UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU

CAMILA MAYUMI ABE

**Elaboração de um *checklist* de habilidades comunicativas verbais
para levantamento do perfil pragmático infantil em Fonoaudiologia**

BAURU
2013

CAMILA MAYUMI ABE

**Elaboração de um *checklist* de habilidades comunicativas verbais
para levantamento do perfil pragmático infantil em Fonoaudiologia**

Dissertação apresentada a Faculdade de
Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em Ciências no
Programa de Fonoaudiologia.

Orientador: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-
Herrera

BAURU
2013

Abe, Camila Mayumi

Ab33e Elaboração de um *checklist* de habilidades comunicativas verbais para levantamento do perfil pragmático infantil em Fonoaudiologia / Camila Mayumi Abe. – Bauru, 2013.
127 p. : il. ; 31cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo.

Orientador: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação/tese, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
Protocolo nº: 025148/2012
Data: 28/11/2012

CAMILA MAYUMI ABE

28 de junho de 1989
Campinas

Nascimento

Filiação

Nelson Haruo Abe
Aparecida Iachiko Suematsu Abe

2008-2011

Curso de graduação em Fonoaudiologia – Faculdade de Odontologia de Bauru, USP – Bauru – SP.

2009-2011

Membro da Comissão Organizadora da Jornada Fonoaudiológica da Faculdade de Odontologia de Bauru, USP – Bauru – SP.

2012-2013

Curso de Pós-Graduação em Ciências, em nível de Mestrado – Faculdade de Odontologia de Bauru, USP – Bauru – SP.

DEDICATÓRIA

A minha mãe, **Aparecida**, que sempre apoiou minhas escolhas e confiou em mim quando mais precisei. Sem seu exemplo de garra e de amor eu nunca conseguiria chegar até aqui. Você sempre foi o porto seguro que dizia que eu deveria ser o que amava e não o que os outros queriam, por isso, hoje sou o que sou pelo amor que tenho a minha profissão e a você, que me deixou sair de casa para alçar voos, mas deixando sempre uma fortaleza para eu voltar quando precisava.

Ao **Rubens**, que foi tão importante para eu conseguir me formar e realizar o Mestrado. Sem seu amor, compreensão, dedicação, atenção e cuidado, tenho a certeza que não conseguiria ter chegado até aqui. Foram noites sem dormir, tardes de discussões, aconselhamentos, carinhos e palavras de conforto quando mais precisava. Muito obrigado por ter entrado em minha vida e transformado ela em felicidade. Com você meus sonhos se tornam realidade.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que sempre me abençoou para que mais esta fase de minha vida fosse cumprida. Que nos momentos mais difíceis sempre me deu forças para continuar a seguir em frente.

A **Bia**, minha amiga, que nesses anos se mostrou uma pessoa indispensável em minha vida, sempre pronta para me ajudar e apoiar, da forma mais delicada de pessoa que eu já conheci.

A **Thais Andako**, que com sua amizade sempre me ajudou quando precisava, seu sorriso sempre me alegra e conforta, seus conselhos sempre me fazem sentir que sou capaz. Você me mostrou que as mais belas amizades podem começar com pessoas que nem imaginamos.

A **Turma XIX** que, de diferentes maneiras, estará presente em minha vida. Foi durante nossa jornada que formei as mais importantes amizades.

A minha família, **Patrícia, Rodrigo, Tia Mi, Tio Luís e Turi**, sempre foram as pessoas mais importantes para mim. Exemplos de vida que eu sou muito grata por ter ao meu lado.

Aos meus amigos **Jaqueline, Daniela, Vitor e Marcos** que, desde crianças, nos momentos mais importantes da minha vida, vocês estavam ao meu lado.

A **Rosely e Rubens**, que me incentivaram a concluir mais esta etapa de minha vida. Vocês são pessoas iluminadas que Deus me apresentou como amigos e família.

As **crianças e pais** que prontamente aceitaram participar desta pesquisa. Sem vocês, este trabalho não seria nada mais que um projeto.

AGRADECIMENTOS ESPECIAL

A **Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera** que, desde o meu primeiro ano da graduação, me aceitou como sua orientanda. A você devo todo o meu respeito, admiração e orgulho, a pessoa e a profissional tão maravilhosa que você é. Nos momentos de angústias, dúvidas e desesperos, você sempre me deu ótimos conselhos. Nas conquistas, você vibrou comigo. Na minha vida, terá um lugar guardado muito especial.

*“Para compreender as pessoas
devo escutar o que elas não
estão dizendo, o que elas
talvez nunca venham a dizer”.*

John Powell

RESUMO

Uma parte dos estudos sobre pragmática se debruça sobre o uso das habilidades comunicativas, que se referem à capacidade do indivíduo em participar de uma díade, tendo como objetivo o intercâmbio comunicativo. As habilidades comunicativas permitem o uso da linguagem para diferentes objetivos e funções, de pistas contextuais para determinar o que se diz e a interação entre pessoas para iniciar, manter ou terminar conversações. Na literatura nacional, ainda não há um protocolo de avaliação de habilidades pragmáticas validado e os materiais disponíveis exigem um tempo de análise extenso. Com este foco, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo a elaboração de um *checklist* para caracterizar o perfil pragmático de crianças, a fim de proporcionar uma redução no tempo de análise para pesquisadores e clínicos. Foram selecionadas 30 crianças de 3 a 8 anos divididas em dois grupos, pareados por idade e gênero, sendo um grupo de 15 crianças com alteração de linguagem (G1) e um grupo de 15 crianças com desenvolvimento típico de linguagem (G2). Crianças do G2 foram avaliadas com um teste de triagem por um fonoaudiólogo. As crianças com alteração de linguagem foram selecionadas a partir da lista de espera na Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP), não tendo recebido qualquer intervenção fonoaudiológica. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da FOB-USP e aprovado sob o protocolo nº 025148/2012. Para o *checklist*, foi realizada a adaptação do Protocolo de Habilidades Comunicativas Verbais. Para verificar a melhor maneira de realizar a marcação e a permeabilidade da análise proposta, foi realizado um estudo piloto em que três fonoaudiólogas analisaram separadamente as gravações de duas crianças em interação com um adulto. As sugestões foram estudadas e as alterações pertinentes foram realizadas antes da análise de dados. Na coleta de dados, foram realizados registros em DVD de 30 minutos de interação espontânea entre a criança e seu responsável. Para garantir a confiabilidade dos dados, a avaliação foi realizada com dois observadores independentes que deveriam preencher cada *checklist*, anotando se essas habilidades eram observadas (se sim, adequada ou inadequadamente) ou não observadas na amostra. Todos os registros foram considerados confiáveis e puderam ser analisados estatisticamente. Por meio da análise estatística verificou-se que os resultados foram significativos nas categorias de habilidades dialógicas e narrativo-discursivas, indicando que o

checklist foi permeável ao encontrar mudanças nas habilidades pragmáticas das crianças do G1, em comparação com as crianças do G2. Mesmo nas habilidades não significantes, foram observadas diferenças entre os perfis. Este trabalho trouxe a contribuição de criar um material de fácil manuseio e aplicabilidade, capaz de verificar quantitativamente o uso das habilidades comunicativas verbais por crianças. O *checklist* foi sensível em verificar a assimetria entre os diferentes grupos. Sugere-se, como continuidade do estudo, a aplicação do *checklist* em diferentes populações.

Palavras-chave: Fonoaudiologia; Desenvolvimento da Linguagem; Testes de Linguagem; *Checklist*.

ABSTRACT

Elaboration of a checklist of verbal communicative skills to survey the pragmatic profile child in Speech Language Pathology

Some studies on pragmatics focus on the use of communication skills, which refer to the individual's ability to participate in a dyad, aiming communicative exchange. Communication skills enable the use of language for different purposes and functions, from contextual cues to determine what is said, to interaction among people to start, maintain or end conversations. In the literature there is still no national evaluation protocol of pragmatic skills validated and the materials available require long analysis. Focusing on this, the work presented here had aimed the preparation of a checklist to characterize the pragmatic profile of children in order to provide a reduction in analysis time for researchers and clinicians. Were selected two groups of 15 children 3-8 years old, matched by age and gender, with a group of children with language disorders (G1) and a group of children with typical language development (G2). G2 children were evaluated with a screening test by a speech hearing pathologist. Children with language disorders were selected from the waiting list of the Clinic of Speech Pathology, Faculty of Dentistry of Bauru (FOB-USP), having received no phonoaudiological intervention. The project was submitted to the Ethics Committee of the FOB-USP and approved under protocol No. 025148/2012. For the checklist, was performed the adaptation of the Verbal Communication Skills Protocol. To determine the best way to perform marking and the permeability of proposed analysis, was conducted a pilot study in which three speech hearing therapists analyzed separately the recordings of two children in interaction with an adult. The suggestions were examined and relevant amendments were made before the data analysis. During the data collection the researchers recorded 30-minute DVD of spontaneous interaction between the child and the guardian. To ensure the data reliability, the evaluation was performed with two independent observers who should fill each checklist by checking whether these skills were observed (if yes, adequately or inadequately) or not observed in the sample. All records were considered reliable and could be analyzed statistically. The collected data were statistically analyzed and it was found that the results were significant in the categories of dialogic and narrative-discursive skills, showing that the checklist was

permeable to find changes of pragmatic skills of children in G1 compared to G2 children. Even in skills not statistically significant, differences were observed in the profile. The present study brought the contribution of create a material easy to handle and apply, capable of quantitatively determine the use of verbal communicative skills of children. The checklist was sensitive to verify the asymmetry between the different groups. As a continuation of the study it is suggested the application of the checklist in different populations.

Keywords: Speech-Language Pathology; Language Development; Language Tests; Checklist.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	55
Figura 2 - <i>Checklist</i> piloto criado inicialmente.....	59
Figura 3 - <i>Checklist</i> final.....	61
Figura 4 - Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Dialógicas realizadas pelas crianças.....	65
Figura 5 - Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades de Regulação realizadas pelas crianças.....	69
Figura 6 - Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Narrativo-discursivas realizadas pelas crianças.....	72
Figura 7 - Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Verbais Não-Interativas realizadas pelas crianças.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil populacional do estudo e cálculo de concordância interobservadores.....	62
Tabela 2 - Perfil familiar do estudo, comparando as crianças pareadas.....	64
Tabela 3 - Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Dialógicas pelas crianças do G1 e G2.....	65
Tabela 4 - Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Regulatórias pelas crianças do G1 e G2.....	68
Tabela 5 - Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Narrativo-discursivas pelas crianças do G1 e G2.....	71
Tabela 6 - Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Verbais Não-interativas pelas crianças do G1 e G2.....	73

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

%	Porcentagem
ABFW	ABFW - Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática
ACE	<i>Assessment of Comprehension and Expression</i>
ALICC	<i>Assessment of Language Impaired Children's Conversations</i>
APSS	<i>Adolescent pragmatics screening scale</i>
AR	Auto-regulatória
ARG	Argumentação
Bateria MAC	Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação
C	Criança
CASL-PJ and NL	<i>Comprehensive Assessment of Spoken Language Subtests—pragmatic Judgment and Nonliteral Language</i>
CCC	<i>Children's communication checklist-2</i>
CCSR	<i>Communication competence self report</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CM	Comentários
CRIL	<i>Criterion Referenced Inventory of Language</i>
CS	Consentimento
DAO	Direcionamento de ação
DAT	Direcionamento de atenção
DELV	<i>Diagnostic Evaluation of Language Variation— pragmatic Domain</i>
ERRNI	<i>Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument</i>
ES	<i>Expressão de sentimentos</i>
FCP	<i>Functional communication profile</i>
FI	<i>Feedback</i> ao interlocutor
FOB-USP	Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
GLS	<i>General language screen</i>
HCVs	Habilidades comunicativas verbais

HD	Habilidades dialógicas
HND	Habilidades narrativo-discursivas
HNI	Habilidades verbais não-interativas
HR	Habilidades de regulação
HSC	Habilidades Sociais de Comunicação
I	Imitação
IH	Interpretação de histórias
IT	Início de turno
JS	Jogo simbólico
LPI	Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade
MD	Manutenção de diálogo
ML	Metalinguagem
n	Número
NT	Inserção de novos tópicos no diálogo
ORS	<i>Observational rating scale</i>
OS	Organização dialógica sequencial
PCA	Profile of Communicative Appropriateness
PCATool-Brasil	Instrumento de Avaliação da Atenção Primária
PCSP	<i>Pragmatic communication skills protocol</i>
PP	<i>Pragmatic profile</i>
PPR	<i>Pragmatic protocol</i>
PRAD	Protocolo de Registro da Avaliação do Desempenho
RD	Respostas diretas
RF	Reparação de falhas
RH	Relato de histórias ou acontecimento
RPH	Reprodução de histórias
RS	Rotina social
SI	Solicitação de informação
SO	Solicitação de objeto
SULPR	<i>Social Use of Language Program-revised</i>
TASCC	<i>Teacher Assessment of Student Communicative Competence</i>
TLC	<i>Test of Language Competence</i>

TOPL	<i>Test of Pragmatic Language</i>
TOPS-R	<i>Test of Problem Solving-elementary, Revised</i>
UA	<i>Understanding ambiguity</i>
VP	Variação de papéis
VPRS	<i>Verbal pragmatic rating scale</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	PRAGMÁTICA E HABILIDADES COMUNICATIVAS	25
2.1.1	DESENVOLVIMENTO DA PRAGMÁTICA E DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	26
2.1.2	AVALIAÇÃO DA PRAGMÁTICA	29
2.2	DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	34
3	PROPOSIÇÃO	43
3.3	OBJETIVO PRINCIPAL	45
3.4	OBJETIVO SECUNDÁRIOS	45
4	MATERIAL E MÉTODOS	47
4.1	PARTICIPANTES	49
4.2	LOCAL	50
4.3	COLETA E ANÁLISE DE DADOS	50
5	RESULTADOS	57
5.1	ADEQUAÇÃO DO <i>CHECKLIST</i>	60
5.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
6	DISCUSSÃO	77
7	CONCLUSÕES	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	101
	ANEXOS	117

1 Introdução

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento pragmático, em especial das habilidades comunicativas verbais são importantes, pois possibilitam conhecer como as crianças aprendem a utilizar a linguagem adquirida para se comunicar e como conseguem aprimorar o seu uso com o aumento da idade.

Como afirma Hage et al. (2007), estudos sobre o desenvolvimento pragmático são recentes na Fonoaudiologia quando comparados aos estudos do desenvolvimento morfosintático, semântico e fonológico.

A pragmática é o estudo da utilização das capacidades linguísticas e não linguísticas para se comunicar. É resultado da interação entre processos linguísticos, cognitivos e sensoriais que ocorrem internamente nos indivíduos e entre os mesmos. Não se limita ao estudo dos usos e funções linguísticas, mas compreende também os aspectos formais que definem os ajustes e variações realizados devido ao contexto de comunicação, que implicam no uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação (PERKINS, 2005; ACOSTA, 2007; LOPES-HERRERA, 2009).

As crianças, antes mesmo de falarem, já apresentam habilidades comunicativas que se desenvolvem com o aprimoramento da linguagem. Com o surgimento da linguagem verbal, aumentam as possibilidades de transmissão de mensagens, expressão de pensamentos, sentimentos e inclusão no meio social; no entanto, as crianças que possuem alterações de linguagem, como o atraso no desenvolvimento da linguagem, apresentam dificuldades para se comunicar com os outros, mesmo sendo os interlocutores pessoas de seu cotidiano, como seus pais.

As alterações no desenvolvimento dos níveis fonológicos, sintáticos ou semânticos podem afetar outros níveis da linguagem da criança. Há crianças que apresentam comprometimento do desenvolvimento pragmático como alteração primária, porém, muitas vezes, alterações fonológicas, sintáticas ou semânticas privam a criança de uma interação adequada com o meio em que vivem, fazendo com que o desenvolvimento da linguagem global fique comprometido, incluindo a pragmática.

Quando uma criança é encaminhada para o fonoaudiólogo com queixa de alteração da linguagem é importante que todos os níveis de linguagem sejam avaliados, para saber como está o nível de desenvolvimento e capacidade de

utilização da linguagem como um todo, permitindo a realização do diagnóstico diferencial e direcionamento mais adequado do tratamento. Para isso, fazem-se importantes instrumentos que possibilitem que a criança seja avaliada de forma rápida e efetiva, facilitando os procedimentos clínicos.

Muitas vezes, os profissionais clínicos não conseguem realizar a avaliação pragmática da maneira desejada por falta de instrumentos que possibilitem uma análise fiel e rápida do perfil pragmático da criança em questão. Conseguem apenas observar a dificuldade das crianças quando estas já estão em processo de intervenção, atrasando um planejamento terapêutico adequado (BRETANHA, 2011).

Há poucos estudos na área, em ambientes de pesquisa, devido à dificuldade e o tempo exigido para uma investigação sobre pragmática. O que aponta a necessidade de um instrumento que possibilite a avaliação rápida e eficaz das habilidades comunicativas verbais das crianças atendidas em clínicas e instituições de pesquisa em Fonoaudiologia. Visando esta problemática, o objetivo deste trabalho foi elaborar um *checklist* de habilidades comunicativas verbais para levantamento do perfil pragmático em crianças.

2 Revisão de Literatura

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PRAGMÁTICA E HABILIDADES COMUNICATIVAS

De acordo com ASHA (1993), a linguagem é um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano, pois é composta de símbolos convencionais, regras e por elementos interdependentes (morfossintático, pragmático, semântico e fonético-fonológico), o que permite a combinação diversificada dos elementos linguísticos, possibilitando a comunicação de ideias, desejos e necessidades de maneiras variadas.

Para que o indivíduo se relacione com a sociedade, é muito importante que aconteça o desenvolvimento da linguagem de uma maneira típica para que a criança consiga maior flexibilidade comunicativa, sendo a comunicação oral o meio mais aceito socialmente (CARNEIRO, 2005; LEITE, 2008).

O indivíduo relata experiências, ideias, conhecimentos e sentimentos ao outro por meio da comunicação. A capacidade do ser humano em usar e interpretar o significado social das variedades linguísticas em qualquer circunstância é chamada de competência comunicativa (NICOLOSI; HARRYMAN; KRESHECK; 1996; PILLEUX, 2001).

Muñoz-Yunta et al (2006) relatam que a pragmática é o ramo da Linguística que estuda a relação entre o significado social da linguagem e o conteúdo semântico, verificando o seu uso efetivo e os propósitos funcionais da comunicação.

Durante a década de 1970, o estudo desta área incorporou-se aos estudos da linguagem, dando o foco à relação da comunicação no contexto que ela se encontra, o que não acontecia antes disto, quando a linguagem era vista como algo compartimentado. Essa mudança de pensamento em torno da linguagem veio modificar a avaliação da linguagem da criança, pois o interesse passou a ser pelas habilidades comunicativas de forma geral, demonstrando que cada ato comunicativo realiza uma mudança de significado em função do contexto em que eram produzidos (ACOSTA et al., 2003).

Portanto, a pragmática é o estudo do conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, não se limitando aos estudos dos usos e funções linguísticas, mas também estudando os aspectos formais que definem os ajustes e variações necessárias para a adaptação ao contexto de comunicação

(ACOSTA, 2007; LOPES-HERRERA, 2009). Refere-se ao modo como a linguagem é usada para a comunicação, e não à forma como ela é estruturada. Sendo assim, a linguagem é estudada sob a perspectiva da utilização em contextos sociais, situacionais e comunicativos (SOARES; PEREIRA; SAMPAIO, 2009).

Estudos sobre pragmática visam o discurso conversacional e como os participantes, em uma conversa, processam informações verbais e não-verbais com objetivo de atingirem a comunicação efetiva (BEFI-LOPES; CATTONI; ALMEIDA, 2000).

As habilidades comunicativas permitem o uso da linguagem em uma situação interacional. As funções da linguagem podem ser descritas em termos linguísticos, de maneira sintática, como por meio de parâmetros mais sociais, que envolvem a interação e regulação entre interlocutores. Sendo assim, a pragmática tem como função mediar objetivos sociais ou pessoais através do tipo de mensagens que um indivíduo utiliza para se fazer entender (LAHEY, 1988; ACOSTA et al., 2003).

A análise pragmática preocupa-se com o contexto, envolvendo a semântica, sintaxe e narrativa. O uso funcional das habilidades da linguagem pode ser observado na interação das habilidades individuais do comportamento no qual a comunicação ocorre, nos elementos linguísticos ou não-linguísticos e no desenvolvimento afetivo e cognitivo (XU et al., 2004; BEFI-LOPES; BENTO; PERISSINOTO, 2008; PORTO et al., 2007).

Conseguir delinear o perfil comunicativo do indivíduo depende das descrições das habilidades comunicativas que este utiliza. A descrição do perfil comunicativo contribui para uma maior compreensão da capacidade comunicativa deste que é utilizada em diferentes contextos e com diversos interlocutores (RESS, 1982; ACOSTA et al., 2003).

2.1.1 DESENVOLVIMENTO DA PRAGMÁTICA E DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Para alguns autores, embora haja variabilidade na aquisição da linguagem de cada criança, este desenvolvimento segue uma sequência cronológica semelhante entre elas, sendo possível descrever fases evolutivas e observar um domínio crescente das habilidades cognitivas e comunicativas quando comparadas diferentes faixa etárias (LAMPRECHT, 1993; ZORZI, 2000; ZORZI; HAGE, 2004).

Diferentemente de outros animais, o bebê humano já nasce com a capacidade de ser sensível e responsivo às emoções de outros seres humanos, o que lhe permite engajar-se em interações sociais, afetivas e emocionais que serão à base de seu desenvolvimento (HOBSON, 2002; TOMASELLO, 2003).

Halliday (1975, apud BRITTO, 2005) foi que iniciou os estudos sobre o desenvolvimento das funções comunicativas e estabeleceu uma ordem de desenvolvimento para elas:

- Fase I (10 aos 18 meses): função instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística e imaginativa. A função instrumental é observada quando a criança usa a linguagem para satisfazer suas necessidades materiais; a regulatória é utilizada para controlar o comportamento do outro; a interacional é empregada para interagir com as pessoas; vale-se da função pessoal para expressar sentimentos pessoais; a heurística é o uso da linguagem para explorar o ambiente para conseguir identificar nomes de objetos e ações; e a função imaginativa, é quando a criança cria um mundo próprio.

- Fase II (18 aos 24 meses): função pragmática, matética e informativa. Na função pragmática, a linguagem é empregada como ação e está relacionada com as funções instrumental e regulatória; a matética utiliza a linguagem como aprendizagem e está relacionada com as funções pessoal e heurística; já a informativa é usada para dar informações.

- Fase III (após 24 meses): função ideacional, interpessoal e textual. A ideacional diz respeito ao mundo real, evolução da função matética; a interpessoal é utilizada na participação de uma situação de fala, decorrente da função pragmática; e a textual é a que a criança consegue ter o significado codificado de palavras e frases.

Desde que nasce a criança começa a desenvolver funções comunicativas interativas, para controlar ou dirigir o comportamento do outro, o que estimula a produção linguística inicial. Primeiramente, ela manifesta sua intenção comunicativa com gestos e atenção visual e, ao iniciar a fala, as habilidades pragmáticas se manifestam de maneira mais produtiva, através de nomeações, comentários, pedidos de informação, de objetos e de atenção, respostas, protestos e saudações (BRINTON; FUJIKI, 1982; ROTH; SPEKMAN, 1984).

O desenvolvimento pragmático engloba funções comunicativas, as habilidades conversacionais e narrativas, que apresentam grandes evoluções no

decorrer dos anos. Na idade pré-escolar, aprimoram-se as habilidades de manter e iniciar turnos. Em torno dos 3 e 4 anos, as crianças conseguem aprimorar seus aspectos sociais conversacionais e adaptam a fala ao ouvinte do momento; com o passar do tempo, as crianças com desenvolvimento típico da linguagem conseguem responder ao outro de maneira mais adequada (ROWAN; BOSSERT; DWYER, 1983; BERNSTEIN, 1997; WITTEK; TOMASELLO, 2005; ROCHA; BEFI-LOPES, 2006).

Lima e Bessa (2007) estudaram o desenvolvimento de linguagem das crianças de 0 a 3 anos e relataram que, desde o nascimento, os bebês já revelam a vontade para as relações interpessoais, reagindo a estímulos humanos como a voz ou o rosto. Com o choro, a criança começa a perceber que o adulto pode agir como agente facilitador para obtenção de objetos e como alguém com quem pode partilhar experiências. Estes intercâmbios precoces evoluem para longas sequências vocais que aos poucos passarão a ser intencionais e o adulto, respondendo à criança, promove o desenvolvimento da competência pragmática. A partir dos 18 meses até os 3 anos, a comunicação da criança passará de basicamente de gestual para uma comunicação mais fundamentada na fala.

As crianças assim conseguem usar sua linguagem para satisfação de necessidades e/ou desejos (função instrumental), para pedir informação (função heurística), para regular as ações dos outros (função reguladora), para estabelecer contato e executar rotinas (brincadeiras, atividades repetitivas, como dizer adeus, produzir onomatopeias) e para dar informação, nomeando e respondendo a solicitações dos interlocutores (LIMA, BESSA, 2007).

Zorzi e Hage (2004) também afirmaram que a pragmática é uma função que se desenvolve antes mesmo da fala, chamada de habilidades de comunicação não-verbal ou pré-verbal, sendo seu desenvolvimento descrito da seguinte maneira:

- No 1º ano de vida: entre o 6º e 7º mês, o bebê já participa ativamente e com mais frequência da interação com o adulto; entre o 8º e 9º mês surgem os comportamentos comunicativos intencionais, passa-se a dirigir-se ao outro para obter um objeto ou uma ação deste e, por volta do 11º mês, surge a atividade dialógica com uso de jargões.

- Entre 1 e 2 anos: já é capaz de se comunicar com o outro para expressar suas necessidades, chamar a atenção, perguntar e manter diálogo.

- Entre 2 e 3 anos: inicia-se a narrativa com auxílio de perguntas do outro, inicia e mantém conversações com turnos curtos.

- Entre 3 e 4 anos: passa a utilizar expressões sociais para interagir, relata experiências imediatas e mantém mais turnos do que iniciam.

- Entre 4 e 5 anos: aprimora e intensifica o uso das funções que já faz uso e sua narrativa já está desenvolvida, consegue contar uma história conhecida sem ajuda do outro.

- Entre 5 e 6 anos: demonstra habilidades metalinguísticas, mantém organização temporal dos fatos, a manutenção de turnos aumenta por muitos turnos. Após os 6 anos, apresenta habilidades para argumentar e persuadir, narra com detalhes histórias conhecidas e pessoais, e demonstra habilidade para usar a linguagem de acordo com o contexto e interlocutor.

2.1.2 AVALIAÇÃO DA PRAGMÁTICA

A observação das habilidades comunicativas para delinear o perfil pragmático tem se mostrado importante para avaliar a competência comunicativa da criança. As amostras de fala espontânea conseguem fornecer ao fonoaudiólogo informações relevantes, podendo-se notar uma variedade de atos comunicativos em diversos contextos e ter assim a descrição do desenvolvimento linguístico, além de apresentar uma vasta possibilidade de análise como pragmática, sintática, semântica, dentre outras (CUTTING, 2003; REDMOND, 2004; MALLIA; HAVE, 2005; LOPES-HERRERA; ALMEIDA, 2007; 2008).

Nicholas e Geers (1997) defendem que a avaliação do perfil pragmático, através da observação das habilidades comunicativas, tem sido um importante avaliador da competência comunicativa de crianças com qualquer alteração no desenvolvimento da linguagem oral, inclusive nas deficiências auditivas, pois, baseada nas perspectivas pragmáticas, o comportamento comunicativo é categorizado independentemente se é expresso na forma verbal ou não verbal. Sendo assim, a observação da presença das habilidades comunicativas também contribui para que o fonoaudiólogo tenha uma perspectiva abrangente e objetiva de todo o planejamento terapêutico (FERNANDES, 1996).

Porto et al. (2007) relataram que a coleta realizada por meio de filmagem parece ser o modo mais adequado para a análise dos aspectos pragmáticos da linguagem de um indivíduo se comparado com a gravação somente em áudio, pois

possibilita ao pesquisador considerar os elementos não-linguísticos da situação, juntamente com os elementos linguísticos.

Dentre os estudos sobre habilidades comunicativas alguns autores como Fernandes (1996), Lopes (2000a), Lopes (2000b), Adams e Lloyd (2005), Cervone e Fernandes (2005), Miilher e Fernandes (2006), Rocha e Befi-Lopes (2006), Befi-Lopes et al. (2007), Lopes-Herrera e Almeida (2007), Porto et al. (2007), Hage et al. (2007), Rossi, Moretti-Ferreira e Giacheti (2007), Lichtig, Couto e Leme (2008), Porto-Cunha e Limongi (2008), Sandri, Meneghetti, e Gomes (2009), Lopes-Herrera (2009), Miilher e Fernandes (2009), Soares, Pereira e Sampaio (2009), Cunha (2009), Most, Shina-August e Meilijson (2010), Curti et al. (2010), Befi-Lopes, Vieira e Cáceres (2011), Bretanha e Lopes-Herrera (2012), Abe et al. (2013), Savoldi et al. (2013) utilizaram filmagens para obter e registrar a avaliação do uso funcional da linguagem em diversas populações, desde crianças com desenvolvimento típico de linguagem até em crianças com diferentes alterações de linguagem.

Há vários instrumentos internacionais para a avaliação da pragmática como encontraram Russel e Grizzle (2008) e Bretanha (2011), entre eles podem-se citar questionários, testes e *checklists*, porém, apesar de alguns já serem utilizados no país, não se tem um instrumento internacional que seja padronizado para toda a população brasileira e em todas as faixas etárias.

No estudo de Russel e Grizzle (2008) foram encontrados os seguintes instrumentos avaliativos: *Profile of Communicative Appropriateness – PCA* (1983); *Communication Competence Self Report – CCSR*, (1985); *Pragmatic Protocol – PPR*, (1987); *Pragmatic Communication Skills Protocol – PCSP*, (1989); *Adolescent Pragmatics Screening Scale - APSS*, (1992); *Functional Communication Profile – FCP*, (1994); *Verbal Pragmatic Rating Scale – VPRS*, (1999); *Teacher Assessment of Student Communicative Competence - TASCC*, (2000); *General Language Screen – GLS*, (2002); *Children’s Communication Checklist-2 – CCC*, (2003); *Pragmatic Profile – PP*, (2003); *Observational Rating Scale – ORS*, (2003); *Social Use of Language Program-revised – SULPR*, (2001); *Test of Pragmatic Language – TOPL*, (1992); *Test of Problem Solving-elementary, Revised - TOPS-R*, (1994); *Comprehensive Assessment of Spoken Language Subtests—pragmatic Judgment and Nonliteral Language - CASL-PJ and NL*, (1999); *Diagnostic Evaluation of Language Variation— pragmatic Domain – DELV*, (2003); *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument – ERRNI*, (2004); *Criterion Referenced Inventory of*

Language – CRIL, (1990); *Assessment of Language Impaired Children's Conversations* – ALICC, (1989); *Understanding Ambiguity* – UA, (1996); *Test of Language Competence* – TLC, (1989); e *Assessment of Comprehension and Expression* – ACE, (2001). Estes são 11 questionários, 11 testes e 2 *checklists*.

Em relação a instrumentos de avaliação pragmática brasileiros, encontram-se apenas três disponíveis para utilização baseado em pesquisas. Lopes (2000a) elaborou o Protocolo de Habilidades Comunicativas Verbais – HCV, sendo que este instrumento prioriza a comunicação verbal e é composto por 25 categorias de habilidades comunicativas verbais divididas em 4 grupos: habilidades dialógicas (HD), habilidades de regulação (HR), habilidades narrativo-discursivas (HND) e habilidades verbais não-interativas (HNI). As HD são subdivididas em: início de turno (IT), manutenção de diálogo (MD), inserção de novos tópicos no diálogo (NT), organização dialógica sequencial (OS), divididas em comentários (CM), respostas diretas (RD), imitação (I) e feedback ao interlocutor (FI); reparação de falhas (RF), variação de papéis (VP), rotina social (RS) e expressão de sentimentos (ES). Com relação às HR, elas podem ser categorizadas em auto-regulatória (AR), direcionamento de atenção (DAT), direcionamento de ação (DAO), solicitação de objeto (SO), solicitação de informação (SI) e consentimento (CS). As HND podem ser classificadas como relato de histórias ou acontecimento (RH), reprodução de histórias (RPH), interpretação de histórias (IH) e argumentação (ARG). Já as HNI podem ser categorizadas em uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade (LPI), jogo simbólico (JS) e metalinguagem (ML). Neste protocolo, o diálogo entre a criança e o interlocutor é transcrito e assim é possível classificar cada habilidade comunicativa da criança. Há, na literatura nacional, algumas pesquisas realizadas utilizando este protocolo - Lopes (2000b), Lopes-Herrera e Almeida (2007), Lopes-Herrera e Almeida (2008), Lopes-Herrera (2009), Bretanha et al. (2011), Bretanha e Lopes-Herrera (2012) e Abe et al. (2013).

No ano de 2004, foram publicados dois protocolos que avaliam a pragmática de crianças. O primeiro é o Protocolo de Observação Comportamental – PROC, elaborado para aplicação em crianças entre 12 e 48 meses, com ausência ou pouca oralidade, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento comunicativo e cognitivo infantil, criado por Zorzi e Hage (2004). Este protocolo analisa as habilidades comunicativas da criança nos aspectos das habilidades dialógicas ou conversacionais, verificando a presença de comunicação intencional e o grau de

desenvolvimento da criança nos intercâmbios comunicativos, indo desde a ausência da intenção comunicativa até a participação ativa durante a atividade dialógica. Este protocolo também verifica as funções comunicativas (instrumental, protesto, interativa, nomeação, informativa, heurística e narrativa), o meio de comunicação (não verbal ou verbal) em relação aos níveis de contextualização da linguagem, além de obter dados a respeito da compreensão verbal da criança. Esse protocolo já foi utilizado em muitas pesquisas nacionais, dentre elas as realizadas por Coelho, lemma e Lopes-Herrera (2008) e Sandri, Meneghetti e Gomes (2009), Birenbaum e Cunha (2010), Ferriolli (2010), Ciciliato, Zilotti e Mandra (2010), Moura e Oliveira (2011), Hage, Pereira e Zorzi (2012), Costa et al. (2012).

Outro teste proposto por Andrade et al. (2004) é o Protocolo de Pragmática que faz parte do ABFW - Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática, no qual se consideram os meios comunicativos verbais (VE), vocais (VO) e gestuais (G), sendo que todos os meios comunicativos tem a mesma relevância nesta avaliação. São 20 funções comunicativas: pedido de objeto (PO), pedido de ação (PA), pedidos de rotina social (PS), pedido de consentimento (PC), pedido de informação (PI), protesto (PO), reconhecimento do outro (RO), exibição (E), comentário (C), auto-regulatório (AR), nomeação (N), performativo (PE), exclamativo (EX), reativos (RE), não-focalizada (NF), jogo (J), exploratória (XP), narrativa (NA), expressão de protesto (EP), jogo compartilhado (JC). Assim como no protocolo de Lopes (2000a), cada ato comunicativo da criança pode ser classificado, já que a fala da criança é transcrita e classificada. Entre os três apresentados este é a avaliação mais utilizada nas pesquisas brasileiras encontradas nas bases de dados como Scielo, Google Scholar, Medline. Podem-se citar algumas das pesquisas que aplicaram este protocolo de avaliação: Miilher e Fernandes (2006), Cardoso e Fernandes (2006), Befi-Lopes et al. (2007), Porto et al. (2007), Porto-Cunha e Limonge (2008), Cunha (2009), Miilher e Fernandes (2009), Soares, Pereira e Sampaio (2009), Curti et al. (2010), Moreschi e Almeida, (2012), Savoldi et al. (2013),

Apesar de existirem protocolos e testes disponíveis para a pragmática, alguns autores utilizam-se das classificações das funções comunicativas já existentes e classificam a fala das crianças em interação lúdica, sem seguir um protocolo específico, como é o caso da pesquisa de Carlino, Costa e Abramides (2013). As autoras realizaram uma pesquisa com 18 crianças, 9 com Distúrbio

Específico de Linguagem e 9 com desenvolvimento típico, cada uma foi gravada duas vezes, em sessões de 15 minutos. As crianças brincaram por este tempo em uma sala e com um adulto que foi orientado a seguir um roteiro de interação de maneira a observar presença ou ausência dos componentes verbais de conteúdo (fazer e responder perguntas; iniciar, manter e encerrar conversação), verbais de forma (duração, volume, entonação) e não-verbais (contato visual, gestos, sorriso, expressões faciais, movimentos de cabeça, postura corporal) das Habilidades Sociais de Comunicação (HSC). As gravações foram avaliadas por duas fonoaudiólogas segundo o Protocolo de Registro da Avaliação do Desempenho (PRAD) elaborado pela pesquisadora, com marcação da presença ou ausência dos comportamentos de acordo com a frequência de resposta. As habilidades pragmáticas foram caracterizadas de acordo com as habilidades conversacionais (inicia turnos; responde/mantém; não responde/mantém; turnos simples; turnos expansivos; turnos coerentes e turnos incoerentes) e função comunicativa interativa (uso de expressões sociais para iniciar ou encerrar a interação). Para a análise, foram categorizadas Respostas Adequadas (respondem adequadamente ao diálogo de acordo com as habilidades conversacionais e funções comunicativas) e Respostas Inadequadas (respondem inadequadamente ao diálogo de acordo com as habilidades conversacionais e funções comunicativas). Com este estudo, pode-se observar a relação entre as habilidades pragmáticas e os déficits em habilidades sociais em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem, devido ao fato do grupo controle ter apresentado maior quantidade de respostas satisfatórias que o grupo de estudo, estando dentro dos padrões esperados para um bom desempenho social, enquanto que o grupo de estudo demonstrou menor iniciativa e desenvoltura na situação estruturada de interação.

Outro material utilizado para o levantamento do perfil pragmático das crianças é a entrevista com os pais ou o preenchimento de questionários sobre a utilização das funções comunicativas, sendo que esta metodologia foi adotada por Almeida e Rocha (2009) e Gonçalves (2012).

O estudo de Almeida e Rocha (2009) é uma adaptação do The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children e, após a adaptação, foi realizada a pesquisa com 20 crianças, 10 com idade entre 0 a 5 anos e 10 entre 6 e 10 anos. Foram entrevistados os pais e educadores destas crianças. O questionário dos pré-escolares constava de 33 perguntas e dos escolares 29, estas

perguntas foram divididas em 4 sessões: (1) Funções Comunicativas, (2) Resposta a Comunicação, (3) Interação e Conversação e (4) Variação Contextual. As pesquisadoras puderam observar, com o estudo, o aumento das funções comunicativas, da competência comunicativa e da capacidade de reparar uma interação comunicativa nos escolares.

Gonçalves (2012) realizou um estudo no qual organizou um grupo de pais para orientação de pais de crianças com distúrbio específico de linguagem ou atraso de linguagem. Para a pesquisa, foi realizada uma gravação de interação lúdica entre criança e o seu responsável na pré e pós-intervenção (realização de 10 sessões com o grupo de pais) e realizada a análise desta gravação pelo PROC - Protocolo de Observação Comportamental (ZORZI; HAGE, 2004) e pelo *checklist* de Habilidades Comunicativas Verbais (adaptado do Protocolo de Habilidades Comunicativas Verbais de Lopes, 2000) para os pais preencherem as habilidades que julgavam que seus filhos possuíam. Com o desenvolvimento do grupo de pais, a pesquisadora pôde perceber, pelos resultados, que houve um aumento de uso das habilidades comunicativas verbais tanto no PROC quanto no *checklist* realizado com os pais - o que demonstrou que, com o grupo de pais, as crianças conseguiram aumentar suas habilidades comunicativas durante o diálogo e também os pais conseguiram observar melhor as habilidades comunicativas de seus filhos.

2.2 DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO:

A elaboração de um instrumento de avaliação não é simples, são várias etapas que exigem do pesquisador um envolvimento e responsabilidade em criar um material que seja adequado para as idades que se deseja abranger. Atualmente, já existem elementos de avaliação para todos os níveis da linguagem; sendo assim, a criação de um novo material exige que este tenha um conceito inovador e que venha agregar benefícios aos pesquisadores e principalmente aos fonoaudiólogos clínicos, que são os profissionais que mais carecem da facilitação do processo avaliativo. Para ponderar sobre um material que será criado é necessário conhecer os diversos tipos de instrumentos disponíveis.

- Testes: Os testes são as realizações de experimentos para descobrir informações específicas. Os testes têm sua raiz na Psicologia Experimental, que costumava significar uma dependência de análise estatística pesada dos dados.

Hoje, com mais ênfase na interpretação dos resultados, ao invés de números reais, dá-se mais importância a dados coletados durante a aplicação (HOM, 1998).

- Questionários: instrumentos de coleta de dados constituídos por uma relação de perguntas que os entrevistados respondem sozinhos, assinalando ou escrevendo as respostas. Exigem esforços maiores no preenchimento do questionário e devolução ao pesquisador (HOM, 1998; SILVA, 2005; LAKATOS; MARCONI, 1993).

- Escalas: instrumentos científicos de observação e mensuração dos fenômenos sociais. O avaliador irá verificar, de acordo com a observação, em que nível o sujeito observado se encontra dentro da escala proposta. Permitem a construção de gráficos de análises comparativas e podem atribuir ou não valores numéricos a essas escalas (MATTAR, 2001; LAKATOS; MARCONI, 2002).

- *Checklists*: são listas de itens que podem aparecer na forma de questões ou ações a serem realizadas. Podem apresentar um sistema de pontuação, coletar comentários qualitativos e/ou considerar listas de verificações por meio das quais os profissionais, não necessariamente especialistas, diagnosticam problemas (STANTON, 1998; CYBIS, 2003).

As etapas de criação de um material de avaliação seguem algumas regras em comum. Como na área da Fonoaudiologia os estudos que explicam detalhadamente as etapas de criação destes instrumentos são escassos, serão apresentados trabalhos de diversas áreas para um conhecimento mais amplo do desenvolvimento destes métodos de avaliação.

Salles et al. (2011) mostraram todo o processo de criação e adaptação de um método de avaliação neuropsicológica já existente. Foi realizado um estudo sobre o instrumento original e quais as funções que poderiam ser utilizadas na avaliação infantil; seguido pelo desenvolvimento de novas tarefas consideradas fundamentais para a análise na infância. Um levantamento bibliográfico foi executado para definição dos atributos ou propriedades das funções a serem estudadas, suas definições conceituais e operacionais, propiciando a criação de uma versão prévia. Um estudo piloto testou o material, encontrando possíveis falhas, verificando o tempo de aplicação e os valores funcionais de cada faixa etária. A quarta etapa foi a apreciação por juízes, sendo que cada um deles deveria examinar qual item/função era necessário ou dispensável e fazer sugestões que julgasse adequadas. Assim, os autores executaram os ajustes necessários e promoveram

outro estudo piloto para alcançarem a versão final do instrumento. Os juízes escolhidos nesta pesquisa foram especialistas da área, com experiência de avaliação neuropsicológica, convidados para realizar a análise crítica do material criado e sugerir possíveis modificações que melhorariam a aplicação do material na população alvo. A participação de juízes é comum em estudos sobre elaboração de instrumentos de avaliação.

Um estudo sobre a validação da Escala de Avaliação de Depressão cita que, para este objetivo, foram necessárias muitas reflexões sobre a temática e sobre outros instrumentos já existentes. Para obter a versão final da escala, a autora consultou juízes, realizou observações críticas sobre as primeiras versões, aplicou a escala em crianças para verificar o entendimento delas às perguntas e assim realizou as modificações necessárias. Após três escalas, o instrumento ficou com de 24 itens distribuídos segundo quatro fatores: resposta afeto-disfórico; resposta afetivo-emocional com conteúdo de ansiedade; resposta fisiológico-autônômica; e resposta cognitiva com conteúdo de auto-estima. Na última versão, foi realizada a modificação dos valores das respostas: Sim = três pontos; Às vezes = dois pontos; Não = um ponto. Alguns itens foram pontuados inversamente: Sim = um ponto; Às vezes = dois pontos; Não = três pontos, devido à positividade da resposta ser inversa às demais (PEREIRA; AMARAL, 2004).

Para a validação do Instrumento de Avaliação da Atenção Primária chamado de PCATool-Brasil, Harzheim et al. (2006) cumpriram-se as seguintes etapas: tradução, tradução reversa, adaptação, pré-teste, validade de conteúdo e construto, análise de consistência interna e confiabilidade. Em caso de material internacional é realizada a tradução do instrumento original para a Língua do país que o utilizará, posteriormente, outro tradutor faz a tradução reversa, ou seja, traduz o material adaptado para a sua Língua original; então, o autor comparará a tradução reversa ao material original, verificando a fidedignidade da tradução. Na adaptação do PCATool-Brasil foi necessária a modificação da aplicação; o original era um método de auto-aplicação e a versão brasileira foi adaptada para ser aplicada por entrevistadores e para as características culturais e etárias da população e dos serviços de saúde nacionais. Mesmo o material já sendo validado nos Estados Unidos, após tradução para o Português, *experts* avaliaram o instrumento: dois investigadores, mais a autora original. O questionário foi aplicado a 468 cuidadores de crianças e, ao final da pesquisa, o instrumento possuía 45 itens divididos em oito

atributos (acesso de primeiro contato, continuidade, coordenação, três atributos de integralidade, orientação familiar e comunitária). Os resultados indicaram que o PCATool-Brasil possui validade e confiabilidade, podendo ser considerado um instrumento nacional de avaliação da atenção primária à saúde após sua aplicação em outros contextos populacionais.

Fonseca et al. (2007) realizaram a adaptação da Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação, conhecida como Bateria MAC para o Português Brasileiro. Foram obedecidas as etapas de tradução, análise de critérios psicolinguísticos por juízes e aplicação do instrumento em um estudo piloto. Uma estudante brasileira que residia na França traduziu o material para o Português e um juiz com domínio das duas Línguas executou a tradução reversa, um psicólogo brasileiro realizou a tradução novamente do Francês para o Português. Além da adequação de alguns termos, ajustou-se o instrumento original à realidade social e linguística brasileira. A análise de critérios psicolinguísticos por juízes foi dividida em duas etapas: na primeira, com três juízes, efetuou-se o exame da parte linguística, na qual os juízes se preocuparam em adequar o material para a Língua obtendo familiaridade e plausibilidade. A familiaridade dos termos nas provas da Bateria foram consideradas por 54 juízes, não-especialistas, que verificaram a essencialidade das informações do texto da tarefa do discurso narrativo. Na etapa posterior, a primeira versão passou por um estudo piloto, a fim de detectar possíveis falhas da adaptação ou termos não compreendidos pelos participantes e estimar a duração da bateria. Após a análise de três juízes sobre as dificuldades encontradas a nova versão foi aplicada na mesma amostra piloto.

Um método de avaliação rápida e eficaz é a utilização de *checklists*. Stufflebeam (2000) elaborou um guia de criação de um *checklist*, de acordo com sua experiência de educador e criação de métodos de avaliação de 30 anos nesta área de produção de *checklists* de avaliação. No guia, o autor coloca 12 passos detalhados que devem ser seguidos para o desenvolvimento de um *checklist*.

Etapas 1- Concentrar-se no *checklist*: Definir a área de conteúdo de interesse, usos pretendidos, estudar a literatura relevante, conversar com especialistas na área do conteúdo, basear-se nas próprias experiências, esclarecer e justificar os critérios a serem analisados pelo *checklist*.

Etapa 2 - Fazer uma lista de prováveis *checkpoints*: Lista de descritores de critérios bem estabelecidos, definir cada um dos pontos iniciais avaliados (*checkpoints*), adicionar descritores para *checkpoints* necessários.

Etapa 3 - Classificar e ordenar os *checkpoints*: escrever cada descritor e definição em cartas separadas e classificá-las em grupos pertinentes.

Etapa 4 - Definir e detalhar as categorias: definir cada categoria e seus principais conceitos, apresentar avisos sobre ter excesso de zelo na aplicação do *checkpoint*, rever cada *checklist* e somar, subtrair e reescrever os *checkpoints* conforme necessário.

Etapa 5 - Determinar a ordem das categorias: decidir se a ordem é importante e necessária para o *checklist* e, se assim for, escrever uma justificativa para a ordem de preferência.

Etapa 6 - Obter comentários iniciais do *checklist*: preparar uma versão prévia do *checklist*, incluir usuários potenciais para análise e crítica do *checklist*, entrevistar juízes para obter uma visão aprofundada e sugestões sobre o material e assinalar as questões que necessitam de atenção.

Etapa 7 - Rever o conteúdo do *checklist*: examinar e decidir como lidar com as críticas recebidas e reescrever o que for necessário.

Etapa 8 - Delinear e formatar o *checklist* para as utilizações pretendidas: juntamente com possíveis usuários do material, determinar as categorias e pontuações necessárias no material, diferenciar cada categoria, explicar o que deve ser levado em consideração em cada categoria ou em cada *checkpoint* para que o resultado seja satisfatório e, assim, conseguir formatar o *checklist*.

Etapa 9 - Avaliar o *checklist*: realizar novamente a análise de juízes e de usuários do *checklist* para obter críticas sobre o material, verificando se ele atende aos requisitos de pertinência, abrangência, clareza, aplicabilidade a toda a população pretendida, concretude, parcimônia, facilidade de uso e justiça.

Etapa 10 - Finalizar o *checklist*: considerar e efetuar as críticas realizadas pelos juízes e imprimir o *checklist* final.

Etapa 11 - Aplicar e disseminar o *checklist*: aplicar o material na população pretendida, torná-lo disponível através de meios como jornais, papéis de profissionais, páginas da *web*, etc., convidar usuários a fornecer *feedback* para o desenvolvedor.

Etapa 12 - Periodicamente analisar e rever o *checklist*. Usar todo o *feedback* disponível para rever e melhorar o instrumento em intervalos apropriados.

Gaino, Salgado e Fernandes (2010) criaram uma Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem para os Transtornos do Espectro Autístico. Este *checklist* possui 29 itens dicotômicos, sendo a forma de resposta Sim ou Não, relacionando comunicação e linguagem nos seguintes aspectos: funcionalidade, conteúdo e forma. Os itens apresentados já constavam em avaliações anteriores, porém, em nenhum material todos os aspectos estavam apresentados. Os pesquisadores realizaram a análise com 60 participantes e dividiram estes resultados em 8 envelopes, distribuindo-os a 4 fonoaudiólogos e 4 psicólogos, que foram os juízes da pesquisa. Estes juízes deveriam analisar as listas preenchidas e escolher um diagnóstico para aquele participante (Alterações do desenvolvimento da linguagem ou Transtornos do espectro autístico). Em etapa posterior foram enviadas aos juízes as listas e também as filmagens, para que esses fizessem a avaliação e escolhessem o melhor diagnóstico. Ao final do estudo, o instrumento mostrou-se viável para auxiliar na avaliação dos transtornos do espectro autístico e na sua possível diferenciação de quadros relacionados às alterações do desenvolvimento da linguagem. A forma estruturada para aplicação pôde viabilizar o uso da Lista de Verificação em serviços públicos, clínicas e instituições, inclusive por profissionais sem experiência nessa área específica, assim como auxiliar na diminuição do tempo entre a primeira avaliação e o encaminhamento para avaliações mais aprofundadas.

No geral, o que se observa na concepção e adaptação de *checklists* são os mesmos passos: nos que são traduções, há a necessidade de traduções e traduções reversas; e os que são criações, ou apenas adaptações, têm-se estudos prévios para a concepção dos materiais, avaliações de juízes, ajustes de acordo com as críticas, novamente análises por juízes, aplicações dos instrumentos em estudos pilotos, adequações pertinentes para, só assim, chegar às versões finais (PERPINAN; MARTINEZ; PEREZ, 2009; KURTINAITIS et al., 2011; RAMALHO et al., 2013).

O uso de juízes para a avaliação preliminar dos estudos encontrados é comum. Apesar de não explicarem como é realizada a seleção destes profissionais, observa-se que são especialistas que trabalham na área da pesquisa, sendo capacitados para realizar esta análise (PRUTTING; KIRCHNER, 1987; BISHOP,

1998; STUFFLEBEAM, 2000; PERREIRA; AMARAL, 2004; HARZHEIM et al., 2006; FONSECA et al., 2007; SALLES et al., 2011).

Checklists avaliativos também podem ser utilizados para traçar o perfil pragmático de crianças. Este método que descarta a necessidade de transcrever a amostra de fala, poupa tempo para os profissionais e pesquisadores e facilita o levantamento do perfil pragmático em ambientes clínicos e também de pesquisa. Há na literatura dois *checklists* muito utilizados internacionalmente para a avaliação do perfil pragmático e nos trabalhos apresentados a seguir são expostos detalhadamente o desenvolvimento destes materiais.

Prutting e Kirchner (1987) criaram um *checklist* para avaliação do perfil pragmático composto de 30 habilidades comunicativas verbais e não-verbais. Os autores mostraram o quanto é importante a existência de um *checklist* para a aplicação clínica, pela facilidade no uso e por dispensar a contagem do número de vezes que as habilidades aparecem na díade. Neste protocolo, os autores consideraram apenas se o indivíduo apresentava ou não aquela habilidade e se estas eram empregadas adequadamente, podendo esta avaliação ser realizada in loco ou mesmo assistindo a uma gravação de interação de uma díade (adulto x criança). Os autores realizaram um pré-treinamento com os clínicos que iriam aplicar o protocolo, para explicar sobre seu uso, a definição de cada categoria e como seriam classificadas em adequadas e inadequadas as habilidades apresentadas pelas crianças. Neste estudo observaram-se 157 sujeitos em interação com um conhecido (fonoaudiólogo ou professor) por 15 minutos, ao final do exame o protocolo era preenchido. Em 25% das amostras foram executadas a análise inter-observadores, entre um clínico e o pesquisador, para conferir a compatibilidade das análises. Este *checklist* em ambiente clínico mostrou-se eficiente, permitindo traçar um plano terapêutico para o indivíduo, delineando estratégias apropriadas para a intervenção, baseadas nas habilidades a serem desenvolvidas.

Bishop (1998) elaborou um *checklist* de desenvolvimento da comunicação de crianças para estudar o perfil pragmático em populações com alterações de linguagem. A versão final do *checklist* surgiu após anos de experiência e pesquisa. O *Children's Communication Checklist* foi baseado nos itens do *Checklist for Language Impaired Children*. A autora optou por um formato de respostas simples: definitivamente aplicável, aplicável de algum modo e não aplicável. Após a criação

do primeiro modelo, foi realizada uma avaliação preliminar para definição da consistência interna dos itens e fidedignidade inter-observadores. Nesta avaliação preliminar foram criados 14 domínios com itens que foram pontuados com 2 pontos, se o avaliador considerasse que este “se aplica definitivamente”, com 1 ponto, para “se aplica parcialmente”, ou 0, para “não se aplica”. A soma do escore dos itens para cada domínio considerou positivos os itens que descreviam pontos fortes das crianças e negativos os pontos fracos. Ao total do escore foi somado o valor 30 para conveniência de que todos os valores fossem positivos. Foram consideradas duas medidas de confiança, o teste de consistência interna dos itens de cada domínio (teste α de Cronbach) e medida da correlação de Pearson como indicadora da fidedignidade inter-observadores. Os itens que apresentavam baixa correlação foram retirados até que a consistência do *checklist* fosse otimizada, definindo-se os itens e domínios que permaneceriam na versão definitiva. O *checklist* proposto demonstrou ser capaz de identificar crianças com alterações pragmáticas ou com alto risco para desenvolvê-las, como crianças com desordens auditivas, síndrome de Asperger e atraso no desenvolvimento da linguagem – resultados estes que não puderam ser obtidos utilizando-se apenas testes padronizados.

Bretanha (2011) em revisão de literatura e encontrou protocolos no Brasil que permitem traçar o perfil comunicativo do indivíduo, sendo possível utilizá-los em diversas populações, tanto em ambientes clínicos quanto para a realização de pesquisas. No entanto, ainda não há nenhum instrumento de avaliação do aspecto pragmático que seja padronizado para toda a população brasileira e em todas as faixas etárias.

Em relação ao interlocutor da díade avaliativa de crianças, devido aos vários aspectos a serem observados durante o discurso na avaliação pragmática e as características socioeconômicas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, recomenda-se que a relação entre os parceiros na comunicação seja positiva ou neutra; este tipo de relação dá-se quando os parceiros se comprometem na manutenção de um discurso cooperativo e a criança conhece o interlocutor, deste modo a criança irá se comportar de acordo com sua cultura ou sub-cultura em relação às atitudes do outro (PRUTTING; KIRCHNER, 1987). Devido a este fato, os pais são os interlocutores mais indicados para compor a díade comunicativa.

Mesmo com o tempo de coleta reduzido, há muitos aspectos pragmáticos a serem analisados nas amostras. Em amostras gravadas, por exemplo, o tempo de

análise de todos estes aspectos, por exigir a transcrição da amostra, pode ser muito extenso, caracterizando uma dificuldade para os pesquisadores e uma limitação para a prática clínica, desencadeando até mesmo uma forma inadequada de análise do material coletado. Assim, faz-se necessário um material que possibilite não só o tempo de coleta reduzido, mas também o tempo de análise otimizado.

Na pesquisa aqui apresentada é proposta a elaboração de um *checklist* de habilidades comunicativas verbais para levantamento do perfil pragmático infantil, pois se trata de um método eficiente e eficaz, que pode ser aplicado diretamente durante a prática clínica, sem longos períodos de transcrição e contagem das habilidades pragmáticas do indivíduo. Espera-se elaborar um *checklist* de simples execução capaz de caracterizar o perfil pragmático do indivíduo e determinar as alterações presentes, contribuindo para a análise clínica e desenvolvimento dos estudos sobre pragmática da comunicação.

3 Proposição

3 PROPOSIÇÃO

3.1 OBJETIVO PRINCIPAL

Elaborar um *checklist* de habilidades comunicativas verbais para levantamento do perfil pragmático em crianças.

3.2 OBJETIVOS SECUNDÁRIO

- Aplicar o *checklist* criado em crianças com alteração de linguagem e com desenvolvimento típico de linguagem.
- Comparar os resultados obtidos pela aplicação do *checklist* proposto em populações de crianças com desenvolvimento típico de linguagem e crianças com alteração de linguagem.

4 Material e Métodos

4 MATERIAL E MÉTODOS

4.1 PARTICIPANTES:

Fizeram parte deste estudo 30 crianças, na faixa etária de 3 a 8 anos, de ambos os gêneros, com seus pais, sendo que 15 crianças com alteração de linguagem compuseram o grupo 1 (G1) e 15 com desenvolvimento típico de linguagem, o grupo 2 (G2). Estes diferentes grupos foram selecionados para detectar se haveria diferença estaticamente significativa entre os grupos e a eficácia do *checklist* em diferentes populações. A faixa etária foi escolhida levando-se em consideração a alteração de linguagem que foi abordada por este estudo e a época de diagnóstico em que esta pôde ser detectada.

As crianças do G2 foram selecionadas por conveniência e para verificação do desenvolvimento típico de linguagem elas passaram por uma triagem. Para a realização desta foi utilizado o protocolo elaborado por Bretanha (2011), composto de: (a) questionário com perguntas sobre o desenvolvimento da criança aplicado pela pesquisadora com os pais, (b) aplicação de um *checklist* elaborado com dados a respeito da linguagem oral da criança, preenchido pela pesquisadora após sessão de interação com a criança com duração aproximada de 30 minutos. O questionário aplicado com os pais conta com dados sobre a saúde da criança, desenvolvimento, comunicação, funções orais, aprendizagem escolar, relacionamento social e antecedentes familiares (Anexo A). O *checklist* possui afirmações a respeito do desenvolvimento da linguagem oral, em seus níveis fonético/fonológico, sintático, semântico e pragmático (Anexo B).

Nesta triagem, caso houvesse qualquer queixa ou suspeita ou fatores de risco de alterações de fala, linguagem (expressiva e, ou, receptiva) ou audição, a criança não faria parte da amostra e seria encaminhada para os devidos procedimentos clínicos necessários de que dispõe a Clínica de Fonoaudiologia da FOB/USP (avaliação fonoaudiológica e, ou, audiológica completa visando diagnóstico fonoaudiológico); no entanto, durante a realização da pesquisa, nenhuma criança precisou ser encaminhada ou deixou de fazer parte da amostra do G2.

As crianças do G1 foram selecionadas a partir da lista de espera da Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de

São Paulo (FOB-USP) e como critério de seleção seu diagnóstico fonoaudiológico deveria ter sido realizado na referida instituição. Todas as crianças selecionadas receberam diagnóstico fonoaudiológico inicial de atraso de linguagem, porém, como muitas já estavam havia muito tempo na lista de espera, a idade atual de algumas delas não permitia que se encaixassem mais no perfil do diagnóstico inicial, mas as alterações nos diversos níveis da linguagem persistiam (níveis sintático, semântico, fonológico, pragmático), em graus variáveis em cada nível e grau de severidade. Estas crianças apresentavam apenas alterações de linguagem, sem comprometimentos neurológicos, intelectuais e/ou abrangentes do desenvolvimento. Após a realização desta pesquisa, todas as crianças iniciaram terapia fonoaudiológica na Clínica de Linguagem Infantil - Estágio Supervisionado da Clínica de Fonoaudiologia da FOB-USP ou se recusaram a realizar tratamento na referida instituição por motivos de mudança para outra cidade. O perfil das crianças deste grupo com os resultados dos testes realizados encontram-se nos Apêndices (Apêndice A).

Os responsáveis pelas crianças participantes foram informados sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB-USP) sob o protocolo nº 025148/2012.

4.2 LOCAL

Os procedimentos foram realizados na Clínica Escola da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB-USP).

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia deste trabalho foi dividida em seis etapas:

ETAPA 1 - Elaboração do *checklist*: Primeiramente foi realizada a elaboração do *checklist* das habilidades comunicativas verbais. Este foi adaptado do Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas Verbais (LOPES, 2000a). Mantiveram-se separadas as habilidades propostas neste protocolo em 4 categorias: habilidades dialógicas (HD), para habilidades de regulação (HR), habilidades narrativo-discursivas (HND) e habilidades verbais não-interativas (HNI). Dentro de

cada categoria de habilidade comunicativa verbal, há várias sub-categorias (funções comunicativas) que a criança poderia utilizar. Para transformação deste protocolo em um *checklist*, foram tomados por base os trabalhos elaborados por Prutting e Kirchner (1987); Bishop (1998) e Stufflebeam (2000), para verificar a melhor maneira para a realização das marcações no *checklist*.

ETAPA 2 - Treinamento dos observadores e juízes: Por se tratar de uma forma de análise que, embora orientada pela descrição das habilidades a serem categorizadas, poderia ser influenciada pela subjetividade do observador, foi realizada a análise por uma forma de controle de fidedignidade dos dados.

Para a realização do estudo piloto, foram convidados 3 fonoaudiólogos que trabalham na área de Linguagem Infantil para serem juízes do estudo e para o estudo final foi realizada a análise de dois observadores: a pesquisadora foi o 1º observador e um fonoaudiólogo foi convidado para ser o 2º observador, esta também atuante na área.

O observador 2 e os juízes foram treinados pela pesquisadora por meio de reuniões logo após a criação do *checklist*, para prepará-los para a análise das gravações. Foram 2 reuniões para o treinamento dos profissionais:

1º encontro: foi abordado o objetivo do trabalho, os instrumentos de avaliação já existentes no país e os *checklists* existentes no exterior. Foi explicado para os profissionais a função e a aplicabilidade dos *checklists*.

2º encontro: as habilidades comunicativas verbais utilizadas no *checklist*, suas definições e exemplos de utilização foram expostos neste encontro, assim como foi apresentado o *checklist* inicial e em seguida as funções de cada fonoaudiólogo foram designadas.

Os juízes deveriam realizar a análise crítica do material criado para que pudessem ser realizadas as adaptações necessárias para a melhoria do *checklist*, criando assim, um material de fácil aplicabilidade e que contemplasse todas as habilidades comunicativas a serem observadas. O observador 2 deveria realizar a análise final de cada gravação, utilizando a versão final do *checklist* proposto, juntamente com a pesquisadora, para que fosse realizado o cálculo de fidedignidade, conferindo a confiabilidade necessária ao estudo.

Para os juízes foram entregues, após a última reunião, dois vídeos de gravações de 2 crianças e solicitado que cada um assistisse os vídeos

separadamente e preenchessem o *checklist*, realizando as críticas pertinentes para o aperfeiçoamento do material desenvolvido. Os vídeos foram gravados em situação de interação de uma criança com alteração de linguagem com um fonoaudiólogo em ambiente clínico, disponíveis no banco de dados da Clínica-Escola da FOB-USP e outra de uma criança com desenvolvimento típico de linguagem em interação com seu responsável.

Para o observador 2 foi explicado como seriam os grupos estudados e que as duas observadoras analisariam os vídeos separadamente para o levantamento das habilidades utilizadas pelas crianças, para que não houvesse influência nas respostas.

ETAPA 3 – Avaliação dos juízes: O estudo piloto com os três fonoaudiólogos foi realizado para que esses pudessem fazer críticas ao *checklist* elaborado e assim melhorá-lo; as análises foram realizadas separadamente, como descritas anteriormente. Foi solicitado que os fonoaudiólogos analisassem as gravações e marcassem as habilidades no *checklist* inicial e, em seguida, comentassem sobre o instrumento, apontando possíveis alterações, para que sua estética e diagramação se tornassem mais funcionais.

ETAPA 4 – Adequação do *checklist*: Após a análise crítica do material, foram executadas as adaptações necessárias. Além disso, foi preciso que houvesse a definição de escore para cada tipo de resposta, para a realização dos cálculos das análises estatísticas, permitindo melhor compreensão e interpretação de cada item do *checklist*, sendo elaborada a versão final.

O *checklist* final conta com 24 habilidades divididas em 4 categorias. O avaliador pode classificar cada habilidade em “Não observado” e “Observado” e se observada em “Adequado” e “Inadequado”; sendo as pontuações: Não observado= 0 ponto; Observado Inadequado= 1 ponto e Observado Adequado= 2 pontos (Apêndice C).

ETAPA 5 - Procedimentos de coleta de dados: Concomitante as etapas anteriores, a pesquisadora coletou os dados para o estudo final. Foram realizadas gravações em vídeo de 30 minutos de interação espontânea entre o adulto (pai ou mãe) e a criança do G1 e G2.

Para a coleta de dados valeu-se de diversos brinquedos, utilizando como base a lista criada por Bretanha (2011), porém, como nesta constava somente os materiais para crianças de 6 a 8 anos, a pesquisadora acrescentou os materiais para crianças de 3 a 5 anos (Apêndice D). Os materiais selecionados para as gravações foram obtidos na Brinquedoteca da Clínica de Fonoaudiologia da FOB-USP e respeitadas a idade e sexo de cada criança, além de serem consideradas as habilidades comunicativas que os brinquedos poderiam possibilitar durante a gravação. A coleta de dados foi realizada na Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP).

Efetuaram-se as gravações de todas as crianças do G1 e em seguida estabeleceu-se contato com pais de crianças com o desenvolvimento típico de linguagem que aceitariam participar da pesquisa e, assim, compor o G2. As crianças foram pareadas de acordo com a idade e gênero do G1, sendo que as idades foram pareadas com variação de até 6 meses de idade, para que não fossem induzidas diferenças estatísticas nos resultados.

Primeiramente todas as crianças foram gravadas, para depois serem analisados os dados coletados. Em uma sala foram disponibilizados materiais (caneta, lápis de cor, papel), brinquedos e jogos previamente selecionados. Nesta sala, foi montada uma filmadora em um tripé, para que fosse gravada a interação entre o adulto e a criança. A pesquisadora pediu para que o adulto e a criança interagissem por 30 minutos de maneira lúdica e espontânea, podendo utilizar qualquer brinquedo ou material da sala. Após este período ela regressava à sala e encerrava a gravação. Toda a interação lúdica foi gravada e posteriormente analisada.

ETAPA 6 - Análise dos resultados

Análise de dados: os vídeos foram gravados em DVDs e analisados pelos juízes (2 fonoaudiólogos, sendo a pesquisadora e o observador 2). Ao assistir o vídeo, os observadores deveriam preencher o *checklist* marcando quais habilidades apareceram durante a diáde e se estas habilidades foram utilizadas adequadamente ou não. As análises foram elaboradas individualmente, sem o contato entre os observadores, para que não houvesse interferência nos resultados.

Análise da concordância interobservadores: A concordância entre os observadores foi analisada pela técnica ponto a ponto, calculada dividindo-se o número de concordâncias somado ao de discordâncias pelo número de concordâncias e multiplicando este resultado por 100 (segundo fórmula abaixo). Seriam considerados fidedignos os dados com, no mínimo, 75% de concordância. (BARLOW E HERSEN, 1984)

$$\text{CONCORDÂNCIA} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de concordâncias} \times 100}{(\text{N}^\circ \text{ de concordâncias} + \text{N}^\circ \text{ de discordâncias})}$$

Das 30 díades analisadas, nenhuma teve resultado menor que 83,3%, sendo que a média de concordância foi de 91,6%.

Análise estatística: Um amplo estudo foi promovido para a definição da análise estatística. Antes mesmo do início do trabalho a pesquisador se reuniu com o estatístico para discutir a ideia do trabalho e como poderia ser realizado o estudo piloto para verificação da eficiência do *checklist*. Estabeleceu-se que o trabalho compararia um grupo de crianças com determinadas alterações de linguagem e um grupo com desenvolvimento típico de linguagem. Executou-se testes estatísticos para analisar os resultados apresentados por cada grupo, verificando se as categorias e habilidades apresentavam respostas diferentes de acordo com os grupos. O Teste de Qui-quadrado foi utilizado para comparar se houve diferença estatisticamente significativa, a nível de significância de $\leq 0,05$, entre G1 e G2 na frequência das habilidades comunicativas avaliadas como “Observadas”, “Não observadas”, “Adequadas” e “Inadequadas”, dentro de cada categoria (HD, HR, HNR e HNI). Após a finalização do *checklist*, ao iniciar o estudo de análise dos resultados, o estatístico sugeriu que, para execução do teste de Mann-Whitney, fosse incluída uma pontuação, aumentando a possibilidade de extração de informações dos dados coletados. O Teste de Mann-Whitney foi aplicado no estudo da diferença entre os grupos para cada habilidade, examinando as diferenças na pontuação total de cada habilidade pelos grupos, sempre com nível de significância de $\leq 0,05$. Em resumo, pode-se explicar a metodologia no diagrama (Figura 1) apresentado a seguir:

Fonte: próprio autor

Figura 1: Fluxograma das etapas de desenvolvimento da pesquisa

5 Resultados

5 RESULTADOS

O resultado principal deste trabalho foi a criação do instrumento apresentado abaixo na Figura 2.

Checklist de avaliação de habilidades comunicativas verbais
(Abe; C.M.; Lopes-Herrera; S.A.)

Nome: _____ Idade: _____

Adulto: Pai () Mãe () Avaliadora () Data da gravação: _____

Habilidade comunicativa verbal	Presente	Ausente	Adequado	Inadequado
Habilidade dialógica				
Início de turno (IT)				
Manutenção de diálogo (MD)				
Inserção de novos tópicos no diálogo (NT)				
Organização sequencial composta por comentários (OS-CM)				
OS composta por respostas diretas (OS-RD)				
OS composta por imitação (OS-I)				
OS composta por feedback ao interlocutor (OS-FI)				
Reparação de falhas (RF)				
Variação de papéis (VP)				
Rotina social (RS)				
Expressão de sentimentos (ES)				
Habilidades de regulação				
Auto-regulatória (AR)				
Direcionamento de atenção (DAT)				
Direcionamento de ação (DAO)				
Solicitação de objeto (SO)				
Solicitação de informação (SI)				
Consentimento (CS)				
Habilidades narrativo-discursivas				
Relato de histórias (RH)				
Reprodução de histórias (RPH)				
Interpretação de histórias (IH)				
Argumentação (AR)				
Habilidades verbais não-interativas				
Uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI)				
Jogo simbólico (JS)				
Metalinguagem (ML)				

Fonte: próprio autor

Figura 2: Checklist piloto criado inicialmente.

Durante o processo de criação do *checklist*, na avaliação dos juízes foram sugeridos: adaptação da nomenclatura, tanto de algumas habilidades quanto da presença ou ausência da habilidade e que fossem colocados no verso do *checklist* a explicação de cada habilidade.

Além disso, foram realizadas perguntas que não ficaram claras durante as reuniões, por exemplo: como foram selecionados os materiais para as crianças brincarem, como foram escolhidas as crianças dos grupos estudados. Dentre as perguntas uma se destacou, o porquê não se colocar as habilidades não-verbais, como o uso de gestos, mímicas, contato de olho e corporal. A ideia inicial era o acréscimo destas habilidades, porém, como este é um *checklist* para as habilidades comunicativas verbais, estas habilidades não foram inseridas.

5.1 ADEQUAÇÃO DO CHECKLIST

Levando em consideração as críticas dos juízes, elaboraram-se algumas modificações:

- Alteração de nomenclatura: para melhor compreensão dos usuários do *checklist* foi sugerido pelos juízes que se modificassem as colunas de marcação “Presença” ou “Ausência” das habilidades para “Observado” e “Não observado”, já que poderia levar a compreensão de que a criança não possui tal habilidade, quando na verdade ela não a utilizou naquele momento de gravação e análise; não se podia afirmar que a criança não apresente a habilidade desenvolvida em outra situação comunicativa. Foram alteradas também as habilidades de Organização dialógica sequencial (OS). A OS era é uma categoria subdividida em habilidades, em respeitar as convenções, para preenchimento de turno dialógico como comentários, respostas diretas, imitação e feedback ao interlocutor. Para um visual mais limpo do material e facilitação das marcações, foi retirada da frente da habilidade esta denominação, permanecendo apenas: Comentários, Respostas diretas, Imitação e Feedback ao interlocutor.

- Colocou-se no verso do *checklist* a explicação de cada habilidade com exemplos de cada uma delas.

- Uma pontuação foi estabelecida para cada item avaliado, sendo atribuídos os valores Não Observado=0, Observado e Inadequado=1, e Observado e Adequado=2.

O material final será apresentado na Figura 3 a seguir.

Checklist de avaliação de habilidades comunicativas verbais
(Abe; C.M.; Lopes-Herrera; S.A.)

Nome: _____ Idade: _____

Adulto: Pai () Mãe () Avaliadora () Data da gravação: _____

Habilidade comunicativa verbal	Observado	Não Observado	Adequado	Inadequado
Habilidade dialógica				
Início de turno (IT)				
Manutenção de diálogo (MD)				
Inserção de novos tópicos no diálogo (NT)				
Organização sequencial composta por comentários (OS-CM)				
OS composta por respostas diretas (OS-RD)				
OS composta por imitação (OS-I)				
OS composta por feedback ao interlocutor (OS-FI)				
Reparação de falhas (RF)				
Variação de papéis (VP)				
Rotina social (RS)				
Expressão de sentimentos (ES)				
Habilidades de regulação				
Auto-regulatória (AR)				
Direcionamento de atenção (DAT)				
Direcionamento de ação (DAO)				
Solicitação de objeto (SO)				
Solicitação de informação (SI)				
Consentimento (CS)				
Habilidades narrativo-discursivas				
Relato de histórias (RH)				
Reprodução de histórias (RPH)				
Interpretação de histórias (IH)				
Argumentação (ARG)				
Habilidades verbais não-interativas				
Uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI)				
Jogo simbólico (JS)				
Metalinguagem (ML)				

Fonte: próprio autor

Figura 3: Checklist final.

5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO *CHECKLIST*

Com os dados em mãos, a pesquisadora se reuniu novamente com o observador 2 e apresentou o novo *checklist*, já modificado, e solicitou que este realizasse as análises dos vídeos da coleta de dados de G1 e G2 de acordo com o explanado nas reuniões anteriores. Os dois observadores realizaram as análises ao mesmo tempo, sem que tivessem contato um com o outro para que não houvesse contaminação das respostas. Foi estabelecido o prazo de 20 dias para a devolução das análises.

Com os resultados das análises dos *checklists* aplicados em G1 e G2, executaram-se os testes estatísticos mencionados na metodologia.

A exposição inicial dos dados será do perfil da população estudada, apresentando as crianças já pareadas com a idade e o sexo (Tabela 1); juntamente ao perfil, será apresentado o resultado do cálculo de concordância interobservadores. Em todos os dados apresentados (tabelas e gráficos) estarão agrupados os dados dos dois grupos (G1 e G2).

Tabela 1: Perfil populacional do estudo e cálculo de concordância interobservadores:

G1				G2			
CRIANÇA	IDADE	GÊNERO	CONCORDANCIA	CRIANÇA	IDADE	GÊNERO	CONCORDANCIA
1	3:0a	M	85,50%	16	3:0a	M	91,70%
2	3:0a	M	83,30%	17	3:0a	M	95,83%
3	3:9a	M	83,30%	18	3:7a	M	91,70%
4	4:0a	M	100%	19	3:7a	M	91,70%
5	4:2a	M	83,30%	20	4:1a	M	91,50%
6	4:11a	M	91,70%	21	5:0a	M	91,70%
7	5:6a	M	91,70%	22	5:8a	M	100%
8	5:6a	M	87,50%	23	5:7a	M	95,83%
9	5:8a	F	100%	24	6:0a	F	91,70%
10	6:0a	M	100%	25	6:3a	M	100%
11	6:0a	F	87,50%	26	6:3a	F	91,70%
12	6:11a	M	91,70%	27	7:0a	M	95,80%
13	7:1a	M	87,50%	28	7:0a	M	91,70%
14	7:1a	M	85,50%	29	7:1a	M	95,83%
15	8:5a	M	87,50%	30	8:0a	M	100%
Média de concordância: 89,73%				Média de concordância: 94,45%			

G1: Crianças com Alteração de Linguagem; G2: Crianças com Desenvolvimento Típico de Linguagem.

Foi possível observar que os maiores índices de concordância interobservadores são os das crianças do G2, já as crianças do G1 apesar de terem

apresentado concordância maior que 75%, tiveram menor concordância entre os observadores.

Os perfis das crianças com alteração de linguagem em suas avaliações fonoaudiológicas foram muito semelhantes. A maioria apresentava pouca oralidade, atraso severo no desenvolvimento de linguagem no teste Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL (MENEZES, 2004), atraso no desenvolvimento psicomotor pela Escala de Desenvolvimento de Gesell e Amatruda (GESELL; AMATRUDA, 2000), e alterações nas habilidades comunicativas avaliadas pelo Protocolo de Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004). Em algumas crianças foi possível a aplicação do Teste de Fonologia e Vocabulário do Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática – ABFW (ANDRADE et al., 2004).

Analisando a Tabela 2, notou-se que os perfis das famílias das crianças com alteração de linguagem foram pais com escolaridade inferior e renda inferior aos pais das crianças com desenvolvimento típico de linguagem. Os dados foram retirados da ficha de avaliação social do Setor de Serviço Social da Clínica-Escola de Fonoaudiologia da FOB-USP.

Pôde-se observar que o grupo de mães das crianças com alteração de linguagem tinha nove mães com Ensino Médio completo e duas com Ensino Superior completo; comparado com os pais deste mesmo grupo, percebeu-se que, apesar dos pais com Ensino Médio completo estarem em maior número, houve maior dispersão entre os níveis de escolaridade. Foi possível observar que este grupo há a prevalência da baixa renda, 12 das 15 famílias tinham renda baixa superior e apenas 3 média inferior.

O grupo de mães e pais das crianças com desenvolvimento típico de linguagem em sua maioria apresentava como escolaridade o Ensino Médio completo. Além disso, 7 das 15 crianças tem a renda familiar Baixa Superior.

Apesar de estudos dizerem que a escolaridade das mães é um fator positivo para o desenvolvimento de linguagem, não houve diferença na interação das crianças de mães com nível escolar menor em relação a mães que tenham um nível de formação superior. O que foi possível observar durante a coleta de dados que o conhecimento das mães sobre alterações de linguagem e o conhecimento da importância da estimulação das crianças foi maior com as mães com o ensino médio completo e superior. Mas durante a interação com as crianças a qualidade da

interação não foi influenciada, o que também foi encontrado em alguns estudos (GONZALEZ ESCARCE et al., 2012; MENDES et al., 2012).

Tabela 2: Perfil familiar do estudo, comparando as crianças pareadas:

Crianças G1	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Renda	Habitação	Crianças G2	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Renda	Habitação
1	4	3	Baixa Superior	Própria	1	4	4	Baixa Superior	Própria
2	6	5	Baixa Superior	Alugada	2	4	4	Baixa Superior	Alugada
3	1	1	Baixa Superior	Própria	3	6	4	Média Inferior	Própria
4	2	2	Baixa Superior	Alugada	4	4	4	Baixa Superior	Alugada
5	4	6	Média Inferior	Própria	5	6	4	Média Superior	Própria
6	4	-	Baixa Superior	Própria	6	4	4	Baixa Superior	Própria
7	4	4	Baixa Superior	Financiada	7	4	4	Baixa Superior	Própria
8	6	6	Média Inferior	Própria	8	4	4	Baixa Superior	Alugada
9	4	4	Baixa Superior	Própria	9	4	4	Média Inferior	Própria
10	4	3	Baixa Superior	Financiada	10	4	4	Baixa Superior	Própria
11	3	3	Baixa Superior	Alugada	11	4	4	Média Inferior	Própria
12	1	1	Baixa Superior	Própria	12	4	4	Média Inferior	Própria
13	4	4	Baixa Superior	Própria	13	6	4	Média Superior	Própria
14	4	4	Baixa Superior	Própria	14	6	6	Alta	Própria
15	4	4	Média Inferior	Própria	15	4	4	Média Inferior	Própria

G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com Desenvolvimento típico de linguagem; Escolaridade: 1: Fundamental Incompleto; 2: Fundamental Completo; 3: Médio Incompleto; 4: Médio Completo; 5: Superior Incompleto; 6: Superior Completo.

As análises destas díades foram realizadas com o intuito de observar de forma comparativa o desempenho das crianças com alteração de linguagem (G1) em relação as crianças com desenvolvimento típico de linguagem (G2) para que a permeabilidade do *checklist* fosse avaliada e assim, era esperado que o G2 realizasse o uso mais intenso e de forma mais adequada em relação ao G1.

A categoria de Habilidades Dialógicas (HD) foi uma das mais utilizadas, sendo que pelo menos uma habilidade foi observada em todas as crianças da análise, de ambos os grupos. A análise do Qui-quadrado demonstrou que houve diferença significativa entre os dois grupos, sendo o valor de $p=0,000$. Este teste verificou se dentro desta categoria haveria diferença entre as frequências observadas para cada habilidade de acordo com os grupos (Tabela 3 e Figura 4).

Esta diferença pôde ser observada pelo alto índice de habilidades usadas inadequadamente pelas crianças do G1 contra apenas um aparecimento da

habilidade utilizada de maneira inadequada pelo G2 como mostra a tabela 2, o que seria esperado, pelo fato que o G2 ser o grupo de crianças com desenvolvimento típico de linguagem e destas era esperado que tivessem um desempenho melhor que as crianças com alteração de linguagem (G1).

Tabela 3: Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Dialógicas pelas crianças do G1 e G2:

GRUPO		Observado	Não observado	Adequado	Inadequado
1	n	89	76	72	17
	%	53,94	46,06	43,64	10,30
2	n	117	48	116	1
	%	70,91	29,09	70,30	0,61

Valor $p = 0,000^*$

Significância $\leq 0,05$, calculado com o Teste Qui-quadrado. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. * valor de p significativo.

Analisando as HD individualmente notou-se que esta categoria foi mais utilizada pelas crianças do G2 e quando o foram, as crianças com o desenvolvimento típico (G2), fizeram o uso adequado em maior número que as crianças com alteração de linguagem (G1). Este fato é indicado na Figura 4, apresentada a seguir.

Fonte: próprio autor

Figura 4: Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Dialógicas realizadas pelas crianças. Significância: $\leq 0,05$ obtido pelo teste de Mann-Whitney. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. * valor de p significativo. IT - Início de Turno; MD - Manutenção de Diálogo; NT - Inserção de Novos Tópicos; CM - Comentário; RD - Resposta Direta; I - Imitação; FI - *Feedback* ao interlocutor; RF - Reparação de Falhas; VP - Variação de Papéis; RS - Rotina Social; ES - Expressão de Sentimento.

As habilidades de *feedback* ao interlocutor (FI), novo tópico (NT) e imitação (I) também foram empregadas inadequadamente entre as crianças com alteração de linguagem (G1), com frequência de 6,66%, 6,66% e 26,66%, respectivamente; porém, foram mais adequadas que os comentários (CM) com 40% e resposta direta (RD) com 33,33%.

Apesar das crianças com alteração de linguagem (G1) valerem-se das habilidades dialógicas, não são todas que utilizam a categoria por completo, foi grande a porcentagem de crianças que não empregaram as habilidades. No caso da habilidade de rotina social (RS) 93,33% das crianças não utilizaram esta habilidade, 86,66% não fizeram uso da reparação de falhas (RF), 80% da variação de papéis (VP), 80% início de turno (IT) e 53,33% do feedback ao interlocutor (FI) e, em menor frequência, as habilidades expressão de sentimento (ES) que não foram aproveitadas em 40% das crianças do G1, novo tópico (NT) em 33,33%, manutenção de diálogo (MD) 26,66% e imitação (I) 13,33%, respectivamente.

A habilidade de rotina social (RS) ocorreu em apenas uma das díades do G1 (6,66%) e a variação de papel em 20% das crianças; estas habilidades foram utilizadas quando as crianças estavam contando alguma história ou fato ocorrido em seu dia ou, no caso da RS, ocorreu também para a criança agradecer a mãe por ter dado o objeto solicitado. Em apenas 20% dos casos as crianças iniciaram os diálogos, nas demais ocasiões os adultos foram que tomaram a iniciativa da conversa, mostrando os brinquedos ou perguntando o que as crianças queriam fazer, o que não aconteceu com a habilidade de novos tópicos (NT), na qual 10 das 15 crianças (66,66%) incluíram novos tópicos na conversa com os adultos. Praticamente metade das crianças (46,66%) empregaram a habilidade de *feedback* ao interlocutor (FI), a maioria das vezes quando o adulto dizia algo, pois a sua reação era realizar um comentário, uma resposta direta ou mesmo o direcionamento de atenção ou ação ao adulto.

Crianças dos dois grupos valeram-se da habilidade de expressão de sentimento (ES) para mostrar felicidade ou tristeza em jogos; já a habilidade de imitação foi utilizada pelas crianças quando queriam imitar o adulto realmente ou, sendo inadequados os usos de 26,66% das crianças com alteração de linguagem (G1), pois as crianças não compreenderam o que foi dito pelos adultos e elas repetiram a fala dos adultos.

A maioria das crianças com desenvolvimento típico (G2) não utilizaram a habilidade de rotina social (RS) com 86,66%, outras 66,66% das crianças não empregaram a variação de papéis (VP) e 53,33% a imitação (I) e, menos que a metade delas, não se valeram do início de turno (IT), manutenção de diálogo (MD), novo tópico (NT), *feedback* ao interlocutor (FI), reparação de falhas (RF) e expressão de sentimento (ES).

As habilidades de rotina social (RS) e variação de papéis (VP) foram utilizadas pelas crianças do G2 em relatos de fatos acontecidos, contagem de histórias e também em brincadeiras, quando a criança assumiu o papel de um personagem. A imitação neste grupo foi observada durante algum jogo, como o de jogo da memória, no qual a criança imitou o adulto em alguma fala de Expressão de sentimento (ES) ou de comentário (CM) ou de resposta direta (RD) para poder confirmar alguma informação nova que a criança aprendeu naquele momento.

A maioria das crianças do G2 (desenvolvimento típico de linguagem) iniciou turno, ou no início do diálogo ou após um tempo sem falas, quando a criança chamava atenção ou fazia alguma pergunta para o adulto. As habilidades de FI, MD, NT e ES também foram muito utilizadas pelas crianças (86,66% para cada habilidade) mostrando que as crianças dão continuidade à conversa com o interlocutor.

As crianças com alteração de linguagem apresentaram maior número de uso inadequado das habilidades de FI, I, RD, CM e NT. Estes usos inadequados foram observados quando as crianças não prestaram atenção ao que o adulto estava falando, a criança respondia ao adulto com a imitação de sua fala, quando não conseguiam encontrar o que responder para o adulto. A inserção de novos tópicos foi usada inadequadamente quando a criança não conseguiu manter o assunto da conversa e mudava em um momento inadequado.

O teste de Mann-Whitney foi realizado utilizando as pontuações do teste e não pela frequência. As tabelas com todas as pontuações encontram-se no Apêndice D. Mesmo com todas estas diferenças visíveis no gráfico apresentados, ao realizar o teste de Mann-Whitney, apenas 3 habilidades foram significantes: reparação de falhas, *feedback* ao interlocutor e comentário. A habilidade de resposta direta (RD) teve grande diferença entre os dois grupos, porém, não foi possível realizar nenhum teste estatístico devido a todas as crianças com desenvolvimento

típico de linguagem empregarem a habilidade adequadamente. O teste, quando não se tem variação alguma, não é capaz de obter um resultado comparativo.

Observou-se na figura 4 a diferença visível entre os dois grupos. No geral, o desempenho das crianças com desenvolvimento típico (G2) foi mais completo na utilização das habilidades dialógicas comparado com as crianças com alteração de linguagem (G1) e, nas habilidades utilizadas por todas as crianças, no caso a habilidade de comentário (CM) e a resposta direta (RD) pôde-se ver que, apesar de empregar as habilidades, o G1 não o faz tão adequadamente como o G2.

Se observadas as pontuações do Apêndice D, nota-se que em todas as habilidades dialógicas a somatória da pontuação das crianças com desenvolvimento típico (G2) foi superior em todas habilidades. Realizando a somatória de cada criança e comparando com o seu par foi possível observar que, com exceção das crianças 3, 6 e 8, as demais crianças do G2 tiveram desempenho melhor que as crianças com alteração de linguagem (G1).

As habilidades de regulação (HR) foram uma das mais utilizadas pelas crianças, juntamente com as habilidades dialógicas (HD). Como tiveram valores de ocorrência muito semelhantes, não foi observada diferença significativa para a categoria em geral, como indicado a seguir (Tabela 4 e Figura 5):

Tabela 4: Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Regulatórias pelas crianças do G1 e G2:

GRUPO		Observado	Não observado	Adequado	Inadequado
1	n	75	15	73	2
	%	83,33	16,67	81,11	2,22
2	n	74	16	74	0
	%	82,22	17,78	82,22	0,00

Valor $p = 0,564$

Significância $\leq 0,05$, calculado com o Teste Qui-quadrado. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem.

Nesta categoria nenhuma criança com desenvolvimento típico (G2) empregou inadequadamente estas habilidades e entre as crianças com alteração de linguagem (G1), 13,33%, realizaram solicitação de informação (SI) inadequadamente.

Fonte: próprio autor

Figura 5: Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades de Regulação realizadas pelas crianças. Significância: $\leq 0,05$ obtido pelo teste de Mann-Whitney. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. AR - Auto-Regulatória; DAT - Direcionamento de Atenção; DAO - Direcionamento de Ação; SO - Solicitação de Objeto; SI - Solicitação de Informação; CS - Consentimento.

As crianças com desenvolvimento típico (G2) realizaram menos solicitação de objeto (SO) (46,66%) que as crianças com alteração de linguagem (G1) (73,33%), já as habilidades direcionamento de ação (DAO) e solicitação de informação (SI) foram utilizadas mais pelas crianças com desenvolvimento típico (93,33% e 100% respectivamente) do que pelas crianças com alteração de linguagem (80% e 93,33% respectivamente); as demais habilidades desta categoria ocorreram nos dois grupos da mesma maneira.

Estes resultados mostram que, mesmo crianças com alteração de linguagem conseguiram regular o comportamento do interlocutor. Quando comparada com a categoria de habilidades dialógicas, esta teve menos ocorrências indicadas como inadequadas.

O direcionamento de atenção (DAT) foi utilizado de maneira adequada em todas as diádes da pesquisa, sendo assim, não foi possível realizar a estatística

desta habilidade. Em todas as díades, as crianças solicitaram a atenção dos adultos para ver um jogo que estava disponível, para dizer que era sua vez de jogar ou quando queria mostrar algo diferente para os adultos. Em nenhum caso essa atenção foi chamada de maneira ou em momentos inadequados em nenhum dos grupos estudados.

Durante as brincadeiras foi possível observar que as crianças interagiram com os adultos pedindo uma peça ou um brinquedo, perguntando como se jogava determinado jogo, dizendo que era a vez do pai/mãe de jogar, se podiam jogar outro jogo, além disso, 80% das crianças de cada grupo, quando estavam jogando, realizaram a auto regulação (AR) para poder controlar sua própria ação.

A solicitação de informação (SI) foi utilizada pelas crianças quando queriam saber como era algum jogo, para entender o que era ou qual era a utilidade de algum brinquedo, como caminhões, animais e ferramentas. Além disso, quando não conseguiram ler alguma coisa ou estavam brincando de faz de conta (indo ao mercado, médico, etc.) acabavam fazendo perguntas ao interlocutor.

As crianças com alteração de linguagem (G1) valeram-se mais da solicitação de objeto (SO) do que o G2, o oposto ocorreu no direcionamento de ação (DAO), que as crianças com desenvolvimento típico direcionaram mais a ação dos adultos que as crianças com alteração de linguagem.

A única habilidade de regulação em que houve diferença visível na figura 3 foi na solicitação de informação (SI), porém, o teste estatístico não pôde ser aplicado devido à ausência de variação do G2 (crianças com desenvolvimento típico), sendo assim, nenhuma habilidade isolada na categoria das Habilidades de Regulação foi significativa no teste de Mann-Whitney.

Nas categorias das habilidades de Regulação ao se verificar a somatória da pontuação (Apêndice D) de todas as crianças e comparar os grupos, observou-se que a pontuação foi a mesma para os dois grupos. Confrontando os pares separadamente, a maioria teve os mesmos pontos ou o grupo de alteração de linguagem (G1) foi pior que o grupo de crianças com desenvolvimento típico de linguagem (G2), com a exceção de 26,66% de crianças do G1, que apresentaram desempenho pior que as crianças do G2. Na análise das habilidades que apresentaram maior diferença foram as habilidades de solicitação de objeto (SO), direcionamento de ação (DAO) e solicitação de informação (SI). A SO foi observada em maior frequência (46,66%) nas crianças do G1 com 22 pontos em relação ao G2

que obteve apenas 14 pontos. O DAO e a SI foram mais presentes no G2 (93,33% e 100%) do que no G1 (80% e 93,33%), sendo que as crianças do G2 obtiveram 28 pontos na DAO e as crianças do G1, 24. A SI também teve diferença de 4 pontos entre os grupos, porém foram 30 pontos para o G2 e 26 pontos para o G1.

A categoria das Habilidades Narrativo-discursivas (Tabela 5 e Figura 6) foi a menos empregada no G1 (crianças com alteração de linguagem) e a segunda menos utilizada no G2 (crianças com desenvolvimento típico). No total, os dois grupos apresentaram 21 ocorrências distribuídas nas 4 habilidades deste grupo, sendo que 17 delas estava presente no G2 (80,25%) e apenas 4 no G1 (19,75%).

Analisando a categoria das habilidades narrativo-discursivas com o teste de Qui-quadrado, pôde-se observar que, num todo, houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, tendo valor de $p = 0,000$.

Tabela 5: Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Narrativo-discursivas pelas crianças do G1 e G2:

GRUPO		Observado	Não observado	Adequado	Inadequado
1	n	4	56	4	0
	%	6,67	93,33	6,67	0,00
2	n	17	43	17	0
	%	28,33	71,67	28,33	0,00

Valor $p = 0,0000^*$

Significância $\leq 0,05$, calculado com o Teste Qui-quadrado. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. * valor de p significativo.

Dentre as 4 habilidades narrativo-discursivas a mais utilizada nos dois grupos foi a argumentação, sendo empregada por 46,66% das crianças com desenvolvimento típico e por apenas 20% das crianças com alteração de linguagem. Esta habilidade foi observada em todos os casos quando a criança argumentava o porquê queria ou não brincar de determinado jogo.

Fonte: próprio autor

Figura 6: Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Narrativo-dicursivas realizadas pelas crianças. Significância: $\leq 0,05$ obtido pelo teste de Mann-Whitney. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. RH - Relato de história ou acontecimento; RPH - Reprodução de histórias; IH - Interpretação de histórias; ARG – Argumentação.

As habilidades de relato, reprodução e interpretação de histórias (RH, RPH e IH respectivamente) foram utilizadas mais pelas crianças com desenvolvimento típico (G2). Na observação dos vídeos, pôde-se verificar que 26,66% das crianças do G2 leram, contaram histórias dos livros deixados à sua disposição ou relataram algo que aconteceu com ela algum dia, sendo que as 26,66% valeram-se da habilidade de relato de histórias (RH) e interpretação de histórias (IH) e 13,33% empregaram a habilidade de reprodução de histórias (RPH). Já a única criança com alteração de linguagem (G1) que utilizou o RH (6,66%) relatou algo que aconteceu com ela. As habilidades de reprodução de histórias e interpretação de histórias não foram utilizadas pelas crianças com alteração de linguagem, devido a este fato o teste de Mann-Whitney foi realizado apenas para as habilidades de argumentação (ARG) e relato de histórias (RH) e, devido à pequena pontuação nos dois grupos, não foi possível observar diferença significativa.

A diferença de pontuação entre os dois grupos foi muito grande na categoria de Habilidades Narrativo-discursivas (HND), pois as crianças com desenvolvimento típico (G2) conjuntamente obtiveram 34 pontos (28,33%), contra 8 pontos (6,66%) do grupo de crianças com alteração de linguagem (G1). Se compararmos os grupos entre si, 6 pares de criança não empregaram nenhuma habilidade desta categoria, quando utilizadas, as crianças do G2 obtiveram maior pontuação que as crianças do G1.

A última categoria é a habilidade verbal não-interativa (HNI), sendo esta categoria a segunda menos empregada pelas crianças do grupo com alteração de linguagem (G1) e a menos utilizada pelas crianças do grupo com desenvolvimento típico de linguagem (G2). Comparando os dois grupos, estas habilidades foram praticamente iguais, sendo assim, não se obteve um resultado estatisticamente significativo (Tabela 6 e Figura 7).

Tabela 6: Frequência em número (n) e porcentagem (%) de utilização de todas as Habilidades Verbais Não-interativas pelas crianças do G1 e G2:

GRUPO		Observado	Não observado	Adequado	Inadequado
1	n	17	28	15	2
	%	37,78	62,22	33,33	4,44
2	n	16	29	16	0
	%	35,56	64,44	35,56	0,00
Valor p = 0,558					

Significância $\leq 0,05$, calculado com o Teste Qui-quadrado. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem.

Analisando individualmente cada habilidade nota-se que a habilidade de metalinguagem (ML) não foi empregada por nenhuma díade, mostrando que nenhum diálogo propiciou que a criança valesse-se de sua linguagem para se referir a própria fala. As demais habilidades foram utilizadas de maneira semelhante, porém, no G1 houve 2 ocorrências (4,44%) de uso inadequado, uma no uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI) e uma no jogo simbólico (JS).

Figura 7: Frequência em porcentagem (%) de utilização das Habilidades Verbais Não-Interativas realizadas pelas crianças. Significância: $\leq 0,05$ obtido pelo teste de Mann-Whitney. G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. LPI – Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade; JS – jogo simbólico; ML - Metalinguagem.

O jogo simbólico (JS) foi mais empregado pelas crianças com alteração de linguagem (G1), ocorrendo em 73,3% das díades, contra 60% das crianças com desenvolvimento típico de linguagem (G2). O uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI) ocorreu para 40% crianças com alteração de linguagem e para 46,66% crianças com desenvolvimento típico. Devido aos números pequenos e muito próximos os testes estatísticos não foram significantes.

Assim como nas habilidades de regulação (HR), nas habilidades verbais não-interativas (HNI) os dois grupos obtiveram a mesma pontuação na análise geral (32 pontos). Realizando a comparação por pares, em 41,66% da amostra, as crianças com alteração de linguagem (G1) obtiveram mais pontos que as crianças com desenvolvimento típico de linguagem (G2) 26,66% das crianças tiveram a

mesma pontuação e, uma minoria de pares (33,33%), as crianças do G2 tiveram maior pontuação que as do G1.

As habilidades verbais não-interativas (HNI) são habilidades que não são utilizadas com a intenção de interagir com o interlocutor, sendo assim, não era esperava observá-las em grande quantidade em díades comunicativas, o que ocorreu neste trabalho; os dois grupos apresentaram estas habilidades em apenas algumas díades, sendo que a habilidade de jogo simbólico, foi empregada durante as brincadeiras com os bonecos e animais, em que as crianças imitavam ou faziam onomatopeias do brinquedo que estava em suas mãos. Já o uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI) foi observado quando a criança estava falando sobre algum fato ocorrido e se referia a si fazendo uso do pronome “eu”. O LPI foi empregado inadequadamente pela criança com alteração de linguagem (G1), quando esta utilizou o “eu” querendo se referir à “mãe”, ao invés do “você”. Já na habilidade de jogos simbólico (JS), a criança do G1 que empregou a habilidade o fez em um momento inapropriado.

6 Discussão

6 DISCUSSÃO

Realizar a elaboração de um *checklist* para avaliação das habilidades pragmáticas exige estudos e preparação para adaptar o material criado para o público a que será dedicado e para as necessidades dos profissionais que irão utiliza-lo. Assim como Stufflebeam (2000), para a criação deste instrumento apresentado, foi realizado um extenso estudo sobre as avaliações disponíveis, observando-se que são poucos os materiais em Português Brasileiro e todos eles exigem um longo tempo de análise e transcrição das amostras de fala. A experiência de ter realizado estudo anterior (ABE, 2009; ABE et al., 2013) utilizando o Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas Verbais (LOPES, 2000a) facilitou as fases de elaboração e adequação, pois a vivência com o material mostrou a necessidade da apresentação do mesmo de forma mais dinâmica e de fácil utilização.

A concepção inicial deste estudo previa apenas a adequação do material e a aplicação do mesmo em crianças com diferentes alterações de linguagem e desenvolvimento típico, para a comparação dos resultados. Porém, após a leitura de diversos estudos com o mesmo objetivo, a realização do estudo piloto com os juízes foi incluída no trabalho, bem como as modificações decorrentes de suas observações (BISHOP, 1998; PEREIRA; AMARAL, 2004; HARZHEIM et al., 2006; FONSECA et al., 2007; PERPINAN; MARTINEZ; PEREZ, 2009; SALLES et al., 2011; KURTINAITIS et al., 2011).

A escolha dos grupos do estudo foi realizada no intuito de avaliar a permeabilidade do *checklist*, pensou-se então em escolher crianças que demonstrariam diferença na aplicado de qualquer avaliação pragmática já existente. Desta forma, além do grupo de crianças com desenvolvimento típico de linguagem, também acrescentou-se ao estudo o grupo de crianças com alteração de linguagem. Pelos resultados apresentados, foi possível observar que houve esta diferença ao serem comparados os grupos, demonstrando a sensibilidade do *checklist* proposto.

A escolha dos juízes foi realizada a partir de profissionais que tinham contato diário com casos de linguagem infantil, principalmente na área de avaliação de crianças. Assim, 3 fonoaudiólogos foram convidados para avaliar o material. A opinião de todos foi importante para o aperfeiçoamento do instrumento, tornando-o

de fácil aplicabilidade e simplicidade visual, como nos estudos de Bishop (1998), Stufflebeam (2000), Pereira e Amaral (2004) e Salles et al. (2011).

Para melhor análise dos resultados apresentados pelas crianças o trabalho apresentado adotou o sistema de notas para cada tipo de resposta elaborado pela criança, assim como alguns testes disponíveis (PEREIRA; AMARAL, 2004; BISHOP, 1998).

Entre as crianças da amostra, houve a prevalência de meninos com alteração de linguagem, o que também pode ser notado no estudo de Caldeira et al. (2013), sendo o oposto observado na pesquisa com crianças com desenvolvimento típico de linguagem de Abe (2009), no qual a maioria foi meninas.

Durante a análise dos vídeos das crianças houve diferenças na média de concordância, este fato pode ser explicado face à dificuldade na inteligibilidade da fala das crianças do grupo com alteração de linguagem, além da subjetividade de julgamento de uma habilidade ser utilizada de maneira inadequada ou não. Mesmo usando a folha de descrição das habilidades e exemplos de emprego de cada uma, a classificação das habilidades é o nível mais difícil de avaliar, pois depende muito do contexto e da sensibilidade da profissional que avalia, sendo esta uma dificuldade encontrada em avaliações qualitativas de forma geral (PRUTTING; KIRCHNER, 1987).

Em relação à dinamização do trabalho de avaliação de pragmática, o *checklist* proposto se mostrou mais eficaz, pois o Protocolo original exigia a transcrição e a contagem de todas as habilidades apresentadas pela criança e pelo adulto. Este trabalho exigia cerca de 4 horas para a análise de uma filmagem de 30 minutos de interação. O atual *checklist* exigiu em média 1 hora de análise de cada interação de 30 minutos, poupando muito tempo. O cálculo do tempo médio de análise deste trabalho, somando em média uma hora para cada vídeo, foi de 30 horas; se fosse computado o tempo que o Protocolo de Avaliação das Habilidades Comunicativas Verbais (LOPES, 2000a) iria exigir para um estudo com o mesmo tamanho de amostra, obter-se-ia 120 horas de análises de vídeos. Este cálculo, para um profissional que trabalha com avaliações em clínica poupa quase um período de trabalho por avaliação, o que gera um custo-benefício muito maior.

A análise das díades na categoria de Habilidades Dialógicas foi a mais interessante das 4 categorias que compõem o *checklist*, pois estas são as habilidades que demonstraram como as crianças realmente conseguiram

desenvolver o diálogo com os adultos, sendo a mais utilizada por ambos os grupos. Analisando esta categoria pode-se observar que as crianças com alteração de linguagem apesar de estarem atentas ao diálogo não acrescentaram tantos fatos como as crianças com desenvolvimento típico de linguagem; as crianças deste segundo grupo aproveitaram o diálogo com o adulto, acrescentando sentimentos, comentários pertinentes ao que estava acontecendo, iniciaram mais turnos e, quando elas ou o adulto falaram algo errado, conseguiram perceber e corrigir estes erros muito mais que as crianças com alteração de linguagem. Cervone e Fernandes (2005) e Abe et al. (2013) também encontraram que crianças na faixa etária de 4 a 8 anos com desenvolvimento típico utilizaram a função comentário amplamente em um diálogo.

O uso inadequado das habilidades dialógicas nas crianças com alteração de linguagem pode ser explicado pela falta de interesse, pela dificuldade em usar as habilidades comunicativas, pela falta de atenção ou compreensão. A diferença entre a maioria das habilidades foi visualmente significativa, mas a amostra pequena pode não ter possibilitado que a análise estatística fosse sensível a essa diferença. Na habilidade de resposta direta, que foi uma habilidade visualmente diferente entre os dois grupos, não pode ser realizada a análise dado que toda a amostra das crianças com desenvolvimento típico valeram-se adequadamente da habilidade e, comparando esta habilidade com a de comentário, há uma diferença bem maior na habilidade de resposta direta entre os dois grupos.

Uma característica que foi confirmada nesta pesquisa foi a dificuldade do uso da habilidade de reparação de falhas e a dificuldade de entender quando é o seu momento de falar, pelas crianças com alteração de linguagem, também relatada por Cano e Navarro (2007), estas crianças podem não entender quando o interlocutor lhe cede espaço para o discurso. Além disso, o baixo uso de algumas habilidades comunicativas faz pensar que as crianças com alteração de linguagem ainda não tem o domínio dos diferentes registros eu discursivos.

Na categoria de Habilidades de Regulação assinala-se que – embora não tenha havido possibilidade de aplicação do teste estatístico por não ter havido variação de resposta no grupo de criança com desenvolvimento típico de linguagem- houve diferença na habilidade de solicitação de informação pelo seu uso adequado por todas as crianças com desenvolvimento típico de linguagem e pelo uso inadequado observado nas crianças com alteração de linguagem. No entanto,

analisando esta categoria (habilidades de regulação) no geral pelo teste Qui-quadrado não houve diferenças entre as habilidades, visualmente verifica-se que as habilidades foram muito semelhantes entre elas. Resultado que pode ser justificado pela cronologia de desenvolvimento pragmático exposta por Zorzi e Hage (2004), no qual as crianças adquirem a capacidade de expressar suas necessidades, chamar a atenção e perguntar entre 1 e 2 anos de idade, sendo assim crianças com alteração de linguagem na faixa etária pesquisada já teriam adquirido estas habilidades e assim conseguiram utilizá-las adequadamente, o que é o caso principalmente da habilidade de direcionamento de atenção, considerada uma habilidade mais primitiva, juntamente com o direcionamento de ação, que as crianças adquirem normalmente aos 8 ou 9 meses de idade.

A categoria de Habilidades Narrativo-discursivas foi outro conjunto de habilidades em que houve diferença significativa. Mesmo tendo baixa ocorrência as diferenças aparecem devido ao fato das crianças com alteração de linguagem não apresentarem em nenhuma díade as habilidades de interpretação de histórias e reprodução de histórias; além disso, nota-se que mais crianças com desenvolvimento típico de linguagem realizaram argumentações durante os diálogos comparadas com as crianças com alteração de linguagem.

O menor uso das habilidades narrativo-discursivas pode ser explicado pela resistência que as crianças tiveram quando o adulto ofereceu os livros de histórias disponíveis. Algumas crianças já estão na escola e de alguma forma têm dificuldades para aprenderem a ler, muitas crianças ainda não adquiriram a habilidade de narrativa que, conforme relatado em literatura, desenvolve-se aos 4 e 5 anos em uma criança com desenvolvimento típico. Além disso, a habilidade de argumentação também foi pouco empregada pelo grupo com alteração de linguagem, mas esta é uma habilidade que se desenvolve até aos 6 anos e, em casos de alteração de linguagem, isso pode acontecer tardiamente (ZORZI; HAGE, 2004).

Durante a coleta e análise de dados, a pesquisadora pôde perceber que muitas crianças apresentaram comportamento comunicativo semelhante ao do adulto, em sua maioria a mãe, que a acompanhava. Crianças com pais mais comunicativos mostraram-se mais comunicativas, interagiram mais com o adulto, usaram o adulto como instrumento de aprendizado e companheiro para a conversação. Pais mais introvertidos tiveram como interlocutoras crianças menos

participativas, que utilizaram menos as habilidades comunicativas. O nível socioeconômico e o nível de escolaridade não influenciou esta interação, pois, foi possível observar que mesmo as mães de nível socioeconômico mais baixo e escolaridade menor se mostraram excelentes interlocutoras, porém, algumas mães, com o nível socioeconômico melhor e escolaridade maior, não foram tão boas interlocutoras.

Notou-se na qualidade da interação dos pais dos grupos que, pais com maior consciência do problema de comunicação dos filhos, ao invés de brincarem com seus filhos, simplesmente utilizaram os brinquedos para realizar perguntas do que era aquele brinquedo, qual a sua cor, para que servia, e não aproveitava o momento lúdico para se envolver com a criança. Já pais de crianças mais comunicativas, ou que não se mostravam muito conscientes da alteração de linguagem da criança, brincaram com as crianças, dando uma funcionalidade maior aos materiais disponibilizados.

Outro acontecimento interessante foram as diferenças culturais que as crianças apresentaram em suas brincadeiras. Crianças que viviam em cidades maiores, que assistiam muita televisão e tinham contato com eletroeletrônicos, brincaram mais com os jogos do que com brinquedos e, quando fizeram uso destes, preferiram bonecos e carrinhos, interpretando-os como personagens de desenhos e jogos; e nos jogos de faz de conta encenavam pessoas trabalhando em escritórios, consultórios, dirigindo carros, etc. Já crianças que viviam na área rural ou que vieram de cidades menores, que foi o caso de algumas crianças tanto do G1 quanto do G2, brincaram mais com os animais de fazenda, zoológico, fizeram mais perguntas do que era determinado brinquedo, aceitaram melhor quando o adulto sugeriu alguma brincadeira, direcionando menos a situação comunicativa.

Quando comparadas as crianças dos dois grupos, verifica-se que as crianças com desenvolvimento típico de linguagem conseguiram maior pontuação no *checklist* comparadas com as crianças com alteração de linguagem, sendo esta diferença significativa. Este fato já era esperado antes mesmo do início do estudo, como o instrumento criado tem como objetivo detectar possíveis alterações pragmáticas em crianças com alterações de linguagem, optou-se por escolher um grupos de crianças que iriam apresentar diferenças significativas, mostrando que o instrumento de avaliação criado foi sensível para detectar a diferença entre os grupos. Além da diferença numérica de crianças que utilizaram mais habilidades,

também se observou nos gráficos a presença maior de usos inadequados das habilidades no grupo com alteração de linguagem.

Como indicado por Prutting e Kirchner (1987), na falta de detalhes clínicos destes perfis, mesmo havendo diferença estatística neste estudo, não será feita nenhuma afirmação quanto à consistência destas diferenças entre os grupos. Contudo, foi mostrado o uso potencial desta ferramenta para distinção entre padrões dos déficits pragmáticos.

7 Conclusões

7 CONCLUSÕES

O presente trabalho trouxe contribuição tanto para a Fonoaudiologia clínica quanto para a área de pesquisa, criando um instrumento de avaliação que pode verificar quantitativamente o uso das habilidades comunicativas verbais de crianças, sendo um material de fácil manuseio e aplicabilidade.

No estudo final, observou-se que o *checklist* elaborado foi sensível em verificar diferenças entre os grupos estudados, sendo necessária a continuidade deste com a aplicação em diferentes populações, com variadas alterações fonoaudiológicas, idades e situações comunicativas.

Referências

REFERÊNCIAS

- ABE, C. M.; Habilidades comunicativas verbais em crianças com desenvolvimento típico de linguagem de 6 a 8 anos de idade. Relatório FAPESP (Iniciação Científica) Processo nº09/00682-9, Bauru, 2009.
- ABE, C. M. et al. Habilidades comunicativas verbais no desenvolvimento típico de linguagem: relato de caso. **CoDAS** [online], São Paulo, v.25, n.1, p. 76-83. 2013.
- ACOSTA, V. M. Transtorno específico de linguagem. In: PUYUELO, M.; RONDAL, J. A. (Org.) **Manual de desenvolvimento e alterações de linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.221-238.
- ACOSTA, V. M. et al. Avaliação do desenvolvimento pragmático. In: _____. **Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil**. 1. ed. São Paulo: Santos, 2003. p. 33-52.
- ADAMS, C.; LLOYD, J. Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. **Int J Lang Comm Dis**, London, v. 40, n. 3, p. 333-347, July/Sept. 2005
- ALMEIDA, J.; ROCHA, J. Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. **Cadernos de Comunicação e Linguagem**. v.01, n.02, p. 69-86. 2009.
- ANDRADE, C. R. F., et al. **ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. 2. ed. Barueri: Pró-Fono; 2004.
- ASHA – American Speech- Language- Hearing Association. Definitions of communication disorders and variations. Rockville: ASHA, [1993]. Disponível em: <<http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm>> Acesso em: 04 jul. 2013.
- BARLOW, D. H.; HERSEN, M. **Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change**. 2nd ed. New York: Allyn & Bacon, 1984.
- BEFI-LOPES, D. M. et al. Perfil comunicativo de crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. **Rev soc bras fonoaudiol** [online], São Paulo, v.12, n.4, p. 265-273. 2007.
- BEFI-LOPES, D. M.; BENTO, A. C. P.; PERISSINOTO, J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. **Pró-Fono**, Barueri, v.20, n.2, p. 93-8. abr./jun. 2008.

- BEFI-LOPES, D. M.; CATTONI, D. M.; ALMEIDA, R. C. Avaliação de aspectos da pragmática em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. **Pró-Fono**, Barueri, v.12, n.2, p.39-47. set. 2000.
- BEFI-LOPES, D. M.; VIEIRA, M. e CACERES, A. M. Tempo de análise da pragmática em crianças com alteração específica de linguagem. **J Soc Bras Fonoaudiol** [online], São Paulo, v.23, n.2, p. 192-194. 2011.
- BIRENBAUM, T. K.; CUNHA, M.C. Problemas de linguagem oral e enurese em crianças. **Pró-Fono** [online], São Paulo, v.22, n.4, p. 459-464. 2010.
- BERNSTEIN, D. K. Language development: the preschool years. In: BERSTEIN, D. K.; TIEGERMAN-FARBER E. **Language and communication disorders in children**. 4rd ed. Needhaim Heights: Allyn e Bacon; 1997. p. 97-126.
- BISHOP, D. V. M. Development of the Children's Communication *Checklist* (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. **J Child Psychol Psychiat**, Oxford, v. 39, n. 6, p. 879–891, 1998.
- BRETANHA, A. C. **A influência da extensão do corpus linguístico no levantamento do perfil comunicativo pragmático infantil**. 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.
- BRETANHA, A. C. et al. Perfil pragmático longitudinal de uma criança no espectro da neuropatia auditiva. **Rev soc bras fonoaudiol** [online]. São Paulo, v.16, n.2, p. 226-232. 2011.
- BRETANHA, A. C.; LOPES-HERRERA, S. A. Estudo sobre a fidedignidade de dados na avaliação pragmática em crianças com desenvolvimento típico de linguagem. **J Soc Bras Fonoaudiol** [online], São Paulo, v.24, n.3, p. 276-281. 2012.
- BRINTON, B.; FUJIKI, M. A comparison of requestresponse sequences in the discourse of normal and language-disordered children. **J speech hear disord**, Washington, v.47, p.57-62, Feb. 1982.
- CALDEIRA, H. J. M. et al. Prevalência de alterações de fala em crianças por meio de teste de rastreamento. **Rev CEFAC** [online], São Paulo, v.15, n.1, p. 144-152. 2013.
- CANO, M. I.; NAVARRO, M. I. Dificuldade no desenvolvimento da fala e da linguagem oral na infância e na adolescência. In: PUYUELO, M.; RONDAL, J.A. (Org.) **Manual de desenvolvimento e alterações de linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 9, p.277-314.

- CARDOSO, C.; FERNANDES, F. D. M. Relação entre os aspectos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em grupo de adolescentes do espectro autístico. **Pró-Fono**, Barueri (SP), v. 18, n. 1, p. 89-98, jan./abr. 2006.
- CARLINO, F. C.; COSTA, M. P. R.; ABRAMIDES, D. V. M. Avaliação das habilidades pragmáticas e sociais em crianças com distúrbio específico de linguagem. **Rev CEFAC** [online], São Paulo, c.15, n.2, p. 341-347. 2013.
- CARNEIRO, M. A. S. P. **Processo terapêutico para a aquisição de linguagem**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- CERVONE, L. M.; FERNANDES, F. D. M. Análise do perfil comunicativo de crianças de 4 e 5 anos na interação com o adulto. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 97-105, abr./jun. 2005.
- CICILIATO, M. N; ZILOTTI, D. C.; MANDRA, P. P. Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down. **Rev soc bras fonoaudiol** [online]. São Paulo, v.15, n.3, p. 408-414. 2010.
- COELHO, A. C. C.; IEMMA, E. P; LOPES-HERRERA, S.A. Relato de caso –privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v.13, n.1, p.75-81, jan./mar. 2008.
- COSTA, N. T. O. et al. Habilidades auditivas e comunicativas no espectro da neuropatia auditiva e mutação no gene Otoferlin: estudo de casos. **J Soc Bras Fonoaudiol** [online]. São Paulo, v.24, n.2, p. 181-187. 2012.
- CUNHA, E. P. **Aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com síndrome de Down**: comparação de duas situações. 2009. 221f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CUTTING, J. Pragmatics and discourse. **A resource book for students**. 2nd. ed. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2003. 187p.
- CURTI, L. et al. Habilidades pragmáticas em crianças deficientes auditivas: estudo de casos e controles. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 390-394, 2010.
- CYBIS, W. A. **Engenharia de usabilidade: uma abordagem ergonômica**. Florianópolis: Laboratório de Utilizabilidade de Informática/UFSC, 2003.

FERNANDES, F. D. M. Autismo infantil. In: Fernandes F.D.M., Pastorello L.M., Scheuer C.I. (Org.) **Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância**. São Paulo: Lovise; 1996. v. 1. p.17-29.

FERRIOLLI, B. H. V. M. Associação entre as alterações de alimentação infantil e distúrbios de fala e linguagem. **Rev CEFAC** [online]. São Paulo, v.12, n.6, p. 990-997. 2010.

FONSECA, R. P. et al. Processo de adaptação da bateria Montreal de avaliação da comunicação: bateria MAC - ao português brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], Porto Alegre, v.20, n.2, p. 259-267. 2007.

GAINO, S. B.; SALGADO, M. H.; FERNANDES, F. D. M. Desenvolvimento de uma Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem para os Transtornos do Espectro Autístico. **Psico-USF**, v.15, n.3, p. 287-299. 2010.

GESELL, A; AMATRUDA CS. **Diagnóstico do desenvolvimento: avaliação do desenvolvimento neuropsicológico no lactente e na criança pequena: o normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atheneu; 2000.

GONÇALVES, B. R. L. **Proposta de formação de grupo de acompanhamento a pais de crianças com distúrbio específico de linguagem e atraso no desenvolvimento da linguagem: avaliação da eficácia na intervenção fonoaudiológica**. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2012.

GONZALEZ ESCARCE, A.; et al. Escolaridade materna e desenvolvimento da linguagem em crianças de 2 meses à 2 anos. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1139-1145, dez. 2012.

HAGE, S. R. V. et al. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. **Pró-Fono**, Barueri, v. 19, n.1, p. 49-58, jan.-abr. 2007.

HAGE, S. R. V.; PEREIRA, T. C. e ZORZI, J. L. Protocolo de Observação Comportamental - PROC: valores de referência para uma análise quantitativa. **Rev CEFAC** [online], São Paulo, v.14, n.4, p. 677-690. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. The earliest language. In: _____. Learning how to mean – exploration in the development of language. London: Edward Arnold, 1975. cap. 2, p. 8-36 apud BRITTO, A. T. B. O.; **Livro de Fonoaudiologia**. 1. ed. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 195.

HARZHEIM, E. et al. Consistência interna e confiabilidade da versão em português do Instrumento de Avaliação da Atenção Primária (PCATool-Brasil) para serviços de

- saúde infantil. **Cad. Saúde Pública** [online], Rio de Janeiro, v.22, n.8, p. 1649-1659. 2006.
- HOBSON, P. **The cradle of thought**. London: Macmillan, 2002. 304 p.
- HOM, J. The usability methods toolbox handbook. 1998. Disponível em: <<http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/UsabilityMethodsToolboxHandbook.pdf>> Acesso em: 01 de outubro de 2013.
- KURTINAITIS, L. C. L. et al. Adaptação e avaliação da consistência interna do Postpartum Thoughts and Behavior *Checklist*. **J bras psiquiatr** [online], Rio de Janeiro, v.60, n.3, p. 171-175. 2011.
- LAHEY, M. **Language Disorders and Language Development**. 3rd ed. London: Collier Macmillan Publishers, 1988. 550p.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- LAMPRECHT, R. R. A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 – 5:5. **Letras de Hoje**, [S.l.], v.28, n.2, p. 99-106. 1993.
- LEITE, R. C. D. **O Olhar Pediátrico no Diagnóstico das Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem**. 2008. 94f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; LEME, V. N. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 251- 257, jul./set. 2008.
- LIMA, R.; BESSA, M. D. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. **Revista Sonhar**, p. 55-62, 2007.
- LOPES, S. A. **Habilidades Comunicativas Verbais em Autismo de Alto Funcionamento e Síndrome de Asperger**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2000a.
- LOPES, S. A. Habilidades Comunicativas Verbais em Autismo de Alto Funcionamento e Síndrome de Asperger. **Temas desenvolv**, São Paulo, v.9, n.53, p.86-94, 2000b.
- LOPES-HERRERA, S. A. O uso da linguagem no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger – uma perspectiva pragmática na intervenção fonoaudiológica. **Cadernos de Comunicação e Linguagem**, Porto, v. 1, n. 2, p. 87-106, 2009.

- LOPES-HERRERA, S. A.; ALMEIDA, M. A. Crianças autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção vocal. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 203-222, 2007.
- LOPES-HERRERA, S. A.; ALMEIDA, M. A. O uso de habilidades comunicativas verbais para o aumento da extensão média dos enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger. **Pró-Fono**, Barueri, v. 20, n.1, p. 37-42, jan./mar. 2008.
- MALLIA, P.; HAVE, H. Pragmatic approaches to genetic screening. **Med Health Care Philos**, Dordrecht, v.8, n.1, p.69-77. 2005.
- MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing**. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MENDES, J.C.P. et al. Fatores associados a alteração da linguagem em crianças pré-escolares. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 177-181, 2012.
- MENEZES, M. L. N. ADL: Avaliação do desenvolvimento da linguagem. São Paulo: **Pró-Fono**, 2004.
- MIILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. **Pró-Fono**, Barueri, v. 18, n. 3, p. 239-248, set./dez. 2006.
- MIILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono**, Barueri, v. 21, n. 4, p. 309-314, out./dez. 2009.
- MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A. A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. *Rev bras educ espec* [online], Piracicaba, v.18, n.4, p. 661-676. 2012.
- MOST, T.; SHINA-AUGUST, E.; MEILIJSON, S. Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. **J Deaf Stud Deaf Educ**, Cary, v. 15, n. 4, p. 422-437, Jul. 2010.
- MOURA, W. F.; OLIVEIRA, J. R. M. Estudo descritivo e comparativo de parâmetros de interação entre mãe e criança cega. **Distúrb Comun**, São Paulo, v.23, n.1, p.7-14, abr. 2011.
- MUÑOZ-YUNTA, J.A. et al. A comparative study of pragmatic language disorders and autism spectrum disorders using magnetoencephalography. **Rev Neurol**, Santiago, v.42, Feb. 2006. Suppl 2:S111-5. Spanish.

- NICHOLAS, J. G.; GEERS, A. E. Communication of oral deaf and normally hearing children at 36 months of age. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v.40, n. 6, p. 1314-27. Dec. 1997.
- NICOLOSI L., HARRYMAN E., KRESHECK J. Vocabulário dos distúrbios da comunicação: fala, linguagem e audição. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. 468p.
- PEREIRA, D. A. P; AMARAL, V. L. A. L. Escala de avaliação de depressão para crianças: um estudo de validação. **Estud psicol** [online], Campinas, v.21, n.1, p. 5-23. 2004.
- PERKINS, M. R. Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. **Clin Linguist Phon**, London, v. 19, n. 5, p. 367-377, July/Aug. 2005.
- PERPINAN, J. M. A.; MARTINEZ, F. I. S.; PEREZ, J. E. M. La medición de la calidad de los estudios de evaluación económica: Una propuesta de "*checklist*" para la toma de decisiones. **Rev Esp Salud Pública** [online], Madrid, v.83, n.1, p. 71-84. 2009.
- PILLEUX, M. Competencia comunicativa y análisis del discurso. **Estud filol**, Valdivia, n 36, p. 143-152, 2001.
- PORTO, E. et al. Amostra de filmagem e análise da pragmática na síndrome de Down. **Pró-Fono**, Barueri, v.19, n.2, p. 159-66. abr./jun.2007
- PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono**, Barueri, v. 20, n. 4, p. 243-248, out./dez. 2008.
- PRUTTING, C. A.; KIRCHNER, D. M. A Clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. **J Speech Lang Hear Dis**, Washington, v. 52, n. 2, p.105-119, May 1987.
- RAMALHO, M. H. S. et al. Validação para língua portuguesa: Lista de Checagem da Movement Assessment Battery for Children. Motriz. **Rev educ fis** [online]. Maringá, v.19, n.2, p. 423-431. 2013.
- REDMOND, S. M. Conversational profiles of children with ADHD, SLI and typical development. **Clin Linguist Phon**, London, v. 18, n. 2, p. 107-125, Mar. 2004.
- RESS, N. Overview of pragmatics or what is in what is in box? In: IRWIN, J. **Pragmatics: the role in language development**. La Verne: Fox Point Publ, 1982. p. 1-13.
- ROCHA, L. C.; BEFI-LOPES, D. M. Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem. **Pró-Fono**, Barueri, v. 18, n. 3, p.229-238, set./dez. 2006.

- ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2007.
- ROTH, F. P.; SPEKMAN, N. J. Assessing the pragmatic abilities of children, part 1: organizational framework and assessment parameters. **J speech hear disord.**, Washington, v.49, p.2-11. Feb. 1984.
- ROWAN, B.; BOSSERT, S.; DWYER, D. Research on Effective Schools: A Cautionary Note. **Educational Researcher**. v. 12, n. 4, p. 24-31. Apr. 1983. Special issue.
- RUSSELL, R. L.; GRIZZLE, K. L. Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: toward evidence-based assessments. **Clin Child Fam Psychol**, New York, v. 11, v. 1-2, p. 59-73, Jun. 2008.
- SALLES, J. F. et al. Desenvolvimento do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil NEUPSILIN-INF. **Psico-USF** [online], v.16, n.3, p. 297-305. 2011.
- SANDRI, M. A.; MENEGHETTI, S. L.; GOMES, E. Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 34-43, jan./mar. 2009.
- SAVOLDI, A. et al. Avaliação de aspectos pragmáticos em crianças com desvios fonológicos. **Rev CEFAC** [online], Jun. 2013. ahead of print.
- SILVA, M. A. F da. Métodos e Técnicas de Pesquisa. Curitiba: Ibpex, 2005.
- SOARES, E. M. F.; PEREIRA, M. M. B.; SAMPAIO, T. M. M. Habilidade pragmática e Síndrome de Down. **Rev CEFAC** [online], São Paulo, v.11, n.4, p. 579-586. out/dez. 2009.
- STANTON, N. Human factors in consumer products. London: Taylor & Francis, 1998.
- STUFFLEBEAM, D. Guidelines for developing evaluation *checklists*: the *checklists* development *checklist* (CDC). **Evaluation Checklists Project**. 2000. Disponível em: http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2013.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 352 p.
- WITTEK, A.; TOMASELLO, M. German-speaking children's productivity with syntactic constructions and case morphology: Local cues help locally. **First Language**, v.25, n.1, p. 103-125. 2005.

XU, J. et al. Language in context: emergent features of word, sentence, and narrative comprehension. **Neuroimage**, Orlando, v.25, n.3, p.1002-1015. Apr. 2004.

ZORZI, J. L. Aspectos Básicos para Compreensão, Diagnóstico e Prevenção dos Distúrbios da Linguagem na Infância. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 11-15, 2000.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **PROC** – Protocolo de observação: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso, 2004. 93 p.

Apêndices

APÊNDICES

Apêndice A: Perfil das crianças com alteração de linguagem. Continua.

CRIANÇA	DATA DIAGNÓSTICO	IDADE	GESELL ¹	ADL ²	PROC ³	ABFW ⁴ FONOLOGIA	ABFW ⁴ VOCABULÁRIO
1	2012	2a 10m	-	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor, aguarda seu turno, participa ativamente da atividade dialógica. Função interativa, nomeação, heurística, protesto e instrumental. Meios não verbais por meio de gestos Compreende ordens. Apresenta simbolismo.	-	
2	2012	2a7m	2a-2a6m	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa. Função interativa e instrumental. Atende quando é chamado. Imita onomatopeias. Apresenta simbolismo		
3	2012	3a7m	3:6-3a11m	Distúrbio Moderado	Faz toda a pontuação do teste	Redução de sílaba Harmonia consonantal Simplificação de líquida Plosivação de fricativa	
4	2012	3a 10m	24-29m	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor. Função interativa, protesto e instrumental. Meios verbais com enunciados de 2 palavras. Compreende ordens. Apresenta simbolismo.	Frontalização de palatal Frontalização de velar Simplificação de líquida Sonorização de plosiva Sonorização de fricativa	Todas as categorias aquém da idade
5	2011	3 anos	1a 9m a 1a 11m	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, dificuldade em manter turnos Função de protesto e nomeação. Comunicação verbal com emissão de palavras isoladas e onomatopeias.		

1 - Escala de Desenvolvimento de Gesell e Amatruda (GESELL; AMATRUDA, 2000); 2 - Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL (MENEZES, 2004); 3 - Protocolo de Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004); 4 - Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática – ABFW (ANDRADE et al., 2004).

Continuação:

CRIANÇA	DATA DIAGNÓSTICO	IDADE	GESELL	ADL	PROC	ABFW FONOLOGIA	ABFW VOCABULÁRIO
6	2011	2a 9m	13 meses	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor. Função de protestos, nomeação e instrumental. Meio de comunicação não verbal com jargões e gestos Compreende, apresenta simbolismo e imitação		
7	2011	4a 4m	-	Distúrbio Severo	-	Simplificação de Líquida Simplificação de consoante final	Alimentos Móveis Locais
8	2010	3a 3m	2a6m- 2a11m	Distúrbio Severo	Pobre participação dialógica Função nomeação e instrumental. Compreende ordens. Imita gestos e fala. Apresenta simbolismo.		
9	2010	3a	3a-3a5m	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor Funções comunicativas: instrumental, protesto, interativa, heurística Meio não verbal com jargões e vocalizações. Compreende, imita gestos e onomatopeias		
10	2012	5a8m	-	Distúrbio Moderado	-	Plosivação de fricativa Posteriorização de palatal Frontalização de palatal Simplificação de consoante final Ensurdecimento de fricativa	Alimentos Vestuário Locais

1 - Escala de Desenvolvimento de Gesell e Amatruda (GESELL; AMATRUDA, 2000); 2 - Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL (MENEZES, 2004); 3 - Protocolo de Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004); 4 - Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática – ABFW (ANDRADE et al., 2004).

Conclusão:

CRIANÇA	DATA DIAGNÓSTICO	IDADE	GESELL	ADL	PROC	ABFW FONOLOGIA	ABFW VOCABULÁRIO
11	2010	3a 11m	Adequado	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor, participa da atividade dialógica. Função instrumental, protesto, interativa, nomeação, informativa e heurística. Compreende, imita gestos e fala.	Simplificação de Líquida	Todas as categorias aquém da idade
12	2010	3a 9m	3a-3a6m	Distúrbio Moderado	-	Redução de sílaba Harmonia consonantal Simplificação de líquida Plosivação de fricativa	
13	2010	4a 3m	3a-3a5m	Distúrbio Severo	Intenção comunicativa, responde ao interlocutor, aguardo o turno, participa da atividade dialógica. Função instrumental, protesto, nomeação, informativa, heurística. Comunicação intencional, com enunciados de 2 palavras, compreende ordens, imita gestos.		
14	2010	4a 6m	-	Distúrbio Severo	Pobre participação dialógica Função nomeação e interativa Compreende ordens.		
15	2011	6a 4m	5a-5a11m	Normal		Redução de sílaba Harmonia consonantal Sonorização de plosiva Simplificação de líquida Simplificação de encontro consonantal	Profissão Vestuário Alimentos

1 - Escala de Desenvolvimento de Gesell e Amatruda (GESELL; AMATRUDA, 2000); 2 - Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL (MENEZES, 2004); 3 - Protocolo de Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004); 4 - Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática – ABFW (ANDRADE et al., 2004).

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**“Elaboração de um *checklist* para avaliação das habilidades comunicativas verbais
para levantamento de perfil pragmático em Fonoaudiologia”**

O presente estudo tem como objetivo criar um *checklist* para avaliar a pragmática de crianças, ou seja, a maneira como ela utiliza a linguagem para se comunicar. Para isso precisamos de voluntários para poder aplicar o teste para verificar a sua eficácia. Sendo assim estamos convidando para participar de nossa pesquisa crianças com desenvolvimento típico de fala, crianças com alteração de linguagem, distúrbio específico de linguagem e distúrbio fonológico. É importante referir que para obter estas informações pediremos que você realize atividades com brinquedos com seu filho(a) por meia hora (30 minutos) e, durante esta brincadeira, nós estaremos fazendo uma gravação em vídeo, para que depois façamos a análise. É importante ressaltar que os procedimentos que serão realizados em suas avaliações não serão invasivos, ou seja, não necessitarão de medicação, cirurgias ou algo que cause dor. Com o trabalho poderemos beneficiar a sociedade criando um instrumento de avaliação da pragmática de crianças brasileiras, contribuindo para a prática clínica fonoaudiológica. Em qualquer momento, você poderá fazer perguntas diversas sobre qualquer assunto relacionado ao estudo, bem como a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de autorizar a sua participação no estudo, sem prejuízo de continuidade de seu tratamento nesta instituição. Fica assegurado que não se identificará por nome o indivíduo, mantendo a informação confidencial.

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o senhor(a)

_____,
portador da cédula de identidade nº _____, responsável pelo(a)
menor _____, após leitura
minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PACIENTE, devidamente explicada pelo(s)

profissional(is) em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em concordância em participar da pesquisa proposta no que lhe é cabível, conforme a CARTA DE INFORMAÇÃO AO PACIENTE.

Fica claro que o paciente ou seu representante legal, podem a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força do sigilo profissional (Art. 13º do Código de Ética Fonoaudiológica).

Por estarem entendidos e conformados, assinam o presente termo.

Bauru-SP, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável

Camila Mayumi Abe
Pesquisadora

Nome do Pesquisador responsável: Camila Mayumi Abe

Endereço do pesquisador: Al. Dr. Octávio Pinheiro Brisola 9-75

Cidade: Bauru Estado: SP CEP: 17012-901

Telefone: (14) 32358367

“Caso o sujeito da pesquisa queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos, da FOB-USP, pelo endereço: Al. Dr. Octávio Pinheiro Brisola, 9-75 (sala no prédio da Biblioteca, FOB-USP) ou pelo telefone (14) 32358356.

APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS GRAVAÇÕES.

Idade	Brinquedos	Habilidades Comunicativas Verbais
3 a 5 anos	AMBOS: <ul style="list-style-type: none"> - Fantoches - Livros Infantis / Gibis - Spirotot – jogo para desenhar formas - Primeiras compras - Miniatura de animais (Zoológico e Fazenda) - Pinote - Candy Land - Pense rápido 	HD: comentários, expressão de sentimentos, inserção de novos tópicos no diálogo, manutenção de diálogo, rotina social, variação de papéis. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, direcionamento da ação, solicitação de informação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.
	MENINOS: <ul style="list-style-type: none"> - Homenzinhos - Carrinhos - Kit Ferramentas - Mini Posto de gasolina 	HD: comentários, variação de papéis, expressão de sentimentos, inserção de novos tópicos no diálogo, rotina social. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, direcionamento da ação, solicitação de informação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.
	MENINAS: <ul style="list-style-type: none"> - Miniatura de casinha - Bonecas e acessórios - Miniatura de frutas - Miniatura de utensílios domésticos 	HD: inserção de novos tópicos no diálogo, comentários, variação de papéis, expressão de sentimentos, manutenção de diálogo, rotina social. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, solicitação de informação, direcionamento da ação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.
6 a 8 anos	AMBOS: <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da Memória - Fantoches - Livros Infantis / Gibis - Lego - Miniatura de animais (Zoológico e Fazenda) - Jogo Era uma vez - Jogo Pula Pirata - Jogo Tapa certo - Jogo de onde vem os alimentos - Jogo Diga lá (Thot) - Jogo Cara a Cara 	HD: comentários, expressão de sentimentos, inserção de novos tópicos no diálogo, manutenção de diálogo, rotina social, variação de papéis. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, direcionamento da ação, solicitação de informação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.
	MENINOS: <ul style="list-style-type: none"> - Homenzinhos - Carrinhos - Kit Ferramentas - Mini Posto de gasolina 	HD: comentários, variação de papéis, expressão de sentimentos, inserção de novos tópicos no diálogo, rotina social. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, direcionamento da ação, solicitação de informação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.
	MENINAS: <ul style="list-style-type: none"> - Miniatura de casinha - Bonecas e acessórios - Miniatura de frutas - Miniatura de utensílios domésticos 	HD: inserção de novos tópicos no diálogo, comentários, variação de papéis, expressão de sentimentos, manutenção de diálogo, rotina social. HR: direcionamento de atenção, solicitação de objeto, solicitação de informação, direcionamento da ação, auto – regulatória. HND: relato de história ou acontecimento, reprodução de histórias, interpretação de histórias. HNI: uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade, jogo simbólico e metalinguagem.

APÊNDICE D – CHECKLIST FINAL**Checklist de avaliação de habilidades comunicativas verbais**

(ABE; C.M.; LOPES-HERRERA; S.A.)

Nome: _____ Idade: _____

Adulto: Pai () Mãe () Avaliadora () Data da gravação: _____

Habilidade comunicativa verbal	Observado	Não Observado (0 pontos)	Adequado (1 ponto)	Inadequado (2 pontos)
Habilidade dialógica				
Início de turno (IT)				
Manutenção de diálogo (MD)				
Inserção de novos tópicos no diálogo (NT)				
Comentários (CM)				
Respostas diretas (RD)				
Imitação (I)				
Feedback ao interlocutor (FI)				
Reparação de falhas (RF)				
Variação de papéis (VP)				
Rotina social (RS)				
Expressão de sentimentos (ES)				
Habilidades de regulação				
Auto-regulatória (AR)				
Direcionamento de atenção (DAT)				
Direcionamento de ação (DAO)				
Solicitação de objeto (SO)				
Solicitação de informação (SI)				
Consentimento (CS)				
Habilidades narrativo-discursivas				
Relato de histórias (RH)				
Reprodução de histórias (RPH)				
Interpretação de histórias (IH)				
Argumentação (AR)				
Habilidades verbais não-interativas				
Uso da linguagem para o estabelecimento da própria identidade (LPI)				
Jogo simbólico (JS)				
Metalinguagem (ML)				

HD: envolvem a troca de informações com diversos conteúdos obedecendo sempre às regras sociais de conversação. São subdivididas em:

IT: Início do diálogo quando ainda nenhum assunto foi abordado ou quando os interlocutores ficam por um período de tempo sem falar e um deles retorna os atos de fala.

Ex: um interlocutor diz ao outro “Onde vamos passear hoje?”

MD: Mantém um tópico de conversação proposto pelo interlocutor ou de tentar focalizar a atenção do interlocutor, seguindo o assunto já iniciado, pode incluir a repetição de parte de um enunciado para sua posterior continuidade.

Ex: O interlocutor diz “Vamos para o shopping?” Responde: “No shopping? Só se eu puder brincar no fliperama.”

NT: Habilidade em sugerir, novos assuntos no diálogo já iniciado. Ex: durante um jogo diz: “Você foi ver o filme novo do Homem de Ferro?”

CM: Utilizados para identificar ou descrever objetos, pessoas ou ações com a função única de partilhar a informação. Podem ser enunciados verbais completos ou vocalizações (incluindo onomatopeias ou músicas). Ex.: “Olha o passarinho está cantando. “Piu piu piu.”

RD: Quando o interlocutor responde a uma indagação direta ou indireta, por meio de uma resposta verbal ou gestual (acompanhados de verbalizações). Ex: um interlocutor solicita “Onde está a colher?” e o outro fala “Está aqui!” entregando-a ao outro.

I: Evocação integral da fala do interlocutor para o preenchimento do espaço do diálogo. Ex: um interlocutor diz ao outro “Hoje o céu está lindo” e o outro diz: “O céu está lindo.”

FI: Tem a única função de demonstrar atenção à fala do outro, como um reforço ou correção. Ex: em resposta a fala do outro diz “Hã, hã” ou “Fala mais alto!”

RF: Correção da fala integral ou parcial da própria fala ou da fala do outro. Ex: criança diz: “Olha o gato saindo de casa, quer dizer, gato.”

VP: Utiliza a emissão de fala de maneira lúdica para demonstrar a fala de outra pessoa. Ex: brincando de fantoche diz: “Nossa que boca grande você tem vovó!”

RS: Uso da fala para estabelecer contato por meio das convenções sociais, tais como cumprimentos, agradecimentos e outras emissões de função fática. Ex: “Oi, tudo bem?”

ES: Função de expressar sentimentos como protesto, surpresa, agrado ou desagrado. Ex: “Ah que triste vamos ter que ir embora!”

HR: Emissões verbais cuja função é regular o diálogo, o seu próprio comportamento ou o do interlocutor.

AR: Controla verbalmente a própria ação. Fala ocorre logo após ou concomitante ao ato motor. Ex.: Diz “Pensa...” durante o jogo da memória.

DAT: Função de chamar a atenção do interlocutor, para si, uma ação ou um objeto.

Ex: a criança diz “Olha tem quebra-cabeça aqui!”

DAO: Realizada para controlar, solicitar ou acompanhar uma ação direta do interlocutor.

Ex.: “Vai, é a sua vez de jogar.”

SO: Realizada para solicitar um objeto concreto ao outro. Ex: “Pode me dar a bola?”

SI: Tem a função de solicitar uma informação do interlocutor. Ex: “Você tem namorado?”

CS: Solicita o consentimento realização de uma ação. Ex: “Podemos jogar futebol?”

HND: Refere-se a qualquer relato, real ou imaginário

RH: Habilidade de relatar um fato ou história de forma coerente, utilizando emissões espontâneas, podendo ter o auxílio do outro. Ex: “Hoje eu cortei o cabelo da minha amiga”.

RPH: Reproduz integral ou parcialmente um fato ou história relatada por outros ou lida, com ou sem auxílio. Ex: consegue imediata ou posteriormente reproduzir de forma correta uma história “Era uma vez uma moça bonita, branquinha, branquinha como a neve...”

IH: Habilidade de tirar conclusões e emitir opiniões sobre fatos ou histórias. Ex.: “O lobo chegou primeiro por que a Chapeuzinho foi pelo caminho mais longe.”

ARG: Utiliza-se de atos de fala para convencer o outro. Ex.: ao ser chamada a criança responde “Mas é cedo e o papai nem chegou para me buscar.”

HNI: Emissões verbais que não tenham o objetivo principal interagir com o interlocutor.

LPI: Refere a si mesmo na fala. Ex.: “Daí eu dei um pulo bem grande assustei a minha mãe.”

JS: Utilizada para estabelecer relações de representação direta ou indireta de objetos e/ou ações. Ex: A criança pega um carrinho de brinquedo e diz “O carro faz, “Oooounnnn!”

ML: Utiliza a fala para se referir à própria fala ou linguagem. Ex.: Quando indagado do porque as pessoas comem a criança diz: “Eu acho que é só para ficar mexendo a boca assim ó (imita alguém comendo).”

APÊNDICE E – RESULTADOS DAS PONTUAÇÕES DOS *CHECKLIST* DAS CRIANÇAS DO G1 E G2.

Pontuações das habilidades dialógicas do G1 e G2. Resultados apresentados de cada crianças em cada habilidade e no conjunto das habilidades por criança.

	Habilidade Dialógica																							
	G2 IT	G1 IT	G2 MD	G1 MD	G2 NT	G1 NT	G2 CM	G1 CM	G2 RD	G1 RD	G2 SI	G1 SI	G2 FI	G1 FI	G2 RF	G1 RF	G2 VP	G1 VP	G2 RS	G1 RS	G2 ES	G1 ES	Total C G2	Total C G1
C1	0	0	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	2	14	9
C2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	2	2	18	18
C3	0	0	2	0	2	0	2	1	2	2	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	16	4
C4	2	0	2	2	2	2	1	1	2	2	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	15	9
C5	2	0	2	0	2	0	2	1	2	1	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	16	6
C6	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	2	12	16
C7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	0	0	0	0	2	0	16	14
C8	0	2	0	0	2	2	2	2	2	1	0	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0	10	13
C9	2	0	2	2	2	0	2	1	2	1	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	16	8
C10	2	0	2	2	2	1	2	1	2	2	0	1	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	18	11
C11	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	0	0	2	2	20	10
C12	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	20	16
C13	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	2	2	16	12
C14	0	0	0	2	0	0	2	2	2	2	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	12	7
C15	0	0	2	2	2	0	2	1	2	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0	0	2	2	14	8
SCORE	16	6	26	22	26	19	29	24	30	25	14	22	26	13	26	4	10	6	4	2	26	18	233	161

G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. C: criança. IT - Início de Turno; MD - Manutenção de Diálogo; NT - Inserção de Novos Tópicos; CM – Comentário; RD – Resposta Direta; I – Imitação; FI – Feedback ao interlocutor; RF - Reparação de Falhas; VP - Variação de Papéis; RS - Rotina Social; ES - Expressão de Sentimentos.

Pontuações das Habilidades de Regulação do G1 e G2. Resultados apresentados de cada crianças em cada habilidade e no conjunto das habilidades por criança.

	Habilidades de Regulação												Total C G2	Total C G1
	G2 AR	G1 AR	G2 DAT	G1 DAT	G2 DAO	G1 DAO	G2 SO	G1 SO	G2 SI	G1 SI	G2 CS	G1 CS		
C1	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	10	6
C2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	12
C3	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	12	10
C4	0	0	2	2	2	2	0	2	2	1	0	2	6	9
C5	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	10	10
C6	2	2	2	2	0	2	0	0	2	2	2	0	8	8
C7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	12
C8	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	10	12
C9	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	10
C10	0	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	6	10
C11	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	2	10	8
C12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	12	10
C13	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	8	12
C14	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	8	11
C15	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	12	8
SCORE	24	24	30	30	28	24	14	22	30	26	22	22	148	148

G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. C: criança. AR - Auto-Regulatória; DAT - Direcionamento de Atenção; DAO - Direcionamento de Ação; SO - Solicitação de Objeto; SI - Solicitação de Informação; CS - Consentimento.

Pontuações das Habilidades Narrativo-discursivas do G1 e G2. Resultados apresentados de cada criança em cada habilidade e no conjunto das habilidades por criança.

	Habilidades Narrativo-discursivas								Total C G2	Total C G1
	G2 RH	G1 RH	G2 RPH	G1 RPH	G2 IH	G1 IH	G2 ARG	G1 ARG		
C1	2	0	2	0	2	0	2	2	8	2
C2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C4	2	0	0	0	0	0	2	0	4	0
C5	0	0	0	0	2	0	2	0	4	0
C6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C7	2	2	0	0	2	0	0	0	4	2
C8	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
C9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C11	2	0	0	0	0	0	2	0	4	0
C12	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2
C13	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C15	0	0	2	0	2	0	2	0	6	0
SCORE	8	2	4	0	8	0	14	6	34	8

G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. C: criança. RH - Relato de história ou acontecimento; RPH - Reprodução de histórias; IH - Interpretação de histórias; ARG – Argumentação.

Pontuações das Habilidades Não-interativos do G1 e G2. Resultados apresentados de cada crianças em cada habilidade e no conjunto das habilidades por criança.

	Habilidades Verbais Não-interativas						Total C G2	Total C G1
	G2 LPI	G1 LPI	G2 JS	G1 JS	G2 ML	G1 ML		
C1	0	0	2	2	0	0	2	2
C2	0	2	2	2	0	0	2	4
C3	2	0	2	2	0	0	4	2
C4	2	0	2	2	0	0	4	2
C5	0	0	2	0	0	0	2	0
C6	2	1	0	1	0	0	2	2
C7	0	0	0	2	0	0	0	2
C8	0	2	0	2	0	0	0	4
C9	0	0	2	2	0	0	2	2
C10	2	2	2	2	0	0	4	4
C11	2	0	0	0	0	0	2	0
C12	2	2	0	2	0	0	2	4
C13	0	0	2	0	0	0	2	0
C14	2	0	2	0	0	0	4	0
C15	0	2	0	2	0	0	0	4
SCORE	14	11	18	21	0	0	32	32

G1: Grupo com alteração de linguagem; G2: Grupo com desenvolvimento típico de linguagem. C: criança. LPI – Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade; JS – jogo simbólico; ML – Metalinguagem.

Anexos

ANEXO A - TRIAGEM FONOAUDIOLÓGICA (QUESTIONÁRIO COM OS PAIS)

Identificação

Nome: _____ D.N: __/__/____ Idade: _____

Nome do responsável: _____

Telefone: _____

Dados de Saúde

Durante a gestação, foi feito acompanhamento médico?

☐ Sim. A partir de qual mês? _____ ☐ Não

Durante o nascimento, qual foi o tipo de parto?

☐ Cesariana ☐ Normal

De quantos meses a criança nasceu?

☐ 9 meses ☐ Outro: _____

Durante o nascimento, houve alguma intercorrência?

☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

A criança tem alguma doença?

☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

Fez alguma cirurgia?

☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

Já ficou internado?

☐ Não ☐ Sim. Por quê?: _____

Toma algum remédio?

☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

Por quê? _____ Desde quando?: _____

A criança faz ou já fez algum tratamento?

☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

Por quê? _____ Desde quando? _____

Desenvolvimento

Amamentou a criança no peito?

☐ Sim. Por quanto tempo? _____ ☐ Não. Por quê? _____

Em relação ao desenvolvimento motor, com quantos meses a criança:

Firmou o pescoço: _____ Sentou: _____

Engatinhou: _____ Andou: _____

Em relação á comunicação, com quantos meses a criança começou a falar:

Palavras: _____

Frases: _____

Comunicação

A criança apresentou/apresenta algum problema de fala?

☐ Não☐ Sim. Qual?: _____

Desde quando?: _____

As pessoas entendem o que a criança fala?

☐ Sim☐ Não. Por quê?: _____

A criança compreende ordens?

☐ Sim☐ Não

A criança compreende o que as outras pessoas falam?

☐ Sim☐ Não

A criança escuta bem?

☐ Sim☐ Não

A criança pede para repetir o que foi falado com frequência?

☐ Sim☐ Não

A criança precisa que as pessoas falem alto para escutar?

☐ Sim☐ Não

A criança responde quando é chamada?

☐ Sim☐ Não

Já fez algum exame audiológico?

☐ Sim. Qual? _____☐ Não**Funções Orais**

A criança possui algum hábito deletério?

☐ Não☐ Sim. Qual?: _____

Desde quando?: _____

Apresenta alguma queixa em relação à respiração?

☐ Não☐ Sim. Qual?: _____

Apresenta alguma queixa em relação à mastigação?

☐ Não☐ Sim. Qual?: _____

Apresenta alguma queixa em relação à deglutição?

☐ Não☐ Sim. Qual?: _____

Aprendizagem Escolar

Qual o desempenho da criança na escola?

- ☐ Bom ☐ Razoável ☐ Insatisfatório

A professora apresenta alguma queixa?

- ☐ Não ☐ Sim. Qual?: _____

Relacionamento Social

O relacionamento social da criança é:

- ☐ Bom (tem muitos amigos) ☐ Razoável (tem poucos amigos)
☐ Criança isolada

Antecedentes Familiares

Alguém da família já realizou tratamento fonoaudiológico?

- ☐ Não ☐ Sim. Por quê?: _____

Observações

ANEXO B - “CHECKLIST” PARA ANÁLISE DA LINGUAGEM NA TRIAGEM FONOAUDIOLÓGICA.

Aspecto Fonético/fonológico

1. Produção articulatória (ponto e modo articulatorio) dos fonemas da língua portuguesa esperados para idade:
☐ adequado ☐ inadequado
2. Produção fonológica sem uso de processos fonológicos que não são esperados para idade:
☐ adequado ☐ inadequado

Aspecto Sintático

3. Construção de frases:
☐ adequado ☐ inadequado
4. Organização das palavras na frase:
☐ adequado ☐ inadequado
5. Uso de frases sequenciais encadeadas:
☐ adequado ☐ inadequado
6. Com relação à extensão das frases, faz uso de frases simples e complexas de forma contextualizadas:
☐ adequado ☐ inadequado

Aspecto Semântico

7. Com relação à compreensão de palavras e frases:
☐ adequado ☐ inadequado
8. Seleção de palavras para referir-se a pessoas, animais, objetos e ações:
☐ adequado ☐ inadequado
9. Entonação:
☐ adequado ☐ inadequado
10. Organização dos elementos da frase para expressar idéias, conceitos, sentimentos e sensações:
☐ adequado ☐ inadequado
11. Com relação ao vocabulário, faz uso de nomes, verbos, adjetivos e advérbios:
☐ adequado ☐ inadequado

Aspecto Pragmático

1. Utiliza corretamente a linguagem:

- ☐ adequado ☐ inadequado
2. Faz uso de diferentes funções de linguagem:
- ☐ adequado ☐ inadequado
3. Com relação à narração de histórias conhecidas e relatos pessoais:
- ☐ adequado ☐ inadequado
4. Habilidade para utilizar a linguagem de acordo com o interlocutor e o contexto comunicativo:
- ☐ adequado ☐ inadequado

ANEXO C - DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBAIS (LOPES, 2000a, b)

Habilidades dialógicas (HD). Aquelas que envolvem a troca de informações com conteúdos variados, obedecendo às regras sociais de estabelecimento de diálogos. São elas:

Início de turno (IT). Habilidade em iniciar um diálogo, quando ainda nenhum assunto foi abordado, com exceção dos cumprimentos sociais convencionais. Ex: um interlocutor diz ao outro “*Vamos brincar de bola?*”.

Manutenção de diálogo (MD). Habilidade em manter um tópico de conversação proposto pelo interlocutor (atendo-se ao contexto) ou de tentar focalizar a atenção do interlocutor em determinado tópico já iniciado (incluem-se aqui recursos como a repetição de parte de um enunciado para sua posterior continuidade, evitando a quebra do diálogo) . Ex: quando um interlocutor diz “*Vamos brincar de bola?*” e o outro responde “*De bola? Tudo bem, mas só se for de futebol!*”

Inserção de novos tópicos no diálogo (NT). Habilidade em sugerir, dentro de um diálogo, novos tópicos de conversação. Ex: quando estão jogando futebol, um interlocutor diz ao outro “*Quem será que vai ganhar o Campeonato Brasileiro?*” Ou quando se está dialogando sobre um assunto e o interlocutor fala “*Você assistiu Bom Dia SP hoje?*”.

Organização dialógica seqüencial (OS). Habilidade em respeitar as convenções de organização seqüencial das conversações, para preenchimento de turno dialógico, através de recursos como:

1. Comentários – OS (CM) – emissões verbais utilizadas para identificar ou descrever objetos, pessoas ou ações sem outra função que não a de partilhar a informação com o interlocutor. Tais emissões podem se constituir de enunciados verbais completos ou vocalizações (incluindo onomatopéias ou músicas). Ex: um interlocutor fala “*Este carro é um fusca e imita o som do carro*”.

2. Respostas diretas – OS (RD) – quando, após uma indagação direta ou indiretamente formulada pelo interlocutor, há a presença de uma resposta verbal contextual ou de atos motores (acompanhados de verbalizações). Ex: um interlocutor solicita “*Você pode pegar a caneta para mim?*” e o outro fala “*Tá aqui sua caneta!*”, ao mesmo tempo em que a pega e devolve ao outro.

3. Imitação – OS (I) – quando, para preencher um turno do diálogo, há a repetição integral da fala do interlocutor ou de alguma outra emissão verbal relacionada ao assunto e evocada pelo diálogo. Ex: um interlocutor fala *Eu acho que hoje eu quero brincar de bola* e o outro responde *Eu acho que eu quero brincar de bola*.

4. *Feedback* ao interlocutor – OS (FI)) – composto de enunciados ou expressões verbais que indicam apenas atenção à fala do outro, tendo o intuito de reforço ou correção. Ex: quando um interlocutor está falando e o outro exclama “*Hã, hã*” ou “*Certo, certo...*” ou “*Fala mais alto!*”

Reparação de falhas (RF). Quando há a repetição integral ou em parte de uma emissão verbal, para correção de algum erro de pronúncia ou formulação em si ou no outro. Ex: um interlocutor está falando “*Ontem, eu fui ao parque*”, quer dizer, ao parque.

Variação de papéis (VP). Quando há utilização de formas verbais lúdicas que indiquem a emissão de um outro falante não presente, real ou fictício. Ex: ao contar uma história que aconteceu em casa, um interlocutor diz “*Daí, minha mãe falou: -*

Menino, como você está sujo!” ou, ao brincar de fantoche, um dos interlocutores fala no lugar do boneco.

Rotina social (RS). Uso de emissões verbais estereotipadas e socialmente adotadas no início ou final das interações sociais, tais como cumprimentos, agradecimentos e outras emissões de função fática. Ex: “*Oi, tudo bem?*” ou “*Tchau, até amanhã!*”.

Expressão de sentimentos (ES). Emissões verbais cuja função é a de expressar sentimentos como protesto, surpresa, agrado, desagrado ou qualquer outra reação emocional. Ex: um interlocutor diz, ao final de um jogo “*Adorei brincar com este jogo! É muito legal!*”

Habilidades de Regulação (HR). Emissões verbais cuja função é regular o ambiente comunicacional, o seu próprio comportamento comunicativo ou o do interlocutor.

Auto-regulatória (AR). Emissões verbais utilizadas para controlar verbalmente sua própria ação. As emissões precedem imediatamente ou acompanham o comportamento motor referido. Ex: o interlocutor exclama “*Calma*” enquanto tenta tirar o sapato (e não está conseguindo).

Direcionamento de atenção (DAT). Qualquer emissão verbal realizada no sentido de chamar a atenção do interlocutor para si mesmo, uma ação ou objeto determinado.

Ex: um interlocutor diz ao outro “*Olha aquilo, que bonito!*”.

Direcionamento de ação (DAO). Qualquer emissão verbal realizada no sentido de controlar, solicitar ou acompanhar uma ação direta do interlocutor. Ex: um interlocutor diz ao outro “*Termina este desenho mais rápido, termina!*”.

Solicitação de objeto (SO). Emissões verbais utilizadas para solicitar um objeto concreto ao outro. Ex: “*Me passa aquele brinquedo ali!*”

Solicitação de informação (SI). Emissões verbais utilizadas no sentido de solicitar uma informação do interlocutor. Podem ser compostas de expressões interrogativas diretas ou indiretas. Ex: “*Você tem namorado?*”.

Consentimento (CS). Emissões verbais que solicitam o consentimento do outro para realização de uma ação. Ex: “*Posso pegar aquele caderno depois de guardar o livro?*”

Habilidades narrativo-discursivas (HND). Refere-se a todo e qualquer relato, real ou imaginário, que envolva descrição de ações ou explanação de idéias.

Relato de histórias ou acontecimento (RH). Habilidade de relatar um fato ou história de forma coerente, através de emissões espontâneas, com ou sem o auxílio do interlocutor. Ex: um interlocutor começa contar uma história, a partir de figuras que vê “*Era uma vez uma*

menina que vivia triste...” ou um interlocutor relata ao outro algo que fez *“Hoje, na escola, eu cortei o cabelo da minha amiga”*.

Reprodução de histórias (RPH). Habilidade em reproduzir integral ou parcialmente um fato ou história relatada por outrem ou lida, com ou sem auxílio do interlocutor. Ex: ao se acabar de contar uma história, como a Branca de Neve, o outro imediata ou posteriormente reproduz de forma correta *“Era uma vez uma moça bonita, branquinha, branquinha como a neve...”*

Interpretação de histórias (IH). Habilidade de tirar conclusões e emitir opiniões sobre fatos ou histórias e de compreendê-las. Ex: depois de contar uma história, pergunta-se *“Por que será que a bruxa queria matar a Branca de Neve?”* e o outro responde *“Porque a bruxa era feia e má e tinha muita inveja da moça bonita e boazinha.”*

Argumentação (ARG). Habilidade em utilizar emissões próprias para convencer o outro, utilizando argumentos verbais e convincentes. Ex: um interlocutor diz *“Agora, vamos ter que guardar os brinquedos e ir embora”* e o outro responde *“Mas é cedo ainda e meu ônibus vai demorar para passar, além disso você prometeu deixar eu ver o livro novo.”*

Habilidades verbais não-interativas (HNI). Referente a emissões verbais que não tenham o conteúdo de interação como objetivo principal.

Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade (LPI). Quando o indivíduo refere-se a si mesmo em suas emissões verbais. Ex: *“Daí, eu fiquei muito bravo e disse – Não bate mais em mim, que eu sou forte!”*

Jogo simbólico (JS). Uso da linguagem para estabelecimento de relações de representação direta ou indireta de objetos e/ou ações, utilizando-se de expressões verbais. Ex: um interlocutor diz, ao pegar dois bastões de madeira e cruzá-los com movimentos no ar, *“O avião do Rei do gado tá voando! Uóm! Uóm!”*.

Metalinguagem (ML). Quando o indivíduo se utiliza da fala para se referir à própria fala ou linguagem. Ex: *“Eu acho que falar serve para as pessoas ficarem só assim, mexendo a boca. Eu já pensava mesmo, antes de só falar”* – resposta de um interlocutor ao outro, quando indagado por que as pessoas falavam.