREN, S. F.; BRADY, N. C. The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, United States, v. 13, n. 4, p. 330-338, 2007.

WASIK, B. A.; HINDMAN, A. H.; SNELL, E. K. Book reading and vocabulary development: A systematic review. **Early Childhood Research Quarterly**, United States, v. 37, p. 39-57, 2016.

WHALON, K., et al. The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). **Topics in Early Childhood Special Education**, United States, v. 35, n. 2, p. 102-115, 2015.

WHITEHURST, G. J.; et al. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. **Developmental Psychology**, United States, v. 30, n. 5, p. 679-689, 1994.

WHITEHURST, G. J.; et al. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, United States, v. 24, n. 4, p. 552-559, 1988.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. *Child development*, United States, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998.

WHITE-TRAUT, R.; et al. Mother–infant interaction improves with a developmental intervention for mother–preterm infant dyads. **Infant Behavior and Development**, United Kingdom, v. 36, n. 4, p. 694-706, 2013.

WICKS, R.; PAYNTER, J.; WESTERVELD, M.F. Looking or talking: Visual attention and verbal engagement during shared book reading of preschool children on the autism spectrum. **Autism**, United States, v. 24, n. 6, p. 1384 – 1399, 2020.

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

WILSON, S.; DURBIN, C. E. Mother-child and father-child dyadic interaction: Parental and child bids and responsiveness to each other during early childhood. **Merrill-Palmer Quarterly**, United states, v. 59, n. 3, p. 249-279, 2013.

YORKE, A. M.; et al. The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. **AAC: Augmentative and Alternative Communication**, United Kingdom, v. 34, n. 4, p. 288-300, 2018.

ZAUCHE, L. H.; et al. Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. **Early Childhood Research Quarterly**, United Kingdom, v. 36, p. 318-333, 2016.

ZEVENBERGEN, A. A.; WHITEHURST, G. J. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *In*: VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A.; BAUER, E. B. (Eds.). **On reading books to children: Parents and teachers**. Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. 1ª ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, p. 177-200.

ZIMMER, K. Enhancing interactions with children with autism through storybook reading: A caregiver's guide. **Young Exceptional Children**, United States, v. 20, n. 3, p. 133-144, 2017.

Anexo A – Questionário de Caracterização do Sistema Familiar - QCSF

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Criança: _____ Família: nº _____
 2. Data de nascimento ____/____/____
 3. Residência: (xx) Área urbana(xx) Área rural
(xx) Centro (xx) Periferia _____
- Há quanto tempo reside nesta localidade? _____
4. Endereço: _____
 5. Telefones para contato: _____
 6. Questionário respondido por: () Mãe () Pai.
 7. Aplicador: _____ Data: ____/____/____

II – DADOS DEMOGRÁFICOS

8. Nome da mãe _____
 9. Nome do pai _____
10. Estado civil atual:
- a) () casados () vivem juntos
 - b) () 1º companheiro () 2º companheiro () 3º companheiro () 4º ou +
11. Idade (anos e meses):
- Mãe: _____ Pai: _____
12. Escolaridade:
- a) Mãe:
Completo: ()Primeiro Grau, ()Segundo Grau, ()Graduação, () Outros
Incompleto: ()Primeiro Grau, ()Segundo Grau, ()Graduação, () Outros
 - b) Pai:
Completo: ()Primeiro Grau, ()Segundo Grau, ()Graduação, () Outros
Incompleto: ()Primeiro Grau, ()Segundo Grau, ()Graduação, () Outros
13. Ocupação atual:

a) Mãe _____

Horas de trabalho por dia: _____

Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo, () trabalha por escala.

b) Pai _____

Horas de trabalho por dia: _____

Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo, () trabalha por escala.

14. Renda familiar atual (por mês):

a) Mãe: R\$ _____

b) Pai: R\$ _____

c) Outros que contribuem (quem?): _____:

d) R\$ _____

e) Total: R\$ _____ Em salários mínimos: _____

f) Obs.: valor do salário mínimo na ocasião da coleta de dados _____

15. Constelação familiar:

a) Número de pessoas na família: _____

b) Número de crianças residentes: _____

c) Atualmente onde os filhos estudam, em que período e desde que idade?

Filhos	Tipo de Escola	Instituição	Período	Sexo
	(1) Creche (2) Pré-escola (3) Escola Formal	(1) Pública (2) Privada	(1) Integral (2) Parcial	(F) (M)
Primogênito				
Segundo				
Terceiro				
Quarto				
Outros				

d) Há alguma criança que não está frequentando creche ou instituição escolar?

e) Especificar motivos.

f) Há crianças morando com parentes ou amigos? Especificar motivos.

III – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

16. Rotina da família:

16.1. Divisão de tarefas domésticas: Atribuições. Que pessoas fazem as atividades abaixo:

17.1. Quanto aos cuidados dispensados À CRIANÇA FOCAL:

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinhos	Outros	Sozinho
Alimentação/Banho								
Levar à escola								
Ler/contar histórias								
Levar a atividades de lazer								
Colocar para dormir								
Outros:								

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinhos	Outros
Limpar a casa							
Cozinhar							
Lavar / passar roupas							
Comprar comida							
Orientar a empregada							
Outros:							

18. Características da rede social de apoio da família.

OBS.: Colocar quem oferece apoio a família.

MEMBROS FAMILIARES

esposa marido primeiro filho segundo filho terceiro filho

+ 4 _____

Por parte da mãe: avô avó tio tia outros ____

Por parte do pai: avô avó tio tia outros ____

 REDE SOCIAL NÃO-FAMILIAR

amigos vizinhos empregada babá outros _____

 INSTITUIÇÕES

creche cuidador

pré-escola (criança de 2 a 6 anos)

escola primária e secundária

centro de saúde

outros _____

 PROFISSIONAIS

médico

professor

outros _____

Anexo B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Genitores

A) Hábitos de leitura e comportamentos

- 1- Você gosta de ler livros de história para seu filho? Quais?
- 2- Qual a periodicidade que você lê histórias com seu filho?
- 3- Quando leem histórias, estas são escolhidas por você ou por seu filho?
- 4- Seu filho gosta de ter contato com livros, revistas ou outro tipo de texto?
- 5- Ele(a) faz perguntas durante a leitura de histórias? Quais comportamentos seu filho costuma ter quando estão lendo histórias?

B) Recursos e orientações sobre leitura com crianças

- 6- Seu filho tem contato com livros adaptados na sala de aula e/ou sala de recursos?
- 7- Você recebe orientações sobre como contar histórias para seu filho? Se sim, de quem recebe? Se não, considera importante esse tipo de informação?

C) Avaliação da leitura de seu filho

- 8- Como você avalia a compreensão de seu filho acerca das histórias dos livros infantis?
- 9- Quais as dificuldades de leitura que seu filho apresenta? E quais os pontos fortes apresentados por seu filho no tocante à leitura?
- 10- O que poderia ser feito para avançar a leitura de seu filho, isto é, para que ele extraia maior quantidade de informações do conteúdo dos livros?

Anexo C – Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção

- 1) Como vocês avaliam o programa de intervenção?
- 2) Ao longo dos encontros houve alguma dificuldade identificada por vocês? Em qual fase? No treinamento? Se sim, qual foi?
- 3) Como vocês avaliam a utilização da CAA?
- 4) Vocês identificaram mudanças nas habilidades de leitura do/a seu/sua filho/a? Se sim, quais?
- 5) Vocês mudariam o programa de intervenção? O que fariam? Quais são as suas sugestões para aprimoramento das intervenções?
- 6) Vocês irão utilizar os recursos de CAA com seu/sua filho/a?

Anexo D – Roteiro para Diário de Campo

1- Houve momentos de dificuldades? Se sim:

1.1- Qual foi este momento?

1.2- Quando e como ele ocorreu?

1.3- Qual foi a estratégia utilizada para lidar com ele?

1.4- O que ocorreu após o uso da estratégia?

2- A família estava motivada?

3- Os genitores estavam envolvidos na intervenção?

4- Existem sugestões para aprimoramento da oficina? Se sim:

4.1- Quais sugestões?

Anexo E – Checklist do treino semanal de leitura

Livro: _____		
Nome: _____		
Data: ____/____/____		
A) Assinale com um X, a resposta que retrata o que ocorreu com seu/sua filho/filha (se SIM ou se NÃO), em relação à leitura do livro adaptado.		
	Sim	Não
(1) Demonstrou interesse pela história até o final.		
(2) Comentou sobre a história ou sobre as figuras, durante a leitura compartilhada.		
(3) Solicitou a leitura do livro durante a semana.		
(4) Teve iniciativa de ler o livro sozinho (a).		
(5) A compreensão do texto, ao longo do treino semanal, foi mais satisfatória que na semana anterior.		
B) Assinale com um X, a resposta que retrata o que ocorreu com você (se SIM ou se NÃO), em relação à leitura do livro adaptado.		
	Sim	Não
(1) O livro adaptado auxiliou a leitura da história.		
(2) Conseguiu empregar as estratégias de leitura (pausa intencional, completar, completar fonológico, atenção compartilhada, expandir vocabulário, elogiar), ao longo do treino semanal.		
(3) Teve dificuldade para seguir as instruções do caderno de perguntas.		
Escreva no espaço abaixo sua impressão sobre o treino dessa semana, de forma resumida.		

Anexo F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Intervenção no contexto familiar: promoção da comunicação, linguagem e interação mãe-criança com síndrome de down durante leitura compartilhada”. Nesta pesquisa pretendemos implementar uma intervenção com foco na família e desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança com síndrome de Down, utilizando recursos da comunicação alternativa. A comunicação alternativa refere-se a uma possibilidade ou a ampliação da comunicação por meio da integração de símbolos (gestos, língua de sinais, cartões com imagens), recursos (pranchas, álbuns, softwares), técnicas (apontar, entregar, segurar) e estratégias (uso de histórias, brincadeiras) no apoio à linguagem e à alfabetização. O motivo que nos leva a estudar é que as crianças com síndrome de Down apresentam atrasos da aquisição da linguagem e a utilização da comunicação alternativa pode ajudar no seu desenvolvimento. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: a coleta de dados será realizada na sua residência em cinco etapas. Na primeira etapa, uma visita será realizada com intervalo de uma semana, em horário escolhido por vocês. A primeira visita incluirá: apresentação da pesquisa, esclarecimentos de dúvidas que surgirem, além da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A segunda etapa será realizada em dois encontros com aplicação de quatro instrumentos para os genitores, Questionário de Caracterização do Sistema Familiar, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e Entrevista Semiestruturada. A terceira etapa terá duração de três encontros, nos quais a pesquisadora realizará orientações sobre a síndrome de Down, o desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down e os recursos de comunicação alternativa com a apresentação dos materiais que serão utilizados durante o programa de intervenção. Já, a quarta etapa terá a intervenção propriamente dita, que tem previsão de durar por seis encontros. Destaca-se que parte da intervenção será filmada pela pesquisadora para que seja realizada a observação do comportamento dos genitores e da criança com síndrome de Down. As filmagens terão caráter sigiloso e ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras. Após o

término das intervenções, será iniciada a quinta e última etapa do estudo, na qual cada família será visitada uma vez, sendo que haverá a aplicação do Roteiro para Entrevista de Avaliação do Programa de Intervenção pelos genitores. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras. Destaca-se que há o risco da identificação dos participantes, contudo a pesquisadora responsável por este estudo se compromete a manter em sigilo a confidencialidade de todos os participantes. A pesquisa contribuirá para melhorar a compreensão e utilização pelos genitores acerca da comunicação alternativa como estratégia para promoção de linguagem de seu filho com síndrome de Down e, assim, fazer com que pais e mães favoreçam, efetivamente, o desenvolvimento da linguagem de seu filho. Para participar deste estudo, o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **NEFID (Núcleo de Estudos sobre Família, Inclusão e Deficiência – Instituto de Ciências Humanas – UFJF)** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Intervenção no contexto familiar: promoção da comunicação, linguagem e interação mãe-criança com síndrome de down durante leitura compartilhada ”, de maneira clara e detalhada e esclareci

minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Cylene Siqueira Medrado

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, 1220

CEP: 36036330 / Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 99928-0933

E-mail: cymedrado@hotmail.com

Anexo G – Texto informativo sobre comunicação alternativa e livros adaptados

Serão utilizados recursos de CAA para favorecer a linguagem e a comunicação da criança com SD. A CAA surgiu no Brasil na década de 70 com diferentes publicações internacionais e diversos grupos de pesquisa nessa área. Assim, a diversidade de estudiosos deu origem a diversos termos análogos e siglas como Comunicação Alternativa (CA); Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), dentre outras denominações. Segundo Araújo (2012) o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) refere-se a uma possibilidade ou a ampliação da comunicação por meio da integração de **símbolos** (gestos, língua de sinais, cartões com imagens), **recursos** (pranchas, álbuns, softwares), **técnicas** (apontar, entregar, segurar) e **estratégias** (uso de histórias, brincadeiras) no apoio à linguagem e à alfabetização (ARAÚJO, 2012; NUNES, 2003). Os sistemas da CAA são compostos por dois tipos: baixa tecnologia e alta tecnologia. A baixa tecnologia é aquela mediada por pranchas e cartões de papel, e a alta tecnologia é mediada por softwares em computadores e tablets. Na presente investigação será utilizado o sistema de baixa tecnologia, o qual será descrito a seguir.

O Boardmaker é um software que permite a criação de inúmeros recursos de comunicação alternativa e atividades educacionais acessíveis, como cartões e pranchas de comunicação e adaptação de livros. O software possui 4.500 símbolos (do sistema PCS) e imagens (podem ser importadas de acordo com a necessidade) a criação de atividades educacionais de acordo com o interesse do currículo e com recursos de acessibilidade personalizados.

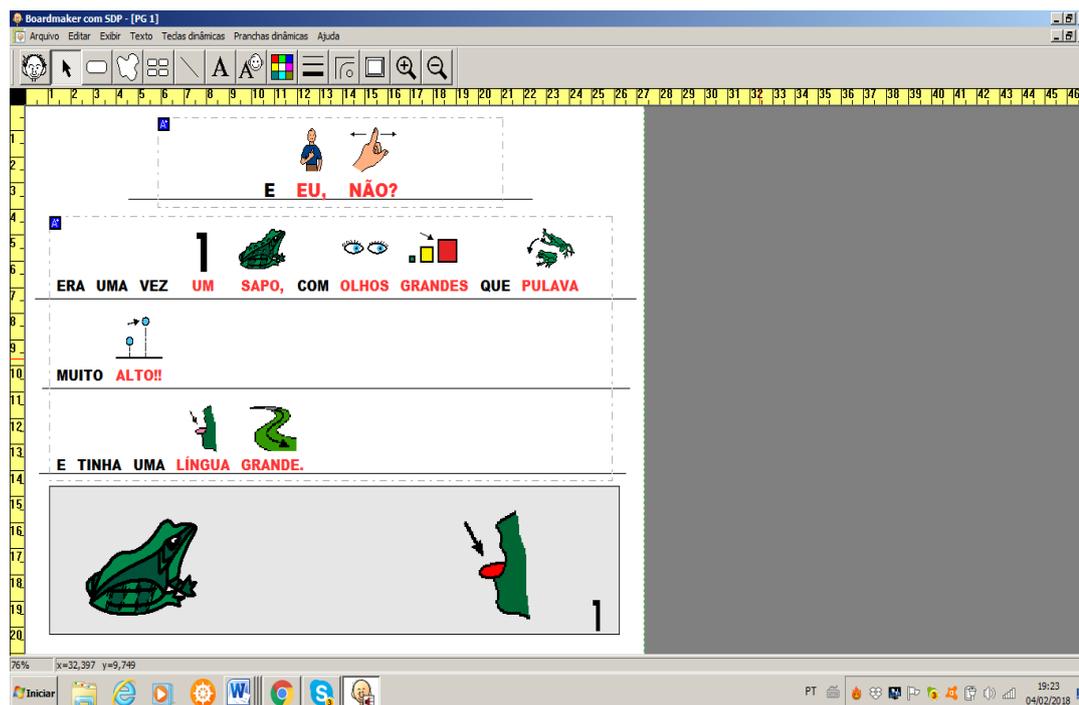


Figura 1. Trecho de história adaptada.

Esse recurso será utilizado na adaptação de livros literários, uma vez que as histórias são valiosos instrumentos promotores de aprendizagens para crianças com deficiências. O processo de escolha do símbolo (objetos, miniaturas fotografias, figuras ou palavras) pode ser usado na atividade do livro independentemente da faixa etária do indivíduo ou do seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Essa representação, desta forma, poderá favorecer a ampliação de seu vocabulário. Os recursos de livros adaptados, portanto, passará a ser um instrumento útil para a acessibilidade dessas crianças aos livros e, paralelamente a isso, promover seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (conforme apresentado na Figura 1).

A contação de história é uma atividade amplamente reconhecida como oportunidade para desenvolver competências emergentes de alfabetização e linguagem, interação social etc. Contudo, Klein, Cook e Richardson-Gibbs (2001) consideram esta atividade um desafio para a criança com deficiência intelectual, devido ao fato de os livros possuírem, em seu conteúdo, vocabulário complexo e poucas ilustrações. Assim, a adaptação dos livros mostra-se adequada na promoção de aspectos do desenvolvimento infantil. Barbosa (2003) enumera três finalidades das histórias adaptadas: a) representar para a criança uma ferramenta da comunicação funcional; b) estimula comunicação espontânea; c) proporciona a compreensão do texto. A adaptação de um livro utiliza vocabulário simples, familiar e relacionado com as necessidades e interesses da criança, servindo os símbolos como reforço dos conceitos abordados. As ilustrações são claras e o texto apresenta vocabulário repetido, estimulando assim, a memorização e a compreensão do conteúdo.

Anexo H – Folheto Instrucional para as mães

A) Estratégias de leitura para utilizar durante o treino semanal

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Pausa intencional	Permanecer em silêncio por 3 segundos olhando para a criança. Isso deve ocorrer antes ou depois de virar a página do livro ou quando se aponta para alguma imagem no livro. Neste momento, você olha para a criança com “ ar interrogativo”, aguardando uma iniciativa de interação da criança.	Ao virar a página do livro, você diz: “E daí, o macaco subiu na ...” (faz silêncio e segura a página do livro sem virar). Aponta para uma imagem do livro e permanece em silêncio (3 segundos) olhando para a criança.
Completar	Falar uma frase afirmativa do livro de forma incompleta, fazendo uma pausa (silêncio) de três segundos ao final da sentença.	O macaco pegou uma banana, depois pegou duas bananas e por fim pegou(pausa 3 segundos)
Completar fonológico	Falar uma palavra do livro de forma incompleta, fazendo uma pausa (silêncio) de três segundos ao final da sentença.	O macaco pegou a bana...(na)

Atenção compartilhada	Apontar para as imagens, falare descrever o que está acontecendo em uma página do livro. Você pode apontar para as imagens enquanto fala.	Ao apontar para a ilustração no livro, você pode dizer: Está vendo o macaco comendo as bananas... subindo nas árvores...
Perguntas Qu	Fazer perguntas que comecem com as palavras: Quem? Onde? O que? Qual? Quando? Por que?	Você pergunta: Quem é esse menino? Qual a cor da bola?
Reforço positivo	Tecer comentários positivos sobre a resposta positiva da criança a respeito do livro.	Ex: Muito bem! É o macaco, sim!!

B) Estratégias para utilizar Caderno de perguntas durante o treino semanal

Uso do caderno de perguntas –

1ª Primeiramente, você lê a pergunta e mostra as 3 opções de respostas. Caso, seu filho escolha a opção incorreta (seja apontando, falando, ou pegando o cartão de resposta), você deve fazer a pergunta novamente, esconder o cartão com a opção errada (aquela escolhida pela criança) e, apresentar as outras duas opções.

2ª Se seu filho, errar pela segunda vez, você esconderá a segunda resposta incorreta, aponta para a resposta correta e pede a ele para repetir.

OBS: Quando seu filho cometer erro nas respostas, evite dizer que está errado! Use frases motivacionais, como: *-Vamos tentar novamente ? Vou fazer a pergunta de novo! Vamos lá?*

Anexo I - Definição operacional das categorias observacionais durante leitura compartilhada

I - Qualidade dos episódios de interação

1 - **Sincronia** - Refere-se à adequação/articulação ou não dos comportamentos de um participante em direção ao outro.

1.1 - Com sincronia (Si): As emissões de comportamento seguem-se respostas adequadas e temporalmente contingentes por parte do outro, estabelecendo-se cadeias de interação, em que o comportamento de um membro é articulado ao comportamento do outro e as respostas de um tornam-se pistas para a emissão do comportamento do outro. Exemplo: a mãe mostra o livro para a criança e a convida para ler, a criança aceita, fica atenta e participa da leitura compartilhada, alternado a leitura com a mesma.

1.2 - Sem sincronia - Ssi: As emissões de comportamento seguem-se respostas inadequadas, inoportunas e/ou não contingentes temporalmente, estabelecendo-se cadeias de interações desarticuladas. Exemplo: a mãe mostra o livro e solicita que a criança leia também, e ela permanece calada ou recusa participar desta atividade.

2 - **Afetividade** - A interação é caracterizada por emissões de comportamentos afetivos que denotem tranquilidade, satisfação ou irritação e descontentamento.

2.1 - Amistosa - A: A interação caracteriza-se por emissão de comportamentos que mostram um estado de tranquilidade e satisfação dos membros envolvidos. Exemplo: a mãe olha em direção à criança envolvida na leitura e demonstra através de beijos, toques e abraços satisfação enquanto ela realiza essa atividade.

2.2 - Conflituosa - C: Durante a interação ocorrem disputas verbais e/ou motoras, sem que haja emissão de comportamentos agressivos, tais como beliscões e tapas. Há expressão de descontentamento. Exemplo: a criança entrega o livro a mãe ou manuseia as páginas com pressa antes mesmo da história acabar, emitindo comportamentos de irritação.

II - Estratégia de leitura - Refere-se ao tipo de técnica de leitura utilizada pela mãe.

1.1- Pausa intencional (Pi): Dar pausas a cada página do livro, permitindo que a criança tenha iniciativa de interação durante a leitura e permaneça em silêncio por 3 segundos olhando para a criança. Isso deve ocorrer antes ou depois de virar a página. Por exemplo: Ao virar a página do livro, você diz: “E daí, o macaco subiu na ...” (faz silêncio e segura a página do livro sem virar). Aponta para uma imagem do livro e permanece em silêncio (3 segundos) olhando para a criança.

1.2 Completar (Cp): Falar uma frase afirmativa do livro de forma incompleta, fazendo uma pausa (silêncio) de três segundos ao final da sentença e assim estimular a criança a completar os trechos da história. Por exemplo: O macaco pegou uma banana, depois pegou duas bananas e por fim pegou (pausa 3 segundos).

1.3 Completar fonológico (Cf): Falar uma palavra do livro de forma incompleta, fazendo uma pausa (silêncio) de três segundos ao final da sentença. Por exemplo: O macaco pegou a bana...(na)

1.4 Atenção compartilhada (Ac): Chamar a atenção da criança apontando as figuras para para atrair sua criança. Por exemplo: Ao apontar para a ilustração no livro, você pode dizer: Está vendo o macaco comendo as bananas... subindo nas árvores...

1.5 Pergunta *Qu*: Faz Perguntas sobre o vocabulário do livro, que comecem com: quem? Onde? O que? quando? qual? por que? como? Por exemplo: Quem é esse menino? O que ele fez?

1.6 Reforçamento Verbal Positivo (Re): Tecer comentários positivos sobre sua participação na leitura. Por exemplo: Ex: Muito bem! É o macaco, sim!!

III - Linguagem pragmática– Refere-se ao conjunto de emissões comportamentais da criança evocado durante a leitura do livro, com o objetivo de se comunicar.

1.Meios comunicativos – Emissões comportamentais, verbais e não verbais, que expressam a forma pela qual a criança se comunica.

1.1 Verbal (M.ve) Emissões comunicativas que envolvem a produção de sons da língua, que permitem compreensão por parte do ouvinte. Ainda que a criança emita uma palavra com erros fonêmicos ou silábicos, consegue ser compreendida. Por exemplo: A mãe pergunta: Quem comeu a banana? E a criança responde o magaco ou maaco.

1.2 Vocal (M.vo): Emissões comunicativas que envolvem apenas emissões de vogais. Nesse tipo de emissão a criança não consegue formar sílabas e nem palavras, mas participa da leitura emitindo vogais. Por exemplo: aaa, eeee.

1.3 Gestual (M.g): Emissões comunicativas que envolvem movimentos do corpo e do rosto. Por exemplo: a criança aponta ou sorri para a página do livro ou quando escuta alguma palavra ou vê uma imagem da história.

1.4 Gestual e Vocal (M.gv): Emissões comunicativas que envolvem emissões de vogais e gestos. Por exemplo: A criança emite uma vogal, faz uma careta, ou aponta quando vê conta a história.

Anexo J: Definições das Categorias para Análise das Entrevistas acerca das Características do Ambiente de Leitura entre Mães e Filhos

- Hábitos de leitura e comportamentos

1. Sobre gostar de ler livros de história para o(a) filho(a) com síndrome de Down (SD):

1.1. Satisfação (n = 3): relatos que indicam que as mães têm prazer em ler para o(a) filho(a) com SD.

Exemplos:

“(...) Gosto de ler para ele, sim.” .

“ Sim.” (MF3).

1.2. Insatisfação (n = 1): relatos que indicam que as mães não têm prazer em ler para o(a) filho(a) com SD.

Exemplo:

“(...) Não gosto... já tentei, não consigo, e no momento eu não tenho feito isso.” (MF1).

2. Sobre o(a) filho(a) com SD gostar de ter contato com livros de história:

2.1. Muito interesse (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD expressa muito prazer em ter contato com um livro infantil.

Exemplos:

“Com livros e gosta bastante.”

2.2. Pouco interesse (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD expressa(m) pouco prazer em ter contato com um livro infantil.

Exemplos:

“Sim, mas pouco interesse.”

“(...) Gosta dos livros, mas pouco.”

3. No que tange à periodicidade em que as mães leem para o(a) filho(a) com SD:

3.1. Duas vezes por semana (n = 1).

Exemplos:

“Duas por semana, só.” .

3.2. Uma vez por semana (n = 1).

Exemplo:

“Ah...uma vez por semana.” .

3.3. Diariamente (n=1).

Exemplo:

“ Diariamente antes de dormir.”

3.4. Não tem o hábito (n = 1).

Exemplo:

“ Não tenho esse hábito.”

4. Indivíduo que seleciona o(s) livro(s) que será(ão) lido(s) no ambiente doméstico:

4.1. Criança com SD (n = 2): verbalizações que expressam que o(a) filho(a) com SD é quem escolhe o livro para ser lido.

Exemplos:

“Sempre ela (risos). A M. já escolhe o livros antes mesmo de colocar o pijama.” (MF3).

4.2. Mãe (n = 2): verbalizações que expressam que a mãe é quem escolhe o livro para ser lido.

Exemplos:

“(...)Por mim, ela não procura os livros em casa.”

“Por mim (risos).”

5. Temáticas dos livros selecionados para a leitura no contexto doméstico:

5.1. Animais (n = 2): relatos que se referem a livros acerca de bichos de forma geral.

Exemplos:

“Ele gosta muito de tema bichos.”

“Histórinhas infantis, ele tem um livro da porquinha, do gatinho... mais histórias infantis de bichinhos, mesmo.”

5.2. Clássicos infantis e escolares (n = 1): relato que indica livros clássicos, como os de princesas, além daqueles provenientes da biblioteca da escola que o(a) filho(a) com SD frequenta.

Exemplos:

“Da Disney e todos que vêm da escola.”

5.3. Nenhum (n = 1): relato que indica que não existe preferência acerca da temática do livro, já que a família não possui o hábito de leitura compartilhada no presente momento com o(a) filho(a) com SD.

Exemplo:

“Não, nenhum livro.”

6. Sobre a ocorrência de perguntas do(a) filho(a) com SD durante a leitura compartilhada:

6.1. Sim (n = 3).

Exemplos:

“Faz sim, ele tenta entender, pergunta sobre as figuras... porque gosta de histórias.”
(MF4).

“Constantemente (risos).”

6.2. Não (n = 1).

Exemplo:

“Não.”

7. Comportamentos que o(a) filho(a) com SD costuma apresentar durante a leitura compartilhada:

7.1. Dramatizar a história (n = 1): expressão que denota que a criança tenta dar forma ao enredo do livro.

Exemplo:

“Ela sempre interpreta (...) como se diz... ela vive aquela história e o personagem.”

7.2. Fazer perguntas (n = 1): relato que indica que a criança com SD questiona o que está sendo lido para ela.

Exemplo:

“(...) e questiona todas as leituras que a gente faz, ela quer falar (...)”

7.3. Utilizar gestos (n = 1): relato que indica que a criança com SD aponta para algo do livro que lhe chama a atenção.

Exemplo:

“Apontar para as gravuras.”

7.4. Tentar ler (n = 1): relato que indica que a criança com SD empenha-se em decodificar o texto por meio das imagens apresentadas no livro.

Exemplo:

“(...) Ele tenta ler com as gravuras.”

- Recursos e orientações sobre a leitura para as crianças

1. No que se refere à criança com SD ter acesso a livros adaptados em sala de aula e/ou em sala de recursos:

1.1. Não (n = 4).

Exemplos:

“Não, no momento não.”

“Não.”

2. Sobre se já recebeu orientação profissional acerca de como contar histórias para o(a) filho(a) com SD:

2.1. Nunca (n = 4).

Exemplos:

“Não, até hoje não.”

“(...) Mas quanto às histórias eu não tive informação, eu mesma fui criando, buscando informações pra poder passar para ela.”

3. No que tange à mãe considerar importante a ajuda profissional como ferramenta na promoção da leitura compartilhada.

3.1. Importante (n = 4).

Exemplos:

“Considero importante sim, porque é um universo novo pra gente... a gente não sabe como conduzir, facilitar o caminho pra ela.” .

“Considero importante sim, porque tenho dificuldade de contar histórias para ele.”
(MF2).

“Acho muito importante... Eu queria ajudar ele porque não sei como fazer, ninguém nunca me falou sobre isso.”

- Avaliação da compreensão do(a) filho(a) acerca da leitura

1. Sobre como a mãe avalia a compreensão da história do livro infantil pelo(a) filho(a) com SD a partir da leitura realizada por ela:

1.1. Insatisfatória (n = 3): relatos que indicam que existem muitas partes do texto que a criança não consegue entender.

Exemplos:

“(...) Eu avalio que ela compreende pouco quando leio uma história.” (MF1).

“(...) ainda tem muito que explorar dela.”

1.2. Satisfatória (n = 1): relato que indica que a criança consegue entender todo ou quase todo o conteúdo da história lida para ela.

Exemplo:

“Se for uma história bem pequenininha, na hora que eu tô lendo... eu leio do meu jeito.. aí ele gosta e entende bem (...)”

2. As dificuldades que o(a) filho(a) com SD apresenta frente à leitura compartilhada com a mãe:

2.1. Desatenção (n = 2): expressões que denotam que a criança apresenta problemas em se concentrar durante a atividade de leitura.

Exemplos:

“(...) A concentração...tem pouca atenção... porque ela vê a página do livro e não consegue ficar presa as letras.” .

“A concentração é ruim. Não fica sentado para ouvir,não...”

2.2. Dificuldade na compreensão (n = 2): relatos que indicam que a criança tem problemas em entender o que está sendo lido para ela.

Exemplos:

“Às vezes ela questiona bastante, (...) coisas desnecessárias, e eu não sei se ela entendeu tudo direitinho.” (MF3).

“(...) Ele entende pouco, quando ele não entende, ele fica bem nervoso.”.

3. No que tange aos pontos fortes da criança com SD durante a leitura compartilhada com a mãe.

3.1. Interesse pelas imagens (n = 3): relatos que indicam que a criança gosta de livros com figuras.

Exemplos:

“Quando tem gravura...com a gravura ela fica mais interessada.” .

3.2. Atenção (n = 1): relato que indica que a criança tem o hábito de se manter atenta no momento da leitura compartilhada.

Exemplo:

“(...) Ela sempre fica muito atenta.” .

4. Acerca do que poderia ser realizado a fim de que o(a) filho(a) com SD extraia maior quantidade de informações do conteúdo dos livros.

4.1. Orientação profissional (n = 2): verbalizações que expressam a necessidade da mãe de ter auxílio de um especialista que lhe ensine como contar história para o(a) filho(a) com SD.

Exemplos:

“(...) Eu acho que nós, pais precisamos saber como contar histórias... precisamos aprender como ajudar ela.”

“Ah... eu acho que tivesse uma maneira de contar história de forma que prendesse a atenção dele... acho que é isso.” .

4.2. Livro com figuras e orientação profissional (n = 1): relato que indica a necessidade da mãe de ter auxílio de um especialista que lhe ensine como contar história para o(a) filho(a) com SD e que o livro apresente ilustrações.

Exemplo:

“(...) Então, acho que um livro com muitas gravuras e com ajuda de algum profissional eu posso melhorar isso dele.”

4.3. Treino contínuo (n = 1): verbalização que expressa a necessidade do exercício frequente da atividade de leitura com o(a) filho(a) com SD.

Exemplo:

“(...) “É só o treino mesmo, ir treinando todos os dias, fazendo o que a gente faz, sempre explorando ela para que ela possa falar e dar um retorno do que a gente espera.” .

Anexo K: Definições das Categorias para Análise do Checklist

1. Avaliação dos efeitos positivos na criança com SD a partir do treino semanal da leitura compartilhada:

1.1. Interesse:

1.1.1. Em livros: relatos que indicam o interesse espontâneo da criança com SD na atividade de leitura.

1.1.1.1. Solicitação de leitura: relatos que indicam o comportamento da criança com SD de pedir à mãe para realizar a leitura compartilhada.

Exemplos:

“A cada livro ela [referindo-se à filha com SD] solicita a parte do reconto.”

1.1.1.2. Iniciativa de leitura: relatos que indicam o comportamento da criança com SD de iniciar a leitura de forma autônoma.

Exemplo:

“Ele [referindo-se ao filho com SD] lê ‘A Ana e o Gato’ sozinho e com facilidade.”

1.1.2. Durante a leitura: relatos que indicam a manutenção da atenção da criança com SD até o final da história.

Exemplo:

“Gostou desde o início da leitura.”

1.2. Participação ativa durante a leitura: relatos que indicam que a criança com SD comentou sobre a história ou sobre as figuras, durante a leitura compartilhada.

Exemplo:

“Ele [referindo-se ao filho com SD] comenta o cabelo cacheado da Ana [referindo-se a uma personagem do livro] e fala muito da vovó [referindo-se a outra personagem do livro].”

1.3. Aquisição de conhecimento: relatos que indicam que a criança com SD, ao longo do treino semanal, passou a compreender o texto de forma mais satisfatória que na semana anterior.

Exemplo:

“Houve uma compreensão de maiores detalhes do livro.”

1.4. Aumento do vocabulário: relatos que indicam que a criança com SD teve acréscimo no seu repertório de palavras.

Exemplos:

“Ela [referindo-se à filha com SD] conheceu palavras novas.”

“Conheceu novas palavras.”

“Ele [referindo-se ao filho com SD] conheceu mais palavras.”

1.5. Generalização do conhecimento: relatos que indicam que a criança com SD ampliou os conhecimentos advindos da leitura dos livros adaptados para os conhecimentos gerais do seu dia a dia.

Exemplos:

“Lembra do xarope do ganso quando está doente.”

“Durante a semana, ela [referindo-se à filha com SD] usou conteúdos do livro na vida real.”

“Aprendeu sobre os barulhos dos objetos.”

1.6. Aumento na velocidade de leitura: relatos que indicam que a criança com SD, ao longo do tempo, passou a efetuar a leitura dos livros de forma mais rápida.

Exemplos:

“Leu com fluência durante a semana.”

“Como ele [referindo-se ao filho com SD] leu os outros livros, a leitura deste ficou mais rápida.”

1.7. Melhora na pronúncia: relatos que indicam que a criança com SD, ao longo do tempo, melhorou sua articulação do som das letras, sílabas ou palavras.

Exemplo:

“Falar melhor as palavras.”

2. Avaliação dos efeitos negativos na criança com SD a partir do treino semanal da leitura compartilhada:

2.1. Recusa em ler: relatos que indicam que a criança com SD se negou a realizar a leitura compartilhada com a mãe.

Exemplos:

“Recusa para ler o livro no início do treino.”

“Não quis ler o livro.”

2.2. Cansaço: relato que indica que a criança com SD apresentou fadiga durante o treino de leitura compartilhada.

Exemplo:

“Ela [referindo-se à filha com SD] relatou cansaço e desinteresse ao ler.”

2.3. Dificuldade em localizar páginas: relato que indica que a criança com SD teve problemas na identificação da sequência das páginas dos livros adaptados.

Exemplo:

“Ela [referindo-se à filha com SD] teve dificuldade de localizar as páginas do livro.”

3. Avaliação dos efeitos na mãe a partir do treino semanal da leitura compartilhada:

3.1. Utilização de estratégias de leitura relatos que indicam que a mãe conseguiu empregar as estratégias de leitura (pausa intencional, completar, completar fonológico, atenção compartilhada, expandir vocabulário, elogiar), ao longo do treino semanal.

Exemplo:

“Consegui usar todas as estratégias que aprendi.”

3.2. Dificuldade com o caderno de perguntas: relatos que indicam que a mãe experienciou problemas para seguir as instruções do caderno de perguntas.

Exemplo:

“Tive dificuldade para seguir as instruções do caderno de perguntas.”

Anexo L: Definições das Categorias para Análise das Entrevistas acerca da Avaliação da Intervenção pelas Mães

1. Avaliação da intervenção:

1.1. Contentamento (n = 4): relatos que indicam que as mães gostaram de participar da intervenção.

Exemplos:

“Foi ótimo a meu ver (...)”

“Foi ótimo (...)”

2. Sobre as dificuldades experienciadas durante a leitura compartilhada:

2.1. Relutância em ler (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD apresentou resistência no processo de leitura.

Exemplos:

“Tivemos sim: Foi no treino semanal. A dificuldade foi a resistência para aceitar a ler.”

2.2. Relutância em ser filmado(a) (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD expressou resistência ao ser gravado(a) pela mãe na atividade de leitura compartilhada.

Exemplos:

“Sim, na horas das filmagens. No início do programa, ela era meio resistente (...)”

2.3. Dificuldades na aplicação da leitura compartilhada e timidez (n = 1): relato que indica que a mãe teve problemas, inicialmente, ao aplicar as orientações da pesquisadora no processo de leitura compartilhada, além de ter apresentado timidez em ser gravada.

Exemplo:

“ (...) eu ficava com vergonha de gravar, né? Tava um pouco atrapalhada no início, mas com o tempo fui aprendendo a usar o que me ensinou.”

3. Sugestões para o aprimoramento da intervenção:

3.1. Aumento do tamanho da fonte de palavras e figuras (n = 2): relatos que indicam a necessidade de letras e figuras maiores nos livros, especialmente por conta da deficiência visual da criança com SD.

Exemplos:

“Bom, apesar de ter gostado do livro, eu acho que o livro deveria ter umas letras maiores e os desenhos maiores também.” (MF2).

“Só alguns fatores, mas são bem pouquinhos. Como minha filha, ela tem uma visão, que tem uma dificuldade visual, e... talvez eu aumentaria a fonte... de repente com a fonte maior ela ia produzir mais do que ela já produziu durante esse período.” (MF3).

3.2. Texto impresso folha por folha (n = 1): relato que expressa que a criança com SD entenderia melhor o texto da história se este fosse impresso um a cada folha.

Exemplo:

“(...) E também algumas adaptações no livro... ele tem páginas frente e verso... ela se confunde e se fosse uma por vez... ela não ficava tão perdida.” (MF3).

3.3. Acesso a mais livros adaptados (n=1): relato que indica que a mãe gostaria de obter mais livros adaptados, pois assim, tanto ela quanto a criança com SD conseguiriam adquirir maior conhecimento.

Exemplo:

“Sim. Gostaria de mais livros adaptados para ele aprender mais e mais... e eu também (risos).” (MF4).

3.4. Acesso precoce a orientações profissionais (n = 1): relato que reconhece que toda a família se beneficiaria de orientações profissionais precoces quanto à leitura compartilhada e ao uso da CAA.

Exemplo:

“Sim. As orientações profissionais... eu acho que poderiam acontecer antes dos 6 anos. Logo que ela iniciou a vida escolar dela, entendeu? As orientações da rotina de leitura com todos da família, na casa, desde bebê.”

4. No que tange aos pontos positivos do uso da CAA em livros:

4.1. Auxílio na compreensão do texto (n = 3): relatos que indicam que o uso da CAA promove melhor entendimento da história pela criança com SD.

Exemplos:

“Foi ótimo o uso das figuras nos livros, porque o G. entendia e isso deixava ele feliz.”

“Eu acho que as imagem ajudam a compreender, né?”

4.2. Auxílio no desenvolvimento de vocabulário (n = 2): relatos que expressam que o uso da CAA promove aumento do número de palavras faladas pela criança com SD.

Exemplos:

“Ajudou no número de palavras que ele fala... o vocabulario (..)”

4.3. Auxílio na memória (n=1): relato que indica que o uso da CAA promove uma melhora na memória da criança com SD.

Exemplo:

“Estimula a memória por conta das figuras.”

4.4. Auxílio na realização da leitura compartilhada (n = 1): relato que aponta o uso da CAA como benéfica para a prática da leitura compartilhada.

Exemplo:

“Eu avalio de uma forma... podia ser mais divulgado... até porque é um recurso muito rico e ele auxilia as famílias e a criança... ajuda muito a gente para ler com eles.”

5. Quanto à construção dos livros adaptados:

5.1. Escola (n = 2): relatos que indicam que a escola é quem deve produzir os livros com recursos da CAA.

Exemplos:

“Sim, com certeza. Só que nós famílias precisamos que as escolas façam esses livros adaptados para as crianças.”

“A minha intenção é exatamente essa, que esse programa seja um programa mais divulgado, que as escolas possam adaptar livros e também usufrir desse recurso que facilita muito o entendimento da criança.”

5.2. Profissionais (n = 1): relato que aponta que os profissionais que atendem a criança com SD é quem devem adaptar os livros com os recursos da CAA.

Exemplo:

“(...) Só que assim... eu acho que se tivesse os profissionais produzindo material pra nós e ensinando seria muito bom, porque eu não tenho como produzir os livros... então assim... eu tendo alguém que possa... porque a visão do profissional é diferente... então assim, eu tendo o profissional para fazer a adaptação dos livros e nos ensinar, sabe? Eu sentiria muito mais segurança em apresentar eles pra ela.”

5.3. Escola e profissionais (n = 1): relato que indica que cabe à escola e aos profissionais que atendem a criança com SD produzir os livros adaptados com recursos da CAA.

Exemplo:

“Ah, sim... com certeza, né? Mas é preciso que a escola e os profissionais que atuam com ele forneça esse material.”

6. Sobre os efeitos da intervenção no(a) filho(a) com SD:

6.1. Melhora na linguagem (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD aumentou seu vocabulário após a realização do trabalho.

Exemplos:

“(...) só na fala que ela passou a falar algumas palavras dos livros que lemos juntas.”

6.2. Interesse em ler e/ou em livros (n = 2): relatos que indicam que o(a) filho(a) com SD passou a gostar mais de ler de forma geral e/ou de livros de história.

Exemplos:

“Sim, eu identifiquei que o G., agora ele gosta mais de ler, ele pegou iniciativa de ler os livros adaptados sozinho e agora lê até os outros livros, ele pega folhetos na rua para ler.”

6.3. Melhora na compreensão das histórias (n = 1): relato que indica que criança com SD passou a entender melhor o enredo dos livros.

Exemplo:

“Sim, normalmente a gente já faz essas leituras diárias, a gente costuma ler três livros por semana, mas é... os livros adaptados se tornam mais fácil, a compreensão dela, até o meio dela contar, ela conta com mais facilidade, com mais detalhes da história, utilizando das imagens que ela vê e facilita o conto dela.”

