**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU**

THAÍS CHABARIBERY

**Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino
infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar**

**BAURU
2015**

THAÍS CHABARIBERY

Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar

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.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera

Versão corrigida

**BAURU
2015**

C34p Chabaribery, Thaís
Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar / Thaís Chabaribery. – Bauru, 2015.
134p. : il. ; 30cm.

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

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera

Nota: A versão original desta dissertação encontra-se disponível no Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP.

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

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
Of. nº CEP/14 2015/FOB
Data: 27/10/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, **José Roberto** e **Sueli**, que são grandes inspiradores e incentivadores das conquistas em minha vida e nunca pouparam esforços para o meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por permitir todas as conquistas em minha vida.

Agradeço imensamente ao meu marido **Marcelo**, por ser tão importante em minha vida e me apoiar em todos os momentos. Pelo seu companheirismo, paciência e compreensão para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Meu agradecimento especial à minha querida orientadora **Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera**, que acima de tudo considero uma grande amiga. Obrigada pela paciência e carinho ao me orientar e por contribuir com meu crescimento e amadurecimento acadêmico.

Meu profundo agradecimento a minha amiga **Maria Grazia Guillen Mayer**, que tanto me ajudou e apoiou neste trabalho. Sem você as tardes e noites de estudo não teriam sido tão divertidas e agradáveis.

Agradeço a minha colega **Camilla Guarnieri** por toda a ajuda ao longo desses dois anos. Sem você teria sido muito difícil.

Agradeço a minha amiga **Taís de Lima Ferreira** pelo incentivo, ajuda e palavras de apoio nos momentos difíceis.

Agradeço aos **pais dos participantes** desta pesquisa por proporcionar que este trabalho pudesse ser concretizado.

Agradeço aos **meus pacientes** pelo carinho e por compreender os inevitáveis dias de ausência.

Meu profundo agradecimento aos meus tios **Silvana e Gefferson** e minhas primas **Nathália e Monise**, por estarem sempre presentes em minha vida torcendo e vibrando a cada conquista.

Agradeço a minha amiga **Ana Paula Frederico** pela cumplicidade, por me ouvir nos bons e maus momentos e por todos os seus conselhos.

Muito obrigada às minhas secretárias **Andreia Sousa Moro** e **Angela Nicolletti** pela paciência, carinho e dedicação com que me auxiliam todos esses anos.

Agradeço minhas amigas **Vivian Vigiolli Del Guerra**, **Ana Cristina Roma Corsini** e **Giane Pietromillo** pela amizade, palavras de apoio e compreender minha ausência.

Meu agradecimento aos **funcionários da FOB-USP**, em especial a secretária do Departamento de Fonoaudiologia **Karina Ferreira Barros Delazari** pelas orientações burocráticas e pela presteza.

Finalmente agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente na concretização desse trabalho.

“Quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda a força de sua alma, todo o universo conspira a seu favor.”

Goethe

RESUMO

O autismo é um transtorno do desenvolvimento com características que prejudicam o funcionamento diário da pessoa que recebe esse diagnóstico. As alterações sociais e de linguagem representam um dos seus distúrbios mais importantes. Considerando os estudos sobre Transtorno do Espectro Autista e a correlação entre linguagem oral e o domínio da leitura e escrita, a interação entre fonoaudiólogo e psicopedagogo é de suma importância, pontuando um elemento indispensável para obtenção de melhores resultados. A maneira de ensinar alunos com Transtorno do Espectro Autista é particularmente específica sendo importante o trabalho interdisciplinar entre escola e terapia. Tendo em vista o exposto, o objetivo desta pesquisa foi descrever o processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental, em equipe interdisciplinar. Trata-se de um estudo de caso retrospectivo instrumental e fizeram parte da pesquisa duas crianças gemelares monozigóticas do sexo masculino que, na ocasião do início da coleta de dados, tinham 5 anos e cursavam salas de educação infantil de uma escola privada de ensino regular. Parte da pesquisa foi desenvolvida na escola privada de ensino regular, sendo três fontes de obtenção de dados 1) dados psicopedagógicos; 2) dados fonoaudiológicos; 3) dados da escola. A coleta e análise de dados foram realizadas a partir das avaliações psicopedagógicas, avaliações fonoaudiológicas e dos relatos dos professores com o propósito de intervir quanto à necessidade de adaptações de estratégias pedagógicas realizadas pela pesquisadora durante todo o período. Os resultados foram separados ano a ano e mostram que o trabalho interdisciplinar entre escola, fonoaudióloga e psicopedagoga atuando em conjunto e compartilhando conhecimentos teóricos e práticos resultou no melhor aproveitamento e desenvolvimento dos participantes. Dessa maneira, o trabalho interdisciplinar e a inclusão escolar não são tarefas fáceis, mas são absolutamente possíveis e importantes para que a criança com Transtorno do Espectro Autista esteja inserida no âmbito escolar e social, melhorando em todos os aspectos do desenvolvimento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Adaptação Escolar. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Adaptation school process of autistic twins from kindergarden to high school through interdisciplinary team work

Autism is a disorder with features that interfere in autistic people's lives. Social and verbal communication changes are the most important disorders. Considering previous researches about autism and the correlation between verbal communication and reading and writing skills, the importance of the interaction between a phonoaudiologist and an educational psychologist is showed. Teaching autistic students demands a specific approach that considers school and therapy interaction as essential. The objective of this study was to describe the adaptation process of twin boys from kindergarden to elementary school through an interdisciplinary team work. It is an instrumental retrospective case study about monozygotic male twins. They were three years old and they were studying at a private regular education school in the beginning of this study. Part of the research was developed at the private regular education school using three data sources: 1) educational psychological data; 2) phonoaudiological data; 3) data from school. All the data was obtained and analyzed from educational psychological and phonoaudiological evaluations and teachers opinions aiming to adapt teaching strategies used by the researcher during the whole period. The results were separated year by year and showed that interdisciplinary work was better to the participants in terms of development. In conclusion, interdisciplinary work and school inclusion are not easy tasks but they are achievable and important, so that autistic children can be part of society and for their global development.

Keywords: Autistic Spectrum Disorders. School Inclusion. School Adaptation. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do Perfil de Habilidades Fonológicas do participante 1	81
Gráfico 2 - Resultados das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC do participante 1	87
Gráfico 3 - Resultados do Perfil de Habilidades Fonológicas do participante 2	97
Gráfico 4 - Resultados das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC do participante 2	103

- QUADROS

Quadro 1 - Referente aos dados escolares do 2º semestre 2010 do participante 1	51
Quadro 2 - Referente aos dados escolares do 2º semestre 2010 do participante 2	52
Quadro 3 - Referente aos dados escolares do ano de 2011 do participante 1	55
Quadro 4 - Referente aos dados escolares do ano de 2011 do participante 2	56
Quadro 5 - Referente aos dados escolares do ano de 2012 do participante 1	59
Quadro 6 - Referente aos dados escolares do ano de 2012 do participante 2	60
Quadro 7 - Referente aos dados escolares do ano de 2013 do participante 1	61

Quadro 8 - Referente aos dados escolares do ano de 2013 do participante 2.....	62
Quadro 9 - Referente aos dados escolares do ano de 2014 do participante 1.....	64
Quadro 10 - Referente aos dados escolares do ano de 2014 do participante 2.....	65
Quadro 11 - Testes aglutinados por ano de aplicação	76
Quadro 12 - Resultados da Observação da Fala Espontânea do participante 1.....	79
Quadro 13 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem expressiva do participante 1	82
Quadro 14 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem receptiva do participante 1.....	83
Quadro 15 - Resultados da análise da conversa espontânea – habilidades pragmáticas do participante 1.....	84
Quadro 16 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – elaboração da redação do participante 1	85
Quadro 17 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – análise da escrita do participante 1.....	86
Quadro 18 - Resultado do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos do participante 1.....	90
Quadro 19 - Resultados da observação da Fala Espontânea do participante 2.....	95
Quadro 20 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem expressiva do participante 2	98
Quadro 21 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem receptiva do participante 2.....	99
Quadro 22 - Resultados da análise da conversa espontânea – habilidades pragmáticas do participante 2.....	100

Quadro 23 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – elaboração da redação do participante 2	101
Quadro 24 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – análise da escrita do participante 2.....	102
Quadro 25 - Resultado do Instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora de Texto Expositivos do participante 2	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultado do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização do participante 1	69
Tabela 2 -	Resultado do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização do participante 2.....	70
Tabela 3 -	Resultado do Teste de Desempenho Escolar do participante 1	71
Tabela 4 -	Resultado do Teste de Desempenho Escolar do participante 2	72
Tabela 5 -	Resultados do Teste para Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL do participante 1.....	77
Tabela 6 -	Resultados do Protocolo de Observação Comportamental – PROC do participante 1	78
Tabela 7 -	Resultados da Prova de Memória Fonológica do participante 1....	92
Tabela 8 -	Resultados da Prova de Nomeação Rápida – RAN do participante 1	92
Tabela 9 -	Resultados do teste para Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL do participante 2.....	93
Tabela 10 -	Resultado do Protocolo de Observação Comportamental – PROC do participante 2.....	94
Tabela 11 -	Resultados da Prova de Memória Fonológica do participante 2....	108
Tabela 12 -	Resultados da Prova de Nomeação Rápida – RAN do participante 2	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1	TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUA RELAÇÃO COM A FONOAUDIOLOGIA E A PSICOPEDAGOGIA	21
2.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.3	INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR	26
2.3.1	A educação de indivíduos com TEA	29
2.4	PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO CLÍNICO E ESCOLAR	31
3	PROPOSIÇÃO.....	35
3.1	OBJETIVO GERAL	37
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
4	METODOLOGIA.....	39
4.1	DETALHAMENTOS DO ESTUDO.....	41
4.2	PARTICIPANTES	42
4.3	LOCAL	42
4.4	ASPECTOS ÉTICOS	43
4.5	DELINEAMENTO.....	43
4.5.1	Coleta dos dados	44
4.5.1.1	<i>Coleta dos dados escolares.....</i>	<i>44</i>
4.5.1.2	<i>Coleta dos dados psicopedagógicos</i>	<i>44</i>
4.5.1.3	<i>Coleta dos dados fonoaudiológicos</i>	<i>45</i>
5	RESULTADOS	47
5.1	DADOS ESCOLARES	49
5.1.2	Orientações à escola	49
5.1.3	Resultado do primeiro ano de adaptação escolar referente ao segundo semestre de 2010	50
5.1.4	Resultado do segundo ano de adaptação escolar referente ao ano de 2011	54
5.1.5	Resultado do terceiro ano de adaptação escolar referente ao ano de 2012	58

5.1.6	Resultado do quarto ano de adaptação escolar referente ao ano de 2013.....	61
5.1.7	Resultado do quinto ano de adaptação escolar referente ao ano de 2014.....	63
5.2	DADOS PSICOPEDAGÓGICOS	67
5.2.1	Resultado da avaliação inicial referente ao ano de 2010	68
5.2.1.1	<i>Participante 1</i>	<i>68</i>
5.2.1.2	<i>Participante 2</i>	<i>69</i>
5.2.2	Resultados do primeiro, segundo e terceiro ano de intervenção referente aos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014	71
5.2.2.1	<i>Participante 1</i>	<i>71</i>
5.2.2.2	<i>Participante 2</i>	<i>72</i>
5.3	DADOS FONOAUDIOLÓGICOS	72
5.3.1	Participante 1	76
5.3.1.1	<i>Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2010 e 2011</i>	<i>76</i>
5.3.1.2	<i>Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014.....</i>	<i>80</i>
5.3.1.3	<i>Avaliação do processamento da linguagem.....</i>	<i>91</i>
5.3.2	Participante 2	93
5.3.2.1	<i>Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2010 e 2011</i>	<i>93</i>
5.3.2.2	<i>Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014.....</i>	<i>96</i>
6	DISCUSSÃO.....	111
7	CONCLUSÕES.....	117
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS.....	131

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por comprometimento na interação social, comunicação e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados presentes antes dos três anos de idade. As alterações sociais e de linguagem representam um dos seus distúrbios mais importantes.

O TEA corresponde a um quadro de muita complexidade que exige trabalho interdisciplinar efetivo, visando questões educacionais e sociais com abordagens e intervenções eficazes.

Acredita-se que a inclusão escolar das crianças com TEA na rede regular de ensino pode proporcionar a oportunidade de convivência com pares da mesma faixa etária, constituindo, a escola, em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

No entanto, a escola regular, de maneira geral, não foi planejada para acolher a diversidade de indivíduos e muitas vezes os profissionais envolvidos com a educação resistem a mudar o seu jeito de trabalhar, não vendo saída para alternar sua prática pedagógica.

É necessário entender que incluir não é simplesmente matricular o aluno em um ambiente escolar, mas sim mudar paradigmas, compreender e aceitar o outro em suas diferenças, realizar profundas mudanças nas práticas educacionais e em cada sujeito que compõe a equipe escolar, direta ou indiretamente, proporcionado um ambiente que favoreça a aprendizagem.

Porém, faltam a muitos professores informações sobre estratégias que deram certo, não para que sejam copiadas, mas para que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas, tendo em vista o conhecimento sobre o que está sendo feito e que pode funcionar.

Nesse sentido, a parceria no trabalho interdisciplinar entre terapia e educação contribui para uma proposta de atuação integrada ao traçar estratégias de atuação em conjunto, compartilhando conhecimentos teóricos e práticos visando à aprendizagem do aluno.

O objetivo deste estudo foi descrever a inclusão e o processo de adaptação de dois irmãos gêmeos autistas na rede regular de ensino a partir de uma proposta interdisciplinar entre a escola, a psicopedagoga (pesquisadora) e a fonoaudióloga.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUA RELAÇÃO COM A FONOAUDIOLOGIA E A PSICOPEDAGOGIA

Inicialmente investigado por Kanner (1943), o autismo é um transtorno do desenvolvimento, de etiologias múltiplas, definido com critérios eminentemente clínicos. Suas características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação, comunicação e comportamento (CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

O autismo ao longo dos anos sofreu várias reformulações de terminologias, sendo definido como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pela quarta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) e recentemente reformulada como Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

De acordo com o DSM-5 para receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o indivíduo deve ter manifestado sintomas desde o início da infância, que limitem ou prejudiquem seu funcionamento diário. As características essenciais do TEA são: prejuízos persistentes na comunicação social recíproca, e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As dificuldades na interação social podem se manifestar como isolamento, comportamento social impróprio, pobre contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, indiferença afetiva, demonstrações inapropriadas de afeto e falta de empatia (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Apesar do termo espectro autista abranger graus diferentes de comprometimento, Camargo e Bosa (2009), afirmam que a ideia de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atuais. Corroborando essa afirmação, Orrú (2007) e Nogueira (2009)

ressaltam em seus estudos, o potencial dessas crianças, mesmo considerando as fundamentais dificuldades do espectro autista.

A importância da interação social para o processo de aquisição da linguagem é evidente, tendo em vista, que o desenvolvimento da comunicação é essencialmente interacional, sendo importantes os comportamentos verbais e gestuais (SALOMÃO, 2012).

Segundo o DSM-5, fala corresponde à produção expressiva dos sons, incluindo articulação, fluência, voz e a ressonância do indivíduo. Linguagem inclui a forma, função e o uso de um sistema convencional de símbolos, como um conjunto de regras para que ocorra a comunicação. Já a comunicação é todo comportamento verbal e não verbal que influenciam o comportamento, as ideias ou atitudes de indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É importante ressaltar que todas as descrições de crianças com TEA incluem alterações importantes de linguagem, especialmente no que diz respeito a seu aspecto funcional e a questão da comunicação dessas crianças representam provavelmente o seu distúrbio mais importante (FERNANDES et al., 2004).

Howlin (1987 apud LOPES-HERRERA, 2011) em seus estudos sobre as alterações de linguagem em crianças autistas, mostra, não apenas um atraso de desenvolvimento, mas também desvios semânticos, sintáticos e pragmáticos nos padrões de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Com o mesmo enfoque, Bishop e Norbury (2002) consideram que embora muitas crianças com autismo desenvolvam a fala, mesmo sendo fluentes, a maioria dessas crianças têm problemas duradouros com o uso da linguagem, e consideram apresentarem dificuldade semântico-pragmática.

Quanto mais cedo se dá o desenvolvimento da linguagem nos quadros de autismo, melhor o prognóstico, sendo que quando esta não se desenvolve até os cinco anos, é indicativo de um atraso de linguagem significativo, sendo o prognóstico desfavorável (GOMES; MENDES, 2010).

Autores como Silva e Mulick (2009) abordam a importância de um diagnóstico precoce, considerando que a idade em que a criança começa a receber intervenções apropriadas representa um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de desenvolvimento. Sobre programas de intervenção

direcionados a essas crianças, Lopes-Herrera e Maximino (2011) destaca que a visão – desde o diagnóstico – deve ser processual, auxiliando no foco da intervenção a partir das características das alterações de comunicação, fala e linguagem, pois de nada adianta a avaliação de uma criança se não gerar frutos no processo terapêutico.

Tendo em vista os aspectos abordados, é clara a importância de um trabalho fonoaudiológico precoce com crianças com TEA, cujos objetivos terapêuticos sejam: a interação social, atenção conjunta, troca de turnos interacionais e, conseqüentemente, aquisição da linguagem oral e compreensão do processo de comunicação (SILVA et al., 2007). Nesse contexto, Choto (2007) destaca a fusão entre a terapia e a educação, pontuando a interdisciplinaridade como um elemento indispensável para obtenção de melhores resultados.

Levando em consideração os estudos e relatos sobre o TEA a correlação entre linguagem oral e o domínio da leitura e escrita, a interação entre fonoaudiólogo e o psicopedagogo é de suma importância, pois juntos podem traçar um plano de atuação no qual cada profissional, mesmo atuando em áreas distintas, realizará um trabalho integrado, sem perder a noção de totalidade, um ajudando e complementando o trabalho do outro (BARRETO, 1999).

A atuação conjunta e integrada do psicopedagogo e fonoaudiólogo deve promover o adequado desenvolvimento do processo de aprendizagem não só às crianças, mas ainda aos pais, professores e demais profissionais envolvidos nesse processo.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisando brevemente a trajetória da Educação Especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, por serem considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar. Apesar dos estudos científicos da época buscarem demonstrar as possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas (BRASIL, 2006).

Os estudos de Mazzotta (1996) apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população. O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência. A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais (MAZZOTTA, 1996).

Concomitante ao pós-guerra e pela necessidade de incorporar pessoas com mutilações, começaram a surgir nas décadas de 60 e 70, movimentos sociais e legislação, com o objetivo de garantir os direitos de cada pessoa à liberdade e igualdade de oportunidades, fazendo com que a educação especial começasse a mudar, surgindo novos conceitos e terminologias (BAUTISTA, 1997; CORREIA, 1997).

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que possibilitou a entrada de alunos com deficiência na escola comum.

Foi nessa década que também surgiu o conceito de "necessidades educacionais especiais" no então chamado Relatório Warnock apresentado ao Parlamento do Reino Unido, entretanto, o conceito foi adotado e redefinido em 1994 na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994) abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências, mas também crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais.

Quando se dirige o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verifica-se que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil ocorre até o início da década de 50. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observamos que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Segundo Jannuzzi (1992), apesar das reformas observadas no sistema educacional, a expansão dos serviços de Educação Especial permanecia muito tímida no Brasil: em 1930, existiam 16 locais para a educação de deficientes mentais, subindo para 22 estabelecimentos, em 1935.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país, havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995).

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Foi assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988).

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender a diversidade dos alunos (BRASIL, 1996).

Apenas em 2012, foi instituída a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 que garante, entre outros, o direito a atenção integral às necessidades de saúde, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; educação, e em casos de comprovada a necessidade, acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2012).

2.3 INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR

O surgimento da Educação Especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico (BRASIL, 2001).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva pode ser definida como prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfatórias.

Nessa visão, a educação é criada como um conjunto de recursos, estratégias, metodologias, conteúdos e recursos humanos que, organizados e

dispostos nas diversas esferas do ambiente escolar, devem produzir valores, condutas e processos que visem à valorização e ao respeito à diversidade humana, à apropriação de conhecimentos, à formação do cidadão e aos novos olhares e práticas sobre o ensinar e o aprender (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

Os objetivos primários de toda ação educacional são garantir o processo de aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente e construir as habilidades para o desempenho pleno da cidadania do indivíduo, de acordo com Garcia (2006); Thomazi e Asinelli (2009); Echeita (2010) e Fonseca (2011). Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre o como, o porquê, para que e para quem os conhecimentos elaborados pela humanidade são apresentados pelo atual sistema educacional, assim como a maneira que esses saberes são sistematizados nos currículos do ensino formal.

Dessa maneira, o currículo passa a ser absorvido como um processo integrado que deve ser cuidadosamente sistematizado, considerando conteúdos científicos previamente definidos, estratégias pedagógicas, as situações de ensino e formas de avaliação da aprendizagem. Sendo assim, além de um conjunto de atividades fundamentais, o currículo é a própria demonstração dos objetivos da escola (CANDAU, 2002).

Portanto, na concepção da escola, o currículo consiste no documento que orienta todas as ações pedagógicas com a responsabilidade programada de atenção às necessidades educacionais de todos os alunos (GARCIA, 2006; THOMAZI; ASINELLI, 2009; FONSECA, 2011). Dessa maneira, não deve ser entendido como um documento inalterável, e sim permitir particularidades de ajustes para garantir que os alunos tenham acesso aos objetivos estabelecidos pelo plano de ensino.

Cabe à escola organizar o currículo e prever modificações, fazendo os ajustes curriculares necessários, seja nas práticas educativas, nas estratégias de ensino, nos recursos ou mesmo nos procedimentos (PERRENOUD, 2001). Dessa maneira, busca-se garantir uma aprendizagem significativa dos conteúdos a todos os alunos (FERREIRA, 2007).

Nesse sentido, Fonseca (2011) evidencia as diferenças nas modalidades dos ajustes curriculares que poderiam ser aplicadas a alunos com ou sem deficiência, classificando-as em flexibilização, adequação e adaptação, com o

objetivo de oferecer condições favoráveis de ensino dos conteúdos curriculares atendendo às particularidades dos alunos.

A flexibilização consiste nas mudanças de estratégias pedagógicas das atividades elaboradas para a sala de aula, sem a necessidade de alterações dos conteúdos curriculares. Por sua vez, a adequação curricular envolve atividades individualizadas nas quais o professor atende, especialmente, as necessidades educacionais de cada aluno, adaptando no planejamento curricular mudanças nos objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas (FONSECA, 2011).

De maneira diferente, a adaptação curricular enfatiza a organização escolar e os serviços de apoio, envolvendo mudança significativa na proposta curricular que possa favorecer o planejamento da sala de aula, guiado em planejamento educacional diferente dos demais alunos. Essa modalidade é efetivada quando as ações de flexibilização e adequação não atendem as necessidades educacionais dos alunos (MINETTO, 2008).

Esse projeto educacional das dimensões curriculares tem garantido o acesso e o sucesso acadêmico a diferentes alunos, principalmente àqueles que apresentam problemas sensoriais, motores, intelectuais, comunicacionais, transtornos globais do desenvolvimento e problemas de comportamento, considerados, muitas vezes, impossibilitados de aprender e entender conteúdos escolares. Desta forma, o currículo deixa de ser um impedimento educacional, fundamentando-se como componente facilitador da aprendizagem (GOMES, 2007; ECHEITA, 2010).

O ato de incluir não é fácil, gerando indagações e questionamentos, principalmente por ser um conceito recente em nossa cultura. Como qualquer situação nova envolve adeptos e também críticos (OMOTE, 2004).

Mantoan (2006a) ressalta que a inclusão não depende somente de uma reforma de pensamento e da escola, mas também de uma formação inicial e continuada de professores, que possa torná-los capazes de conceber e ministrar uma educação diversificada e democrática na escola, pronta para atender a todos.

Neste sentido, Costa et. al. (2014) destacam que a possibilidade de tratarmos a inclusão na escola de maneira igual é um desafio que todo educador deve refletir. Um currículo inclusivo discute maneiras e ações para que todos os

envolvidos no processo pedagógico atuem mutuamente em atitudes de coletividade e de mudanças. O educador em sua prática precisa ter sensibilidade na acolhida desta diversidade, pois de nada adianta um currículo inclusivo se não houver ações que promovam essa inclusão.

Mantoan (2006b) destaca que a escola regular é considerada o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre alunos com ou sem deficiência e o afastamento de qualquer forma seletiva ou discriminatória. Uma equipe interdisciplinar pode auxiliar o professor no desempenho educacional de seu aluno facilitando seu acesso à escola e criando estratégias diferenciadas.

Sendo assim, é necessário um processo contínuo entre educadores e equipe interdisciplinar de apoio, com encontros sistematizados tornando possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, através das trocas de experiências e aprendendo novas formas de ensinar (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

2.3.1 A educação de indivíduos com TEA

É particularmente específica a maneira de ensinar indivíduos com TEA, devido as suas limitações comportamentais, sociais e de comunicação, acarretando a falta de profissionais especializados. O profissional deve manter-se atualizado, participando de formação continuada e recebendo suporte da instituição e da equipe multidisciplinar, além de conhecer procedimentos e técnicas de avaliação e intervenção eficientes, baseadas em evidências (RICHARD, 2008).

Considera-se que a inclusão escolar pode possibilitar às crianças com TEA, oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, elegendo, a escola, um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competência social (CAMARGO; BOSA, 2009).

Felício (2007); Pimentel e Fernandes (2014) concordam que o aparente despreparo na formação profissional nas áreas especiais e a falta de informação sobre o TEA e suas manifestações acarretam a inaptidão dos professores para trabalhar com esses alunos, assim como educá-los e ensiná-los.

A inclusão escolar de crianças e jovens com TEA é possível desde que fundamentada no conhecimento, garantindo os recursos necessários e a clareza acerca do papel da escola (CAMARGO; BOSA, 2012).

Segundo Neves et al. (2014) a produção do conhecimento científico sólido e significativamente útil, é um dos passos mais importantes para a superação do atual quadro da escolarização formal do aluno com autismo. Para o autor, o currículo ainda é uma barreira educacional difícil de ser adaptada, seja pelas limitações decorrentes do autismo ou pelo sistema educacional, que impossibilita tal acesso, no entanto, ajustes curriculares, aliados a práticas pedagógicas eficazes, podem possibilitar aprendizagem dos conhecimentos nele estabelecido.

Cutler e Doroty (2000 apud SERRA, 2010) apresentam critérios para uma harmonização das escolas particulares e públicas e a operacionalização da inclusão dos autistas. Os critérios apresentados têm sido úteis nas escolas inglesas que estão investindo na inclusão de crianças autistas. São eles: (1) a escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; (2) deve haver treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo; (3) buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; (4) a escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender os diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; (5) os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; (6) é necessário estar consciente que, para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; (7) é preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances possam ser alteradas se o ambiente também for; (8) a escola deverá promover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos; (9) a atividade física regular é indispensável para o trabalho motor; (10) a inclusão não pode ser feita sem a participação de um facilitador e a tutoria deve ser individual; (11) a inclusão não elimina os apoios terapêuticos; (12) é necessário um programa de educação paralelo à inclusão e, nas classes inclusivas, o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, principalmente nas atividades socializadoras; (13) a escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidades para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

Desta forma, fica claro que – ao passo que as pesquisas sobre TEA forem se aprimorando – as práticas também deverão ser e por isso, é importante a constante atualização dos profissionais envolvidos.

Sendo assim, o processo de mudança da educação tradicional (leitura, cópia, cadernos, etc.) para a educação inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sua docência e aperfeiçoá-la continuamente (FERREIRA, 2006).

Um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos apresentam. Por este motivo, a formação de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

2.4 PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO CLÍNICO E ESCOLAR

A Psicopedagogia é a área do conhecimento humano que estuda e se preocupa com a aprendizagem humana e com os obstáculos que possam se interpor a este processo impedindo que ele ocorra. É um campo de estudo multidisciplinar que envolve conhecimentos de ciências como a Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Neurologia, dentre outras (BARRETO, 2003).

Para Bossa (2000), a Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana e como tal deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Assim, estuda as características da aprendizagem humana como: de que forma se aprende, como esta aprendizagem varia evolutivamente e de que forma está condicionada a outros fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e principalmente preveni-las. Sendo assim, o profissional psicopedagogo pode atuar tanto de forma preventiva (instituição-escola) quanto terapêutica (clínica) nos transtornos do processo de aprendizagem.

Para que o psicopedagogo entenda o problema de aprendizagem do sujeito, precisa entender o contexto escolar em todos os seus aspectos como: a didática

utilizada, as relações sociais, a maneira de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991). Ele pode auxiliar na organização de condições de aprendizagem de forma integrada e de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos, além de orientar os professores quanto a um ambiente estimulador, participar da elaboração de práticas pedagógicas, modificação no currículo e estratégias em sala de aula (KIGUEL, 1987).

Dessa maneira, o psicopedagogo destaca-se por seu caráter interdisciplinar, investigando e buscando os meios para solucionar ou amenizar os problemas de aprendizagem, além disso, ele também tem a função de acompanhar e orientar os pais dos sujeitos com dificuldades, compreendendo como a pessoa se posiciona diante da família, da escola, e na sociedade de modo geral (BRUM, 2014).

Com relação à intervenção clínica, o papel do psicopedagogo é criar um espaço de aprendizagem, oferecendo ao sujeito oportunidades de conhecer o seu entorno, o que lhe impede de aprender, para que juntos, possam modificar uma história de não aprendizagem (BOSSA, 2000).

O processo de diagnóstico na clínica tem que ser entendido como processo permanente e não apenas inicial da relação terapêutica, pois, na interação e intervenção do psicopedagogo com o sujeito, as próprias alterações advindas desse processo são objeto de estudo e compreensão (ESCOTT, 2004).

Segundo Escott (2004), no diagnóstico psicopedagógico é necessário identificar, no desenvolvimento do sujeito e na relação com sua família e grupos sociais em que vive, o significado da não-aprendizagem. Assim, a Psicopedagogia Clínica parte da história pessoal do sujeito, procurando identificar sua modalidade de aprendizagem e compreender a mensagem de outros sujeitos envolvidos nesse processo, seja a família ou a escola, buscando, implicitamente ou não, as causas do não-aprender.

O diagnóstico psicopedagógico é uma das peças mais importantes para uma intervenção eficiente.

Segundo Weiss (2007, p. 29):

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do

não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem.

Dessa forma, a autora salienta que o sucesso de um diagnóstico não está no número de instrumentos utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a variedade de aspectos revelados em cada situação.

O tratamento psicopedagógico possui o enquadramento, os objetivos e as técnicas. O processo diagnóstico tem um enquadramento próprio que possibilita solucionar rapidamente os efeitos mais prejudiciais do sintoma para depois dedicar-se aos aspectos cognitivos. Os objetivos das intervenções são o fim do sintoma e a possibilidade do sujeito de aprender normalmente ou, pelo menos, no nível mais alto que suas condições permitam. Esses objetivos podem ser resumidos em três princípios: conseguir uma aprendizagem que seja uma realização para o sujeito, conseguir uma aprendizagem independente por parte do sujeito e propiciar uma correta autovalorização (PAÍN, 1992).

Ainda segundo a autora, para poder cumprir os objetivos expostos e garantir a conservação do enquadre, o psicopedagogo necessita adotar técnicas gerais, que são as seguintes: 1) organização prévia da tarefa: o objetivo de estudo é proposto pelo sujeito de modo que se constitua em uma proposição de trabalho, e não como uma simples demanda. Em cada sessão é oferecido ao paciente uma tarefa cujo material está preparado previamente; 2) graduação: para favorecer a autonomia intelectual é muito importante que a exigência proposta pela situação de aprendizagem esteja adequada às possibilidades reais da criança, considerando sua estrutura mental, suas estratégias, seus conhecimentos prévios, os imperativos culturais de seu ambiente e seus interesses pessoais; 3) auto-avaliação: toda tarefa tem uma finalidade bem determinada e apenas quando o sujeito souber antecipadamente o que é que está tentando adquirir, poderá auto-avaliar seu rendimento e, ao finalizar cada sessão será capaz de realizar um balanço em termos de “aprendido, continuar”, “aprendido-revisar”, “não-aprendido”. A análise desses comportamentos permite discriminar e relativizar a relação entre esforço e resultado; 4) historicidade: construir uma memória ou um esquema continente de recepção de experiências do qual o paciente carece, integrando todos os momentos do tratamento, fazendo alusões ao já aprendido e as suas circunstâncias, tentando estabelecer a relação entre o passado e o presente; 5) informação: um aspecto

importante a ser levado em consideração é a informação que precisamos dar ao sujeito para que possa aplicar suas estruturas cognitivas em um nível da realidade. Esta informação só é admitida na medida em que se integra com pautas e esquemas que permitiram ao sujeito construir o mundo que ele habilita até o presente momento 5) indicação: assinalamento e interpretação. A maioria das intervenções do psicopedagogo tem por objetivo explicitar verbalmente as variáveis que definem, em um determinado momento, a situação de aprendizagem. A indicação descritiva é, por parte da ação pedagógica na medida em que supre momentaneamente a dificuldade do sujeito em atender simultaneamente à ordem do todo e a resolução de cada parte. Outros momentos obrigam ao assinalamento, no qual não se trata de revelar indicar dados da experiência real, mas de torná-las sinal de uma variável à qual só podemos nos referir por seus efeitos e enquanto motivação. O assinalamento em geral, modifica o comportamento na situação atual, mas só através da interação produz mudanças permanentes (PAÍN, 1992).

3 PROPOSIÇÃO

3.1 OBJETIVO GERAL

Caracterizar o processo de adaptação escolar de gêmeos com Transtorno do Espectro Autista.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever como foi o processo de avaliação e intervenção psicopedagógica no âmbito clínico e educacional.
- Descrever como foi o processo de avaliação e intervenção fonoaudiológica no âmbito clínico e educacional.

4 METODOLOGIA

4 METODOLOGIA

4.1 DETALHAMENTOS DO ESTUDO

De acordo com Cozby (2003) o estudo de caso é um método tipicamente utilizado quando um indivíduo possui uma condição particular, incomum ou notável sendo útil informar-nos sobre condições raras, que não podem ser facilmente estudadas de outra maneira.

A pesquisa de estudo de caso tem se tornado muito popular no meio científico e aceitável em estudos relacionados com alfabetização, nos quais é possível coletar dados sobre os alunos e analisá-los individualmente (GAY, 1987).

Apesar de serem pouco generalizáveis, os estudos de caso abrem possibilidades para a formulação de hipóteses, possibilitando outras investigações partindo de outros delineamentos (DEL PRETTE; SILVARES; MEYER, 2005). Assim um estudo de caso com irmãos que apresentem a mesma deficiência e que vivem no mesmo ambiente familiar possibilita analisar as variáveis que poderiam interferir no processo de desenvolvimento.

Segundo Stake (1994) o estudo de caso tem sido feito através de avaliações qualitativas, consistindo geralmente de impressões do clínico sobre a evolução do caso. São anotações feitas retrospectivamente sobre o caso, dificilmente replicáveis, sem usar medidas quantitativas e objetivas do fenômeno para se conhecer as mudanças obtidas e a direção destas mudanças. O autor descreve três tipos de estudo de caso: 1. Intrínseco, que visa estudar um caso em particular, sem visar compreender o fenômeno mais amplo em questão; 2. Instrumental, que estuda o caso particular, visando compreender o fenômeno em questão podendo facilitar a compreensão de algo mais amplo; 3. Coletivo, que é semelhante ao instrumental mais estuda mais de um caso, um a um.

Trata-se de um estudo de caso retrospectivo instrumental, sendo participantes desta pesquisa duas crianças do sexo masculino, gemelares monozigóticos, na época da análise de dados com 10 anos de idade, diagnosticadas

aos 5 anos de idade com autismo segundo médico neuropsiquiatra infantil, de acordo com os critérios do DSM-IV (2002) na época do diagnóstico.

Por se tratar de uma pesquisa longitudinal e retrospectiva, as duas crianças, no início da coleta de dados, estudavam em salas de educação infantil de uma escola privada de ensino regular, e, atualmente, uma das crianças frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental e a outra o quarto ano do Ensino Fundamental.

Portanto, este estudo de caso abrangerá o relato da adaptação escolar dos participantes dos 5 aos 10 anos de idade.

4.2 PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa foram duas crianças gemelares monozigóticas do sexo masculino que na ocasião do início da coleta de dados, tinham 5 anos e cursavam salas separadas de educação infantil de uma escola privada de ensino regular, devido à linguagem cifrada que as crianças tinham entre si e que prejudicava a interação com os demais pares da mesma idade. As duas crianças nasceram de parto cesariana, prematuras de 8 meses e permaneceram na incubadora por aproximadamente 6 horas.

As crianças possuem um irmão mais velho, com desenvolvimento típico, que na época do nascimento dos gêmeos tinha 10 anos de idade. Os pais são casados, ambos com nível superior completo, e na época do nascimento a mãe tinha 23 anos e o pai 29 anos. Não havia casos de transtornos do espectro autístico no histórico familiar.

4.3 LOCAL

A pesquisa de campo desenvolvida na escola privada de ensino regular de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, frequentada pelas crianças mesmo antes do diagnóstico, desde que ambos tinham 5 meses de idade.

Parte dos dados que são relativos às avaliações fonoaudiológicas foram obtidas do prontuário da Clínica – Escola de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP) e pela fonoaudióloga clínica que acompanha diretamente os casos na cidade de origem, os dados escolares foram disponibilizados pela escola que as crianças frequentam e os dados psicopedagógicos são da pesquisadora deste trabalho.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

Todos os procedimentos obedeceram às normas para estudo de caso do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FOB-USP (Anexo A). Os pais dos participantes assinaram o Termo de Anuência da Clínica Escola (Anexo B).

4.5 DELINEAMENTO

Segundo Ventura (2007), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram seu delineamento na Figura 1.

Figura 1 - Fases de delineamento de um estudo de caso

4.5.1 Coleta dos dados

4.5.1.1 Coleta dos dados escolares

A Coleta dos dados escolares foi realizada por meio da análise dos relatórios dos professores e relatório das observações realizadas com o propósito de intervir quanto à necessidade de uma adaptação de estratégias pedagógicas (Figura 2).

Figura 2 - Roteiro para análise dos dados escolares

4.5.1.2 Coleta dos dados psicopedagógicos

A Coleta dos dados psicopedagógicos foi realizada por meio da análise das avaliações psicopedagógicas realizadas por meio de teste considerando os seguintes aspectos pedagógicos apresentados na Figura 3.

Figura 3 - Roteiro para análise dos dados psicopedagógicos

4.5.1.3 Coleta dos dados fonoaudiológicos

A coleta dos dados fonoaudiológicos foi realizada por meio da análise dos relatórios fonoaudiológicos considerando os seguintes aspectos da linguagem apresentados na Figura 4.

O diagrama apresenta um roteiro para análise dos dados fonoaudiológicos, organizado em uma lista vertical de sete itens. Cada item consiste em um retângulo azul contendo o nome do aspecto da linguagem, seguido por um retângulo branco para a coleta de dados. As linhas de conexão entre os retângulos azuis e brancos são desenhadas com uma curva suave. Os aspectos listados são:

- Expressiva e Receptiva
- Aspectos Fonéticos
- Aspectos Fonológicos
- Aspectos Morfossintáticos
- Aspectos Lexical
- Aspecto Semântico
- Aspecto Pragmático
- Escrita

Figura 4 - Roteiro para análise dos dados fonoaudiológicos

5 RESULTADOS

5 RESULTADOS

5.1 DADOS ESCOLARES

5.1.2 Orientações à escola

O trabalho realizado na escola consistiu em adequação de material didático, observação em sala de aula e reunião mensal com professores e auxiliares.

Análise do planejamento escolar: A pesquisadora participava do planejamento geral inicial que acontecia no início do ano letivo para que junto com as professoras traçassem os objetivos, estratégias e adaptações para cada participante. Depois de feito esse planejamento, ao longo do ano as professoras entregavam para a pesquisadora o planejamento mensal em que eram feitas as adequações necessárias para facilitar o aprendizado dos participantes. Além dos planejamentos as avaliações também eram pensadas em conjunto e sempre que necessário eram feitas as devidas adequações. Todo esse material era passado para a fonoaudióloga clínica e para a especialista (mestre e doutora) em Educação Especial, fonoaudióloga, que supervisionava todo o trabalho escolar e clínico realizado com as crianças para que fizessem suas sugestões de atividade.

Observação em sala: Acontecia uma vez por semana, com duração de trinta minutos na sala de cada participante, com horário pré-agendado em que eram observadas aulas que envolviam leitura e escrita. A pesquisadora anotava como era realizada a intervenção da professora e auxiliar na atividade proposta, bem como a resposta e receptividade do participante a atividade e intervenção.

Reunião mensal: As reuniões aconteciam mensalmente com horários pré-agendados com cada professora e auxiliar de cada participante com duração de 1 hora. Antes de cada reunião, era pedido que as professoras juntamente com as auxiliares fizessem relatório para a pesquisadora descrevendo suas atividades, dificuldades, facilidades, intervenções, desempenho e comportamento do participante durante o mês. De acordo com a análise dos relatórios e observações feitas em sala de aula, eram preparadas as pautas das reuniões. A pesquisadora se

reunia frequentemente com a fonoaudióloga e era mediadora de suas orientações na escola.

Nessas reuniões eram passadas novas orientações mediante os dados analisados e novas estratégias eram traçadas. A pesquisadora também disponibilizava materiais para leitura e materiais didáticos para elaboração das atividades.

Vale ressaltar que esse modelo de trabalho de orientação escolar iniciou-se no segundo semestre de 2010, quando a equipe interdisciplinar constatou a necessidade de mudança do método de alfabetização escolar. A escola em que os participantes estudavam, adotava o método sócio-construtivista baseada nas teorias de Piaget e Emilia Ferreiro, que valoriza as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento e não somente receptora. E quando levam em consideração os conhecimentos prévios e os contextos sociais das crianças, permitem a significação do aprendizado. A indicação foi que os participantes fossem alfabetizados no método silábico que consiste inicialmente na aprendizagem das sílabas, a combinação entre elas e chegando a palavra. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica, com a decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

A partir dessa proposta, que foi discutida e definida juntamente com a escola, houve a necessidade de uma intervenção escolar mais efetiva, com a presença da pesquisadora semanalmente em sala de aula observando a intervenção das professoras, bem como orientação para aplicação do novo método.

5.1.3 Resultado do primeiro ano de adaptação escolar referente ao segundo semestre de 2010

Participante 1

No segundo semestre de 2010 o participante 1 tinha 6 anos de idade e frequentava a sala denominada infantil II (último ano da educação infantil). A sala dispunha de dois profissionais, uma professora regente e uma professora auxiliar.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade em fazer o participante 1 seguir ordens. - resistência em trabalhar com novo método. - dificuldade em intervir e elaborar atividades a partir do novo método de alfabetização. - muito organizada em suas rotinas. - facilidade em manter a disciplina da classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - fixação em ter algum objeto na mão. - falta de atenção em algumas atividades. - comportamentos inadequados durante as atividades em grupo (risos descontextualizados, gracinhas). - falta de autonomia para realizar as atividades pedagógicas. - respondeu de maneira satisfatória ao novo método adotado. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientação para elaboração de atividades referente ao novo método. - disponibilização de material para leitura, bem como de material didático para elaboração de atividades. - sugestões de materiais concretos como alfabeto silábico. - retirar do participante objetos distratores. - não enfatizar e não expor o participante 1 mediante o comportamento inadequado. - realizar atividades fora da sala. - sugestões de atividades, estratégias e intervenção.

Quadro 1 - Referente aos dados escolares do 2º semestre 2010 do participante 1

Analisando o Quadro 1, observa-se que a maior dificuldade da professora foi em relação a mudança do método de alfabetização, mesmo essa decisão ter sido tomada em conjunto com a escola. A professora nunca havia trabalhado com outro método sem ser o sócio-construtivista o que dificultou um pouco sua credibilidade na nova proposta. Nas reuniões que aconteciam mensalmente eram dadas muitas sugestões de atividades e algumas atividades foram elaboradas pela própria pesquisadora para que fossem aplicadas em sala de aula.

A professora foi orientada quanto aos momentos de desatenção do participante 1, para que este fosse tocado ou sentasse mais perto dela para recuperar mais rapidamente sua atenção. Outro aspecto importante foi quanto à fixação por objetos, ela foi orientada a retirar o objeto logo no início da aula e solicitar que os pais não deixasse que o trouxesse de casa.

Quanto as gracinhas e risos descontextualizados, ela foi orientada a não expor o participante 1 perante os amigos e a fonoaudióloga clínica fez intervenções na escola para adequar as habilidades linguísticas em situação natural. Com relação a esses comportamentos, a equipe orientou os pais quanto a necessidade das intervenções psicológica, para que fossem trabalhadas as habilidades sociais.

A equipe interdisciplinar juntamente com os pais e a escola, decidiu que o participante 1 não participaria das aulas de inglês e nesses horários fossem trabalhadas atividades totalmente adaptadas ao método. Nas aulas de inglês, que eram dadas por uma professora especialista, o participante 1 era retirado da sala pela auxiliar ou pela professora e encaminhado até uma sala em que permaneciam apenas os dois fazendo as atividades que eram elaboradas especialmente para essa ocasião.

Vale ressaltar que as atividades que aconteciam em sala de aula não puderam ser totalmente adaptadas ao novo método, pois havia trabalho com livro didático que muitas vezes dificultava a adaptação. Mas as atividades impressas e práticas sofreram alterações totais, assim como as tarefas de casa.

Participante 2

No segundo semestre de 2010 o participante 2 tinha 6 anos de idade e frequentava a sala denominada infantil II (último ano da educação infantil). A sala dispunha de dois profissionais, uma professora regente e uma professora auxiliar.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - facilidade em trabalhar e adaptar as atividades com o novo método proposto. - fala muito acelerada na explicação das atividades. - muita rápida na execução de atividades dificultando a compreensão e assimilação da criança. - exigiu muita repetição da criança na mesma atividade, tornando-a cansativa e desestimulante. - ansiosa para executar a atividade. - dificuldade em manter a disciplina da classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - fixação por segurar objetos (lápiz, figurinhas, bonecos, etc.). - não aceitava intervenção da professora, apenas auxiliar. - desatento e disperso. - comportamentos indesejados (levanta da carteira, deita na cadeira, fala sozinho, sai da sala sem permissão). - facilidade em realizar as atividades concretas e objetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - que a professora falasse mais devagar e com pausas principalmente nos comandos das atividades. - mais devagar as atividades não sendo necessário exigir tantas repetições do participante 2. - deixasse pré organizada as etapas para executar as atividades bem como os materiais necessários. - não alterasse tanto o tom de voz nos momentos quem os alunos estivessem conversando. - não permitir a saída do participante da sala sem autorização. - retirar do participante objetos distratores. - não enfatizar o comportamento inadequado. - sugestões de atividades, estratégias e intervenção.

Quadro 2 - Referente aos dados escolares do 2º semestre 2010 do participante 2

Observa-se no quadro do participante 2, que a professora tinha mais familiaridade com o novo método adotado o que facilitou suas adaptações e elaborações de atividades, assim como sua intervenção. Por outro lado, a professora mostrava-se muito ansiosa e agitada em suas aulas, tornando sua fala muito acelerada ocasionando em alguns momentos dificuldade de compreensão do participante 2. Outro aspecto observado foi a dificuldade em manter a disciplina da classe, vários momentos que a professora estava explicando uma atividade ou conteúdos e as crianças conversavam, esta aumentava seu tom de voz numa tentativa das crianças prestarem atenção. A professora acabava não atingindo seu objetivo de obter a atenção das crianças, mas acabou tornando esses momentos muito cansativos tanto para as crianças como para ela própria. Foi dada a orientação para que ele se calasse nos momentos em que aumentaria a voz e ficasse parada em frente à sala aguardando o silêncio. Essa prática foi efetiva na maioria das vezes e isso refletiu diretamente no participante 2 que várias vezes mostrou-se incomodado com o barulho.

Quanto ao participante 2, observou-se muitos comportamentos indesejados de difícil manejo por parte das professoras o que dificultou a adequação de tais comportamentos. A professora foi orientada a não deixá-lo sair da sala sem autorização e se houvesse necessidade ela deveria sair da sala para buscá-lo caso ele insistisse em tal comportamento. Outra aspecto observado foi relacionado a desatenção, a professora foi orientada a tocar ou aproximar mais da criança para chamar sua atenção. Outro aspecto importante foi quanto à fixação por objetos, ela foi orientada a retirar o objeto logo no início da aula e solicitar que os pais não deixasse que o trouxesse de casa.

Quanto a não aceitação da intervenção da professora, foi orientado que a auxiliar passasse a ficar menos com a criança no momento da execução das atividades e que essas forem feitas mais diretamente pela professora, houve muita resistência nas primeiras tentativas e estava interferindo em seu desempenho nas atividades. A equipe juntamente com a escola, optou-se por não insistir na retirada da auxiliar por temer naquele momento prejuízos pedagógicos.

Com relação a esses comportamentos, a equipe orientou os pais quanto a necessidade de inserir junto a equipe o acompanhamento psicológico para que fossem trabalhadas as habilidades sociais e adequação de comportamento.

A equipe interdisciplinar juntamente com os pais e a escola, decidiu que o participante 2 também não participasse das aulas de inglês e que nesse horário fosse trabalhado pela auxiliar de sala, atividades de leitura e escrita totalmente adaptadas ao método. Nas aulas de inglês, o participante 2 era retirado da sala pela auxiliar e encaminhado a uma sala em que permaneciam apenas os dois (criança e auxiliar) e realizavam as atividades que eram elaboradas especialmente para essa ocasião.

Vale ressaltar que as atividades que aconteciam em sala de aula não puderam ser totalmente adaptadas ao novo método, pois havia trabalho com livro didático que muitas vezes dificultava a adaptação. Mas as atividades impressas e práticas sofreram alterações totais, assim como as tarefas de casa.

Notou-se que o participante 2 passou a compreender e realizar com mais facilidades as novas atividades propostas.

5.1.4 Resultado do segundo ano de adaptação escolar referente ao ano de 2011

Participante 1

No ano de 2011 o participante 1 estava com 7 anos de idade e frequentava o 1º ano do ensino fundamental. A sala dispunha de dois profissionais, uma professora regente e uma professora auxiliar. Vale ressaltar, que a equipe interdisciplinar, juntamente com a escola e a família optou-se por manter as mesmas professoras do infantil II no primeiro ano devido à mudança do método de alfabetização e todo o trabalho de orientação e treinamento das professoras e auxiliares que havia sido realizado na escola em 2010, optou-se por manter neste ano a mesma professora e auxiliar do ano anterior.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - mais facilidade para trabalhar com o método. - manter a disciplina da classe. - intervenções adequadas. - resistência nas entregas de relatórios e planejamentos mensal. 	<ul style="list-style-type: none"> - boa interação com os amigos e professoras. - mais autonomia e participativo nas atividades. - baixa atenção em leituras longas feitas pelo professor. - dificuldade na matemática. - resistência na escrita de letra cursiva. - dificuldade de abstração em atividades de matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - utilização de materiais concretos nas aulas de matemáticas. - não insistir na escrita da letra cursiva, porém reconhecer. - continuar com atividades que favoreçam sua autonomia para realizá-las. - evitar que atividades com leituras muito longas sejam feitas. - momentos de desatenção da criança, tocar em seu braço e/ou permanecer ao seu lado ou na sua frente. - sugestões de atividades, estratégias e intervenção.

Quadro 3 - Referente aos dados escolares do ano de 2011 do participante 1

Observa-se claramente no quadro acima, que o ano letivo do participante 1 ocorreu de maneira tranquila, sem variações comportamentais e nem pedagógicas. A professora e auxiliar estavam mais engajadas no método e trabalharam durante o ano sem dificuldades significativas. A maior resistência ocorreu nos cumprimentos das datas de entrega de relatório e planejamento mensal, mas foi resolvido ao longo do ano após algumas conversas mostrando a importância da entrega desses para o bom desempenho do trabalho e consequentemente do participante 1.

A equipe interdisciplinar juntamente com a escola e a família determinou que nesse ano a sala fosse dividida em dois grupos nas atividades de leitura e escrita. Essa decisão foi tomada para garantir que a alfabetização ocorresse de maneira efetiva e também devido às queixas de desatenção, tendo em vista que, quanto menor o número de alunos melhor e mais fácil à intervenção da professora. Dessa maneira, um grupo de 8 alunos saía com a auxiliar para uma sala disponibilizada pela escola e outro grupo de 9 alunos ficava com a professora na sala. Essa divisão acontecia apenas uma vez ao dia, durante o período de uma aula (50 minutos). O grupo era revezado semanalmente para que todos participassem das atividades com a professora e com a auxiliar. Ao longo do ano essa proposta estendeu-se para algumas aulas de matemática devido à dificuldade que o participante 1 passou a apresentar.

É importante evidenciar que todas as sugestões de adequação e estratégias que inevitavelmente envolvia mudanças para todos os alunos da classe, sempre

foram muito bem analisadas e discutidas entre a equipe interdisciplinar e a escola para que nenhum aluno fosse prejudicado. Esse aspecto era abordado mensalmente na reunião com a professora e auxiliar sempre com retornos positivos em relação a aprendizagem dos demais alunos da sala.

O participante 1 finalizou o ano letivo alfabetizado, processo que havia sido iniciado no ano anterior.

Participante 2

No ano de 2011 o participante 2 estava com 7 anos de idade e frequentava o 1º ano do ensino fundamental. A sala dispunha de dois profissionais, uma professora regente e uma professora auxiliar. Assim como ocorreu com o participante 1, a mesma professora do infantil II se manteve no primeiro ano do ensino fundamental, mas devido a problemas internos da escola não foi possível manter a mesma auxiliar, sendo dessa maneira, iniciado o ano com uma nova auxiliar de sala.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - familiaridade com o método de alfabetização. - facilidade em preparar atividades. - dificuldade em manter a disciplina da classe. - desorganizada com os materiais de apoio. - resistência em fazer e entregar relatórios e planilhas de atividades. - fala acelerada durante as explicações. - ansiedade. - troca de professor auxiliar. 	<ul style="list-style-type: none"> - melhor participação e desempenho nas atividades com número menor de alunos. - pouco participativo em atividades orais e muitas vezes descontextualizado. - dificuldade de interação. - dificuldade de interpretação. - baixa atenção (leitura compartilhada e explicação da professora). - agitado. - comportamentos indesejados (levanta da carteira, estereotipias motoras, sai da sala sem permissão). - falta de autonomia nas atividades. - dificuldade em compreender o comando das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - diminuição da exigência do participante 2 em atividades orais. - em momentos de desatenção da criança, tocar em seu braço e/ou permanecer ao seu lado ou na sua frente. - diminuir velocidade da fala nas explicações. - sugestões para controlar a disciplina da classe. - preparar materiais de apoio com antecedência. - mudança da linguagem das professoras. - sugestões de atividades, estratégias e intervenção.

Quadro 4 - Referente aos dados escolares do ano de 2011 do participante 2

Durante o primeiro trimestre letivo, a maior dificuldade encontrada foi a grande rotatividade de auxiliares que passaram pela sala. A auxiliar que iniciou o

ano mudou de cidade após um mês do início das aulas e a partir daí três auxiliares passaram pela sala e apenas no mês de maio definiu-se a nova auxiliar. Nesse período várias dificuldades surgiram tanto em relação ao desempenho do conteúdo pedagógico como em relação ao comportamento da classe e da professora que ficou muito estressada durante esse período. Esse episódio interferiu diretamente no desempenho do participante 2 tanto no aspecto pedagógico, como no aspecto comportamental.

Reuniões extras foram feitas para que fossem dadas orientações para a nova auxiliar de como intervir com o participante 1 nas atividades e nos comportamentos indesejáveis.

Com relação à professora, observa-se no quadro que os aspectos trabalhados no ano anterior precisaram ser retomados como a fala acelerada nas explicações, agitação e o tom de voz nos momentos de indisciplina da sala. Porém esses aspectos foram mais acentuados no período semestre em que ainda não havia uma auxiliar fixa na sala, o que conseqüentemente sobrecarregou demais a professora. Houve muita resistência em seguir algumas orientações dadas e manter o trabalho de entrega de relatórios, planejamento e adequar materiais.

O segundo semestre foi mais produtivo em todos os aspectos, houve maior engajamento da professora no trabalho proposto, refletindo muito no processo de aprendizagem do participante 2.

A mesma conduta de dividir a sala em duas turmas nas atividades de leitura e escrita proposta para o participante 1, foi realizado também com o participante 2, porém com início apenas no segundo semestre para que a auxiliar estivesse mais adaptada a sala e mais segura na maneira de intervir.

Com relação ao participante 2, observa-se que durante o primeiro semestre, manteve o comportamento apresentado no ano anterior de sair da sala com frequência dizendo querer ir ao banheiro ou beber água sempre que uma atividade era finalizada e saindo sem que houvesse a permissão da professora. Foi notório que seu desempenho e atenção melhoraram significativamente em atividades com número menor de crianças e que dessa maneira a intervenção da professora poderia acontecer mais vezes e mais individualizada nas atividades em que o grupo não era dividido. Foi muito frequente a necessidade das professoras terem que

explicar ou repetir o comando várias vezes para que o participante 2 compreendesse a ordem em que foi orientado para que mudassem a linguagem utilizada com a criança. No segundo semestre a frequência dos comportamentos indesejáveis diminuíram consideravelmente após intervenção efetiva da auxiliar. Estereotípias motoras, risos descontextualizados e olhar fixo para a janela foram comportamentos presentes durante todo o ano em momentos ociosos e que exigiam tempo maior de atenção. Após as reuniões mensais e orientações mediadas pela pesquisadora, obteve-se melhora nesse comportamento, porém com intervenções constantes. Seu desempenho pedagógico no primeiro semestre ficou muito prejudicado sendo levantada a possibilidade pela equipe interdisciplinar de reprovação do participante 2, caso esses prejuízos não fossem recuperados. No segundo semestre seu desenvolvimento pedagógico foi mais efetivo e finalizou o ano letivo alfabetizado, processo que havia sido iniciado no ano anterior.

Na reunião realizada ao final do ano letivo pela fonoaudióloga que supervisionava o trabalho, juntamente com a pesquisadora, a fonoaudióloga clínica, a professora, a auxiliar de classe, a coordenadora da escola e os pais do participante 2, foi sugerido retorno ao médico psiquiatra que o acompanhava para investigar os aspectos atencionais, bem como os comportamentos de fixação, automutilação e ansiedade.

5.1.5 Resultado do terceiro ano de adaptação escolar referente ao ano de 2012

Participante 1

No ano de 2012 o participante 1 estava com 8 anos de idade e frequentava o 2º ano do ensino fundamental. A classe tinha apenas a professora não havendo mais a professora auxiliar. A decisão da retirada da auxiliar de sala foi tomada em conjunto pela equipe interdisciplinar e escola.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - mantém a disciplina da classe. - assertiva em suas intervenções. - dificuldade em criar novas estratégias e adequações de atividades. - dificuldade nos cumprimentos e datas de entrega de relatórios, planejamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - boa interação com amigos. - autonomia nas atividades. - baixa atenção em vários momentos. - comportamentos de birra com a professora. - recusa e desinteresse em alguns momentos. - dificuldade de interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções (ex.: fragmentar projetos longos, enunciados mais curtos e objetivos, etc.). - sugestões para tocar na criança, chamar seu nome e ficar mais próximo em momentos de desatenção. - atividades mais dinâmicas e visuais para manter a criança mais atenta.

Quadro 5 - Referente aos dados escolares do ano de 2012 do participante 1

Durante o ano de 2012, o participante 1 apresentou vários comportamentos indesejados de birra e recusa em realizar algumas atividades e de aceitar os comandos e obedecer a professora. Esses comportamentos tiveram muita oscilação ao longo do ano. A baixa atenção foi observada com mais frequência principalmente em atividades de leitura coletiva e explicações de novos conteúdos em que as crianças fazem o que a escola chamava de “descoberta” (a professora investigava o conhecimento prévio que cada criança tinha sobre o assunto que seria abordado e juntos faziam a descoberta do que iriam aprender). Mesmo com a oscilação de seus comportamentos e os aspectos atencionais, seus ganhos pedagógicos acorreram dentro do esperado para a série.

Quanto à professora foi muito assertiva em suas intervenções, porém se sentia insegura em propor novas intervenções e em diversificar materiais além do planejado. Por esse motivo, algumas orientações foram dadas durante as observações que a pesquisadora fazia semanalmente.

Participante 2

No ano de 2012 o participante 2 estava com 8 anos de idade e frequentava o 2º ano do ensino fundamental. A classe contava com a professora e uma professora auxiliar. A decisão de manter a professora auxiliar foi tomada em conjunto pela equipe interdisciplinar e a escola. O fator que mais influenciou nessa decisão foi a falta de autonomia do participante 2 nas atividades.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - assertiva em suas intervenções pedagógicas. - mantém a disciplina da classe. - bom controle em relação aos comportamentos do participante 2. - ansiosa com o processo de aprendizagem da criança. - dificuldade em perceber e valorizar pequenos ganhos. - dificuldade em trabalhar com a diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - melhor interação com os amigos. - dificuldade de interpretação. - melhora significativa na atenção. - falta de autonomia nas atividades. - comportamentos indesejáveis (teimosia, manias com objetos, recusa em copiar da lousa). 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções. - mudança no modelo de relatório em que eram enfatizados apenas os ganhos da criança. - não permitir excesso de materiais na carteira. - não comparar o desempenho do participante 2 com os demais alunos.

Quadro 6 - Referente aos dados escolares do ano de 2012 do participante 2

Observa-se quadro que o participante 2 obteve melhoras significativas em alguns aspectos como interação e atenção. Isso ocorreu em consequência da intervenção medicamentosa que iniciou em março deste ano após consulta com o médico psiquiatra que acompanhava a criança. Essa consulta se deu após sugestão da equipe interdisciplinar aos pais, tendo em vista as queixas atencionais frequentes relatadas pelas professoras e também observado nas intervenções clínicas tanto da fonoaudióloga como da pesquisadora. Os pais também relataram observar desatenção na realização das tarefas de casa.

Quanto a professora, observa-se adequação em relação às intervenções pedagógicas e suas condutas em controlar os comportamentos indesejáveis do participante 2. Porém apresentou muita dificuldade em trabalhar com a diversidade no sentido de entender a heterogeneidade da classe em que trabalhava. Em muitos momentos fazia comparações entre os alunos da sala e isso a impedia de perceber ganhos importantes do participante 2. Juntamente a isso, era muito ansiosa em relação ao desempenho pedagógico do participante 2.

Essa ansiedade e dificuldade de entender as diferenças foram amenizadas ao longo do ano, após muita orientação nas reuniões mensais e quando foi sugerido a mudança de relatório, em que deveria descrever apenas os ganhos do participante 2. Além dessas orientações mensais, foi necessária a intervenção da pesquisadora nos momentos de observação em sala, mostrando de imediato situações importantes do participante 2.

Mesmo havendo a auxiliar de classe optou-se que no segundo semestre fosse feita a tentativa de retirada do apoio ao participante 2 e que o comando das

atividades passasse a ser dado apenas pela professora com o objetivo de tentar trabalhar mais sua autonomia e que ele tivesse apenas a professora como referência.

5.1.6 Resultado do quarto ano de adaptação escolar referente ao ano de 2013

Participante 1

No ano de 2013 o participante 1 estava com 9 anos de idade e frequentava o 3º ano do ensino fundamental.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - dinâmica em suas aulas. - bom controle disciplinar da classe mas hesitava em como interceder em relação ao comportamento do participante 1. - assertiva em suas intervenções pedagógicas. - cumpriu com datas de entrega de relatórios e planejamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - boa interação. - participativo e confiante na realização das atividades. - autonomia. - comportamento desafiador com a professora. - dificuldade em leituras longas e conteúdos abstratos. - oscila entre participativo, distraído e desinteressado. 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções. - sugestões para tocar na criança e participá-lo mais das atividades para mantê-lo mais atento. - atividades mais dinâmicas e visuais.

Quadro 7 - Referente aos dados escolares do ano de 2013 do participante 1

Nota-se no quadro que o desempenho pedagógico e a interação do participante 1 durante o ano letivo de 2013 ocorreu dentro do esperado, sendo que em várias atividades não houve necessidade de adequação. A grande dificuldade enfrentada esse ano foi a oscilação de seu comportamento com a professora. No primeiro trimestre mostrou-se muito arredo e desafiador, o que dificultou o relacionamento entre os dois. Após várias tentativas de mudança de conduta da professora, observou-se melhora nesse comportamento no final do primeiro semestre e no segundo semestre, porém ainda ocorreram alguns episódios de desafio. O participante 1 oscilou muito seu comportamento também em algumas atividades, ora sendo participativo, ora mostrando desinteresse e desatenção. As dificuldades pedagógicas apareceram em momentos que exigiam maior abstração ou compreensão de textos muito longos, porém essas dificuldades foram

amenizadas através da adequação de estratégias e atividades, além do uso de materiais concretos e visuais.

Em relação à professora, observa-se bom engajamento no trabalho proposto, assertiva em suas intervenções, porém sua dificuldade foi em relação ao comportamento desafiador do participante 1. Notava-se receio da professora na maneira de intervir nos comportamentos apresentados pela criança.

Participante 2

No ano de 2013 o participante 2 estava com 9 anos de idade e frequentava o 3º ano do ensino fundamental.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - seguiu prontamente todas as orientações da equipe multidisciplinar. - insegura para tomar decisões quanto a adaptações e comportamento do participante 2. - dificuldade controlar o comportamento do participante 2. 	<ul style="list-style-type: none"> - melhorou a interação com amigos. - não realizou atividades com autonomia. - resistência em aceitar ordens da professora. - manias com objetos. - dificuldade de interpretação. - necessitou de vários comandos da professora para compreender a atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções. - sugestões para tocar na criança e participá-lo mais das atividades para mantê-lo mais atento. - atividades mais dinâmicas, visuais e enunciados mais curtos e objetivos.

Quadro 8 - Referente aos dados escolares do ano de 2013 do participante 2

Observa-se no quadro que a professora seguiu prontamente as sugestões e orientações que foram dadas pela equipe interdisciplinar, porém demonstrou insegura em tomar decisões relacionadas ao comportamento do participante 2 sem antes conversar com a equipe multidisciplinar. Sua forma de intervir sempre foi muito coerente, assim como as adaptações que julgava necessárias, porém, também não as colocavam em prática sem antes conversar com a pesquisadora em suas observações em sala.

Vale destacar, que a essa professora já conhecia como era realizado o trabalho interdisciplinar com o participante 2, pois havia sido professora do participante 1 nos anos de 2010 e 2011 (infantil II e 1º ano). Foi evidente sua mudança em relação aos primeiros anos de trabalho com a equipe no que refere as adequações de atividade e interação com a equipe.

Quanto ao participante 2 continuou apresentando muita dificuldade em realizar atividades com autonomia e de interpretar. Após orientação para adaptação as atividades deixando enunciados mais curtos e objetivos, facilitou a compreensão do participante 2, bem como o aumento do uso de apoio visual. A partir dessas adaptações a criança conseguiu realizar com mais autonomia, mas ainda solicitava muito a presença da professora para dar continuidade as suas tarefas. Essa falta de autonomia também sempre foi relatada pelos pais em suas tarefas de casa.

Essa falta de autonomia dificultou avaliar o que realmente o participante 2 havia assimilado do conteúdo ao longo do ano. A equipe interdisciplinar, juntamente com a escola optou pela reprovação da criança no terceiro ano, tendo em vista a demanda pedagógica do quarto ano e na tentativa de não haver adaptação curricular, apenas manter a adequação das atividades. Outro aspecto que foi bastante analisado na decisão da reprovação é que a partir do quarto ano os dois irmãos teriam que estudar na mesma classe, pois na escola havia apenas uma sala de quarto ano. A preocupação era que isso pudesse comprometer sua interação com outras crianças e também prejudicar o desempenho do irmão (quando o participante 2 estava junto com o irmão não interagia com outra criança). De imediato os pais ficaram surpresos com essa possibilidade, mas após reflexão e nova conversa com a equipe, concordaram e acharam coerente essa decisão.

5.1.7 Resultado do quinto ano de adaptação escolar referente ao ano de 2014

Participante 1

No ano de 2014 o participante 1 estava com 10 anos de idade e frequentava o 4º ano do ensino fundamental.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - muito ansiosa. - dificuldade em adaptar atividades e intervir com a criança. - leitura e fala muito acelerada. - dificuldade em cumprir prazos de entregas de relatórios. - muita afetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia e participativo nas atividades. - ótima interação com amigos. - dificuldade para interpretar textos e situações- problemas. - dificuldade em seguir alguns comandos da professora, principalmente referentes ao aspecto comportamental. 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções. - diminuiu a velocidade de leitura. - fragmentasse atividades longas. - utilizasse materiais visuais e concretos.

Quadro 9 - Referente aos dados escolares do ano de 2014 do participante 1

Observa-se no quadro que a professora demonstrava muita ansiedade em relação ao desempenho do participante 1 e nas adaptações das atividades. Sua expectativa muito alta em relação às respostas que o participante 1 dava em suas atividades era e participação em sala de aula e isso prejudicou sua visão em relação ao seu aprendizado durante o primeiro semestre do ano letivo. Isso foi melhorando ao longo do segundo semestre após várias reuniões e orientações com a equipe interdisciplinar. Outro aspecto muito trabalhado ao longo do ano foram as adequações de atividade e a forma de intervir da professora com o participante 1. Ela tinha muita dificuldade em adaptar as atividades e intervir com o participante 1, porém sempre esteve muito disposta em preparar os materiais que eram sugeridos pela equipe interdisciplinar, bem como as sugestões de intervenção com o participante 1 e sua mudança ao longo do ano letivo foi muito adequada.

A atividades que envolvia a leitura feita pela professora foi outro aspecto muito trabalhado durante este ano, esta tinha uma leitura muito acelerada o que dificultava o acompanhamento e compreensão do participante 1. Ao longo da leitura, a professora fazia várias interrupções explicando palavras desconhecidas ou explicando assuntos relacionados com outras matérias, isso também dificultava demais a compreensão do participante 1 que acabava se distraindo durante essas atividades. Após orientações da equipe interdisciplinar observou mudanças da professora, apesar de ter sido o aspecto mais difícil para ela se adequar.

Em relação às entregar de relatórios, houve muitos atrasos e algumas reuniões tiveram que acontecer sem que a pesquisadora tivesse tido acesso ao mesmo. Esse também foi outro aspecto superado pela professora que compreendeu a importância de seus relatórios para o sucesso do trabalho.

A professora sempre foi muito afetiva e falante e isso foi muito positivo para o participante 1 no sentido de expressar mais, estabelecer mais diálogo com a professora e amigos e se sentir mais seguro em suas ações.

Em relação ao participante 1, observa-se que durante este ano manteve sua autonomia nas execuções das atividades, melhorou sua interação com os amigos e professora, porém sua dificuldade de interpretação e abstração foram aspectos muito abordados pela professora nos relatórios e em reuniões e também observados pela pesquisadora em suas observações em sala. Observou-se melhora na interpretação conforme as adaptações foram sendo feitas, porém não foram solucionadas totalmente, sendo este aspecto a maior dificuldade enfrentada pelo participante 1.

Vale ressaltar que durante este ano a fonoaudióloga participou mais presencialmente das reuniões mensais na escola para que fossem dadas orientações bem pontuais em relação à leitura da professora.

Em relação ao participante 1, observa-se que manteve boa interação com amigos, participou de todas as atividades propostas com autonomia. Observa-se que a dificuldade permaneceu na interpretação que em alguns momentos precisou da intervenção da professora. Com relação ao comportamento, apesar de ter apresentado episódios de desobediência, foi o ano em que o paciente 1 apresentou melhor adequação comportamental.

Participante 2

No ano de 2014 o participante 1 estava com 10 anos de idade e frequentava o 3º ano do ensino fundamental.

Aspectos do professor	Aspectos da criança	Orientações
<ul style="list-style-type: none"> - dinâmica. - facilidade em levar materiais extras e adaptar estratégias. - bom controle do comportamento da sala, porém dificuldade em controlar alguns comportamentos do participante 2. - em muitos momentos não cumprir prazos de entregas de relatórios. 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de autonomia em algumas atividades. - dificuldade para interpretar. - muito desatento e ansioso. - dificuldade em aceitar intervenção da professora. - bom relacionamento com amigos. - maior facilidade em compreender os conteúdos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - sugestões de atividades, estratégias e intervenções. - fragmentasse atividades longas. - utilizasse materiais visuais e concretos. - que a professora combinasse com o participante que iria escrever em seu caderno. - iniciasse leitura ativando conhecimento prévio.

Quadro 10 - Referente aos dados escolares do ano de 2014 do participante 2

Observa-se no quadro que a professora mostrou-se muito dinâmica em suas aulas propondo atividades mais práticas e levando materiais extras como facilitador para a aprendizagem do participante 2. Demonstrou iniciativa em adaptar os materiais e estratégias, sempre que sentiu necessidade não esperando as reuniões mensais ou a presença da pesquisadora na sala para eu isso fosse feito. Sempre que esse fato ocorreu, a professora relatava a pesquisadora o que havia feito e se obteve sucesso ou não e assim ambas discutiam o motivo do sucesso e sugestões para que se obtivesse sucesso nas próximas atividades.

A professora tinha um bom controle do comportamento da sala, porém teve muita dificuldade em controlar alguns comportamentos do participante 2 como resistência em aceitar suas intervenções e fazê-lo manter atenção em algumas explicações e leitura, sendo também suas maiores queixas em relatórios e reuniões. Para isso a professora foi orientada a combinar todos os dias com o participante 2 que iria escrever em seu caderno assim como fazia com todas as crianças. Esses episódios foram diminuindo, porém não desapareceram totalmente.

Em alguns momentos também não cumpriu prazos de entregas de relatórios, porém esse foi um fato que ocorreu poucas vezes ao longo do ano.

Vale ressaltar que a essa professora já conhecia como era realizado o trabalho interdisciplinar com o participante 2, pois havia sido professora do participante 1 no ano de 2012.

Em relação ao participante 2 observa-se que continuou apresentando falta de autonomia na realização de algumas atividades, principalmente nas que exigiam interpretação e elaboração de escrita. Um aspecto muito importante e que teve interferência no seu desempenho em sala de aula, foi sua resistência em aceitar a intervenção da professora quando havia necessidade de correção ou explicação de suas atividades. O participante 2 se recusava em aceitar, pedindo para que a professora saísse ou apagava anotações feitas por ela em seu caderno. Se a professora fosse firme e mantivesse sua postura de ficar perto dele ou não deixá-lo apagar suas anotações, o mesmo chorava e falava insistentemente sobre o assunto até o final da aula. Ao longo do ano isso foi sendo trabalhado nas intervenções clínicas (psicopedagógicas e fonoaudiológicas), em casa e na escola sendo possível observar melhoras, porém não houve total desaparecimento do comportamento.

Outro aspecto observado que se manteve presente foi a desatenção e ansiedade em que o participante 2 passou a se automutilar com maior frequência tirando as peles cicatrizadas de suas feridas. Esse aspecto foi muito abordado entre a equipe interdisciplinar e a família ao longo do ano, sendo necessário o retorno do paciente 2 ao médico psiquiatra que aconteceu no final do primeiro semestre. Além do remédio para atenção foi iniciada a intervenção medicamentosa com ansiolítico.

Foi notório ao longo desse ano que sua interação com amigos melhorou, principalmente dentro da sala de aula e outro aspecto de muito ganho para o participante 2 foi em relação a compreensão dos conteúdos pedagógicos. Mesmo tendo apresentado os comportamentos supracitados, foi evidente sua maior facilidade em compreender os conteúdos pedagógicos.

5.2 DADOS PSICOPEDAGÓGICOS

A intervenção psicopedagógica clínica era realizada individualmente com cada participante, os atendimentos eram semanais com duração de 50 minutos. A frequência dos atendimentos variou ao longo dos anos. Nos primeiros três anos cada participante realizava os atendimentos três vezes por semana. A partir do quarto ano de intervenção o participante 1 passou a frequentar os atendimentos apenas duas vezes por semana e o participante 2 manteve a frequência de três vezes semanais. No último ano de intervenção, ambos frequentaram apenas duas vezes por semana.

A avaliação psicopedagógica referente ao processo de alfabetização ocorreu por meio de instrumento de avaliação sendo possível verificar os pré-requisitos básicos para a alfabetização e também foi aplicado teste de desempenho escolar.

As avaliações eram realizadas anualmente, sempre antes do início do ano letivo (janeiro) e discutida com a fonoaudióloga que supervisionava o trabalho, assim como com a fonoaudióloga clínica para traçarem estratégias de atuação em conjunto.

Optou-se por apresentar os resultados aglutinados de acordo com os anos em que os mesmos testes foram aplicados.

5.2.1 Resultado da avaliação inicial referente ao ano de 2010

5.2.1.1 Participante 1

Na avaliação psicopedagógica inicial que foi utilizado o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização – IAR (LEITE, 1984). O IAR é um de auxílio para educadores que atuam com crianças na faixa etária pré-escolar (5 – 6 anos). Seus objetivos visam avaliar o repertório comportamental das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a alfabetização, possibilitar informações que indicarão se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização propriamente dita e fornecer informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser trabalhados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. O desempenho desse procedimento pode ser classificado em três categorias: 100% de acerto = acerto total, 50% de acerto = alguma dificuldade, abaixo de 50% = muita dificuldade.

O instrumento é constituído por uma série de situações em que a criança deve emitir respostas escritas ou verbais. Sua estrutura abrange treze áreas envolvendo: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise-síntese e coordenação motora fina.

A Tabela 1 mostra o desempenho do participante 1 no Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização. Na data da avaliação o participante 1 tinha 6 anos de idade e frequentava sala denominada Infantil II (último ano da educação infantil).

Tabela 1 - Resultado do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização do participante 1

Áreas avaliadas	Desempenho	Classificação
1. Esquema Corporal	100%	AT
2. Lateralidade	25%	MD
3. Posição	100%	AT
4. Direção	100%	AT
5. Espaço	100%	AT
6. Tamanho	25%	MD
7. Quantidade	70%	AD
8. Forma	75%	AD
9. Discriminação visual	30%	MD
10. Discriminação auditiva	10%	MD
11. Verbalização de palavras	80%	AD
12. Análise - síntese	40%	MD

AT= Acerto Total; AD= Alguma Dificuldade; MD= Muita Dificuldade.

Observa-se na Tabela 1 que a criança obteve acerto total no que se refere a esquema corporal, posição (embaixo, em cima, dentro, fora, ao lado, em frente e atrás), direção (para cima e para baixo) e espaço (perto e longe). Apresentou alguma dificuldade nos aspectos que envolvem quantidade (mais, menos, cheios, vazio, muito, nenhum), forma (círculo, retângulo, quadrado e triângulo) e verbalização de palavras devido à dificuldade na pronuncia de alguns fonemas. Demonstrou muita dificuldade no que se refere à lateralidade (identificar a direita e a esquerda), tamanho (maior, menor, grande, pequeno, grosso, fino, alto e baixo), discriminação visual (discriminar visualmente desenhos, letras e palavras), discriminação auditiva (rima e aliteração) e análise-síntese (análise e a síntese de figuras, sílabas e palavras).

Além dos aspectos avaliados no IAR, também foram avaliados reconhecimentos de letras e números através de jogos em que o participante 1 foi capaz de reconhecer e nomear todas as letras do alfabeto e números até 10.

5.2.1.2 Participante 2

A Tabela 2 mostra o desempenho do participante 2 no Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização. Na data da avaliação o

participante 2 tinha 6 anos de idade e frequentava sala denominada Infantil II (último ano da educação infantil).

Tabela 2 - Resultado do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização do participante 2

Áreas avaliadas	Desempenho	Classificação
1. Esquema Corporal	100%	AT
2. Lateralidade	25%	MD
3. Posição	100%	AT
4. Direção	100%	AT
5. Espaço	100%	AT
6. Tamanho	25%	MD
7. Quantidade	50%	AD
8. Forma	75%	AD
9. Discriminação visual	30%	MD
10. Discriminação auditiva	0%	MD
11. Verbalização de palavras	80%	AD
12. Análise-síntese	30%	MD

AT= Acerto Total; AD= Alguma Dificuldade; MD= Muita Dificuldade.

Observa-se na Tabela 2 que a criança obteve acerto total no que se refere a esquema corporal, posição (embaixo, em cima, dentro, fora, ao lado, em frente e atrás), direção (para cima e para baixo) e espaço (perto e longe). Apresentou alguma dificuldade nos aspectos que envolvem quantidade (mais, menos, cheios, vazio, muito, nenhum), forma (círculo, retângulo, quadrado e triângulo) e verbalização de palavras devido à dificuldade na pronuncia de alguns fonemas. Demonstrou muita dificuldade no que se refere à lateralidade (identificar a direita e a esquerda), tamanho (maior, menor, grande, pequeno, grosso, fino, alto e baixo), discriminação visual (discriminar visualmente desenhos, letras e palavras), discriminação auditiva (rima e aliteração) o participante 2 não conseguiu realizar essa atividade e análise-síntese (análise e a síntese de figuras, sílabas e palavras).

Além dos aspectos avaliados no IAR, também foram avaliados reconhecimentos de letras e números através de jogos em que o participante 2 reconheceu e nomeou todas as letras do alfabeto e números até 10.

5.2.2 Resultados do primeiro, segundo e terceiro ano de intervenção referente aos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014

Após cada ano de intervenção psicopedagógica clínica e escolar, os participantes eram reavaliados, ressaltando que os resultados psicopedagógicos referentes ao âmbito escolar foram citados nos dados escolares. Nessa avaliação foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994), que fornece uma análise geral do desempenho escolar da criança em três habilidades: escrita (ditado de palavras), aritmética (operações matemáticas) e leitura (leitura de palavras). O desempenho desse teste pode ser classificado: Superior, Médio Superior, Médio Inferior e Inferior.

5.2.2.1 Participante 1

A Tabela 3 mostra o desempenho do participante 1 no Teste de Desempenho Escolar.

Tabela 3 - Resultado do Teste de Desempenho Escolar do participante 1

Habilidades	2011 1º ano	2012 2º ano	2013 3º ano	2014 4º ano
Escrita	MI	I	M	M
Aritmética	MI	M	M	M
Leitura	MS	M	M	M

S= Superior; MS= Médio Superior; M= Médio; MI= Médio Inferior; I= Inferior.

Ao longo dos quatro anos, observa-se que o participante 1 apresentou evolução nos aspectos da escrita, aritmética e leitura, indicando que foi capaz de adquirir novos conhecimentos e atingir o desempenho esperado para sua série.

Vale ressaltar que nos dois primeiros anos de intervenção psicopedagógica no âmbito clínico, foram trabalhados apenas os aspectos relacionados ao processo de alfabetização que envolvia a leitura e escrita. A partir do terceiro ano de intervenção em que o participante 1 cursava o 2º ano do ensino fundamental, passou-se a trabalhar também a matemática.

5.2.2.2 Participante 2

A Tabela 4 mostra o desempenho do participante 2 no Teste de Desempenho Escolar.

Tabela 4 - Resultado do Teste de Desempenho Escolar do participante 2

Habilidades	2011 1º ano	2012 2º ano	2013 3º ano	2014 3º ano
Escrita	MI	I	I	I
Aritmética	MI	M	M	M
Leitura	MS	M	I	I

S= Superior; MS= Médio Superior; M= Médio; MI= Médio Inferior; I= Inferior.

Ao longo dos quatro anos, observa-se que o participante 2 manteve seu desempenho no aspecto relacionado a aritmética, porém os aspectos da escrita e leitura aparecem sempre inferior a sua série.

É importante destacar que nos dois primeiros anos de intervenção psicopedagógica no âmbito clínico, foram trabalhados apenas os aspectos relacionados ao processo de alfabetização que envolvia a leitura e escrita. A partir do terceiro ano de intervenção em que o participante 2 cursava o 2º ano do ensino fundamental, passou-se a trabalhar também a matemática.

5.3 DADOS FONOAUDIOLÓGICOS

A avaliação fonoaudiológica referente à linguagem ocorreu por meio de análise da amostra de linguagem espontânea e dirigida, sendo possível verificar as habilidades pragmáticas, organização morfossintática, conteúdo semântico, vocabulário, assim como o fluxo da fala. Também foram aplicados protocolos específicos de linguagem expressiva e receptiva, além de procedimentos padronizados e específicos para avaliação da linguagem escrita.

As avaliações foram realizadas anualmente, sempre no início do ano letivo (fevereiro) e optou-se por apresentar os resultados aglutinados de acordo com os anos em que os mesmos testes foram aplicados.

A seguir serão apresentados os instrumentos que fizeram parte da avaliação fonoaudiológica.

ADL – Teste para Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem (MENEZES, 2004): é um instrumento que avalia a aquisição e o desenvolvimento do conteúdo e da estrutura da linguagem nos domínios receptivos e expressivos, verificando alterações na aquisição e desenvolvimento da linguagem por causas diversas em crianças.

PROC – Protocolo de Observação Comportamental (ZORZI; HAGE, 2000): Tem por objetivo avaliar aspectos referentes às habilidades comunicativas expressivas, de compreensão e esquemas simbólicos de crianças com idade entre 12 e 48 meses. O protocolo apresenta três áreas: 1. Habilidades Comunicativas (habilidades dialógicas, funções comunicativas, meios de comunicação e níveis de contextualização da linguagem), 2. Compreensão Verbal e 3. Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo (formas de manipulações dos objetos, nível de desenvolvimento do simbolismo, nível de organização do brinquedo e imitação). A pontuação máxima do teste é de 70 pontos para habilidades comunicativas; 60 pontos para compreensão da linguagem oral; 70 pontos para aspectos do desenvolvimento cognitivo e 200 pontos no escore total.

Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW (BEFI-LOPES, 2004): Tem por objetivos verificar o inventário fonético da criança (referentes à posição das sílabas, registro de acertos, substituições, omissões, adições e distorções); Verificar as regras fonológicas (refere-se a quais regras fonológicas do português a criança está simplificando). No teste são analisados 14 processos – 10 observados durante o desenvolvimento da linguagem e 4 observados em casos de distúrbios fonológicos.

Teste de Discriminação Auditiva de Serrano (SERRANO, 2001): Tem por objetivo determina o nível de discriminação para os sons da fala, considerando o distúrbio na expressão oral, podendo detectar se a alteração tem origem no processo de entrada de dados.

CrITÉRIOS de Análise de Hage et al. (2007): O objetivo do teste é avaliar as habilidades pragmáticas numa amostra de fala espontânea. Para isso, o teste é organizado em observação dos aspectos conversacionais, aspectos narrativos e de uso da linguagem.

Perfil de Habilidades Fonológicas (ALVAREZ; CARVALHO; CAETANO, 2004): Tem por objetivo avaliar as habilidades fonológicas (análise, adição, segmentação, subtração, substituição, rimas, rima sequencial, reversão silábica e imagem articulatória), uma vez que a consciência fonológica é a habilidade de se refletir explicitamente sobre a estrutura sonora das palavras faladas tornando-se indispensável a adequação dessas habilidades para que se possa desenvolver adequadamente alicerces para a leitura e escrita.

Teste de Vocabulário por Imagens – TVIP, versão hispanoamericana (DUNN, 1986): Avalia as habilidades de compreensão de vocabulário, de crianças entre dois anos e seis meses até 18 anos de idade. Consiste em cinco pranchas de prática seguidas de 125 pranchas de teste, organizadas em ordem crescente de dificuldade. As pranchas são compostas de quatro desenhos de linha preta em fundo branco. O teste é organizado de acordo com um modelo de múltipla escolha. A tarefa do examinando consiste em simplesmente em selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor representa a palavra falada apresentada pelo examinador.

Roteiro de Observação Ortográfica proposta por Zorzi (1998): Tem por objetivo auxiliar a compreensão do processo normal de aquisição da escrita, assim como os chamados desvios que podem caracterizar os problemas de aprendizagem. O teste consiste em ditado de palavras, frases e texto e elaboração de uma redação com tema pré-determinado.

PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010): Este procedimento visa obter informações sobre as estratégias que cada criança utiliza na leitura de um texto, bem como os mecanismos que não estão funcionando adequadamente para que se realize uma boa leitura. É composto pelos seguintes subtestes e suas respectivas provas: identificação de letras (nome ou som das letras; igual-diferente); processos léxicos (decisão léxica, leitura de palavras; leitura de pseudopalavras, leitura de palavras e de pseudopalavras); processos sintáticos (estruturas gramaticais e sinais de

pontuação); processos semânticos (compreensão de orações e compreensão de textos). O desempenho neste procedimento pode ser classificado em três categorias: normal, com dificuldade e com grande dificuldade. Tais categorias são classificadas de acordo com a escolaridade do paciente.

Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2009): O objetivo principal deste material é a avaliação da compreensão leitora de textos expositivos, ou seja, observação e análise de aspectos cognitivos, metacognitivos e motivacionais do leitor. Os textos são sugeridos para séries específicas no quadro de textos e estão acompanhados de ilustrações pertinentes, que auxiliarão a acionar os conhecimentos prévios do indivíduo avaliado. O teste encontra-se organizado da seguinte maneira: antes da leitura (interesse/concentração, ativação do conhecimento prévio, faz hipóteses/antecipação sobre o conteúdo), durante a leitura silenciosa (atitude, controle da leitura, padrão postural, visão e musculatura ocular, apoio articulatório), durante a leitura oral (atitude, controle da leitura, padrão postural, visão e musculatura ocular, via predominante, características da leitura), depois da leitura.

Prova de Memória Fonológica proposta por Hage e Grivol (2009): Visa avaliar o processamento e armazenamento de informações à curto prazo. O procedimento é dividido em duas partes, a prova de não-palavras e a prova de dígitos.

Prova de Nomeação Rápida – RAN (FERREIRA et al., 2003): O objetivo do teste é verificar a velocidade de acesso ao léxico, sendo este, responsável pelo desempenho na velocidade com que a criança verbaliza sequencialmente uma lista contendo símbolos comuns. Esta prova é composta por quatro subtestes de nomeação rápida de cores, letras, números e objetos. Ao subtestes são compostos por cinco estímulos, em dez linhas sequenciais, que se alternam entre si e devem ser nomeados o mais rápido possível e sem erros. O resultado é interpretado da seguinte maneira: quanto menor a velocidade de nomeação (tempo), melhor o desempenho da criança.

	2010-2011	2012-2013-2014
Testes Protocolos aplicados Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> - PROC - ADL - Habilidades comunicativas 	
Testes e protocolos aplicados Linguagem escrita	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW. - Teste de Discriminação Auditiva de Serrano. - Perfil de Habilidades Fonológicas. - Critérios de Análise de Hage. - Teste de Vocabulário por Imagens Peabody – TVIP. - Roteiro de Observação Ortográfica. - PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. - Avaliação da Compreensão Leitora de Texto Expositivos.
Demais testes/protocolos	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Prova de Memória Fonológica - Prova de Nomeação Rápida – RAN.

Quadro 11 - Testes aglutinados por ano de aplicação

5.3.1 Participante 1

5.3.1.1 Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2010 e 2011

No ano de 2010 o participante 1, tinha 6 anos e frequentava a sala de Infantil II (último ano da educação infantil). Em 2011 já com 7 anos, o participante 1 estava no primeiro ano do ensino fundamental.

Tabela 5 - Resultados do Teste para Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL do participante 1

	2010 6 anos	2011 7 anos
Escore bruto linguagem receptiva	23	34
Escore bruto linguagem expressiva	19	38
Escore padrão na linguagem receptiva (nível máximo para faixa etária)	79 (125)	98 (125)
Escore padrão na linguagem expressiva (nível máximo para faixa etária)	79 (128)	81 (128)
Escore total (nível máximo para faixa etária)	77 (109)	100 (109)
Faixa etária (escala utilizada)	Lgem Express – 3 a 6 m Lgem Recept – 4 a 6 m	Lgem Express – 6 a 6a 11m Lgem Recept – 6 a 6a 11m
Classificação do grau de severidade do distúrbio de linguagem	Moderado	Faixa de normalidade (para faixa etária até 6 anos e 11 meses)

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para a idade.

Observa-se na Tabela 5 que o participante 1 obteve na avaliação realizada no ano de 2010 classificação como distúrbio moderado de linguagem pelo escore obtido no teste, tendo maior dificuldade na linguagem expressiva do que na linguagem receptiva, embora ambas estivessem defasadas para a idade.

A mesma avaliação realizada no ano de 2011 é possível notar que o participante 1 obteve classificação dentro da faixa de normalidade, no entanto, vale ressaltar que este teste vai até a faixa etária de 6 anos a 6 anos e 11 meses. Desta maneira, o participante 1 foi considerado na faixa de normalidade para uma criança de 6 anos e 11 meses, o que, comparativamente a sua idade, ainda demonstrou um leve atraso.

Tabela 6 - Resultados do Protocolo de Observação Comportamental – PROC do participante 1

	2010 6 anos	2011 7 anos
Habilidades comunicativas expressivas	41 (70)	65 (70)
Compreensão de linguagem oral	40 (60)	50 (60)
Desenvolvimento cognitivo direcionado à linguagem	30 (70)	55 (70)
Pontuação total	111 (200)	170 (200)

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para a idade.

Observa-se na Tabela 6 que na avaliação realizada no ano de 2010 o participante 1 indicou defasagem na linguagem, apresentando nas habilidades comunicativas expressivas pontuação igual a 41 pontos, sendo o esperado pontuação igual a 70 pontos; na compreensão de linguagem oral obteve pontuação igual a 40, sendo esperados 60 pontos; no desenvolvimento cognitivo direcionado à linguagem obteve pontuação igual a 30 pontos, sendo esperados 70 pontos. Embora todos os níveis estivessem defasados, apresentou maior comprometimento da parte expressiva.

A mesma avaliação realizada no ano de 2011 é possível observar ganhos em todos os aspectos. Nas habilidades comunicativas obteve pontuação igual 65, sendo esperados 70 pontos, na compreensão de linguagem oral obteve pontuação igual a 50, sendo esperados 60 pontos; no desenvolvimento cognitivo direcionado à linguagem obteve pontuação igual a 55 pontos, sendo esperados 70 pontos. Apesar dos ganhos obtidos o teste continuou indicando defasagem na linguagem com comprometimento similar entre a parte expressiva e receptiva.

	2010 6 anos	2011 7 anos
Iniciativa e manutenção de conversação	<ul style="list-style-type: none"> - Restrita iniciativa de conversação. - Manutenção do diálogo por poucos turnos comunicativos. - Conversação prejudicada pelos interesses específicos que direcionam o diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades dialógicas com início e manutenção de diálogos mais extensos. - Inflexibilidade em mudar tópicos do discurso.
Respeito ao contexto da conversação	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas nem sempre compatíveis com contexto linguístico. - Apresentava por vezes respostas incoerentes e descontextualizadas em alguns momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi capaz de realizar comentários durante o diálogo.
Narrativa oral	<ul style="list-style-type: none"> - Narrou em ajuda do interlocutor, Manteve coerência dos fatos, Manteve coerência dos fatos. Compreensão do que narrava nem sempre ocorria (narrativa por reprodução). 	<ul style="list-style-type: none"> - Usou habilidade regulatória com direcionamento da ação e solicitação de informação. - Aumento da frequência de uso das habilidades narrativo-discursivas.
Sintaxe (formação de frases)	<ul style="list-style-type: none"> - Falhas dos elementos coesivos e seleção do vocabulário. - Inversões de elementos na organização sintática. - Erros no domínio das flexões verbais, concordância nominal e seleção lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de relações causais e temporais. - Aumento da quantidade de produção de frases.
Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> - Diversos momentos de inteligibilidade de fala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhora da habilidade fonológica.
Prosódia	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxo de fala não era suficiente para análise da prosódia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de entonações com tendência Ascendente em quase todas as estruturas frasais.

Quadro 12 - Resultados da Observação da Fala Espontânea do participante 1

A análise da amostra de linguagem espontânea realizada em 2010 foi a que melhor trouxe dados sobre a expressão e produção linguística do participante 1. A iniciativa na conversação é restrita, mas respondeu intermitentemente a elas, entretanto, nem sempre de forma compatível com o texto linguístico, o que tornou a resposta, muitas vezes, incoerente e descontextualizada. O repertório de funções comunicativas foi restrito, fazendo uso da linguagem para pedir, nomear (sob solicitação), protestar, mas raramente perguntou ou fez uso de expressões sociais

espontaneamente. Foi através da narrativa que a desestruturação do participante 1 tornou-se evidente.

Na avaliação realizada em 2011 observou-se que os episódios de fala descontextualizados diminuíram significativamente, bem como, a inflexibilidade em mudar tópicos de discursos que eram de seu extremo interesse. A parte fonológica apresentou defasagem significativa, mas com algumas melhoras na inteligibilidade dos segmentos. Maior variabilidade no uso das entonações com tendência a ascendente em quase todas as estruturas frasais por apresentar maior fluxo verbal.

5.3.1.2 Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014

No ano de 2012 o participante 1, estava com 8 anos, frequentando a sala de 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2013 com 9 anos, frequentando a sala de 3º ano e em 2014 com 10 anos de frequentando a sala de 4º do Ensino Fundamental.

- Aspecto Fonético

Referente à vertente expressiva, este aspecto foi avaliado por meio da Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW realizando a análise tradicional, em que é possível verificar o domínio de cada fonema (são considerados dominados os fonemas produzidos com mais de 75% de acerto). Foi constatado que o participante 1 apresentou domínio de todos os fonemas. Este teste foi aplicado apenas no ano de 2012 por não apresentar alterações na parte expressiva da fonologia.

Quanto à vertente receptiva (compreensão) este aspecto foi avaliado por meio do Teste de Discriminação Auditiva de Serrano (SERRANO, 2001) em que se avalia a habilidade de reconhecimento auditivo fonético. O participante 1 obteve 98% de acerto, sendo este desempenho considerado adequado. Este teste foi aplicado apenas no ano de 2012 por não apresentar alterações na parte receptiva da fonologia.

- Aspecto Fonológico

A vertente expressiva deste aspecto foi avaliada por meio de Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW (BEFI-LOPES, 2004) realizando-se a análise da ocorrência dos processos fonológicos. São considerados produtivos os processos fonológicos com ocorrência igual ou superior a 25%, também é considerada se a ocorrência do processo fonológico é adequada ou não para a idade (é considerada a idade para eliminação dos processos fonológicos). O participante 1 não apresentou processos fonológicos, apresentando, portanto, desempenho adequado, uma vez que não são mais esperados para sua idade cronológica a ocorrência destes. Este teste também só foi aplicado no ano de 2012 por não apresentar alterações.

A vertente receptiva foi avaliada por meio do Perfil de Habilidades Fonológicas, em que se avalia a habilidade de Consciência Fonológica.

PE= pontuação esperada por idade.

Gráfico 1 - Resultados do Perfil de Habilidades Fonológicas do participante 1

Observa-se no Gráfico 1 que as avaliações realizadas nos três anos (2012, 2013 e 2014) o participante 1 apresentou desempenho adequado para sua idade no que se refere as habilidades fonológicas.

- Aspectos Morfossintáticos

Referente à vertente expressiva foi avaliado através de conversa espontânea por meio dos Critérios de Análise de Hage.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Construiu frases afirmativas	Construiu frases afirmativas	Construiu frases afirmativas
Construiu frases negativas com advérbio locado	Construiu frases negativas com advérbio locado	Construiu frases negativas com advérbio locado
Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo	Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo	Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo
Período simples	Período simples	Período Composto
Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal	Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal	Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal
Não usou voz passiva	Não usou voz passiva	Usou voz passiva
Não usou períodos composto por coordenação e subordinação	Não usou períodos composto por coordenação e subordinação	Usou períodos composto por coordenação e subordinação

Quadro 13 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem expressiva do participante 1

Observa-se no Quadro 13 que nos anos de 2012 e 2013 o participante 1 não apresentou evoluções nos itens avaliados, no entanto, a mesma avaliação realizada no ano de 2014 verifica-se evolução quanto à construção (tipo período), nas avaliações anteriores usava apenas período simples e no uso da voz passiva que não foi observada nas avaliações anteriores.

- Aspecto Semântico – Lexical

A vertente receptiva foi avaliada por meio do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody – TVIP, versão Hispanoamericana nos anos de 2012 e 2013.

O desempenho do participante 1 no ano de 2012, foi classificado como baixo superior, considerando sua idade cronológica. No ano de 2013 o participante 1 não evidenciou modificações na classificação, permanecendo como baixo superior.

A vertente expressiva foi avaliada por meio de conversa espontânea.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Não houve desvio semântico.	Não houve desvio semântico.	Não houve desvio semântico.
Usou advérbio de tempo, porém em alguns momentos de forma inadequada.	Usou advérbio de tempo, adequadamente.	Usou advérbio de tempo, adequadamente.
Usou pronomes pessoais, possessivos e indefinidos adequadamente.	Usou pronomes pessoais, possessivos e indefinidos adequadamente.	Usou pronomes pessoais adequadamente.
Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).	Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).	Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).
Não utilizou o significado figurado (aquisição de estrutura de piadas e adivinhações).	Fez uso do sentido figurado, de forma simples.	Fez uso do sentido figurado.

Quadro 14 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem receptiva do participante 1

Verifica-se no Quadro 14, observa-se que o participante 1 apresentou avanços significativos na avaliação realizada em 2013 se comparada com a avaliação de 2012 no que diz respeito ao uso de advérbio de tempo e uso do sentido figurado.

Entretanto comparando a mesma avaliação realizada em 2014, verifica-se que os mesmos quesitos avaliados se mantiveram em relação ao ano de 2013, exceto o uso do sentido figurado que foi considerado uma evolução em relação à avaliação anterior.

- Aspecto Pragmático

Este aspecto foi avaliado a partir da conversa espontânea.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno, sendo observado alguns momentos de desvio do assunto abordado para algo de seu interesse. - raramente apresentou autocorreção quando percebeu não ser compreendido, não reestruturando seus enunciados de forma a organizar o discurso. - os turnos comunicativos foram frequentemente coerente e simples, sendo raramente expansivo. 	Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno. - raramente apresentou autocorreção quando percebeu não ser compreendido, não reestruturando seus enunciados de forma a organizar o discurso. - constatou-se maior extensão dos turnos comunicativos, sendo estes frequentemente coerentes. 	Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno e inseriu novos tópicos ao diálogo. - realizou comentários. - apresentou respostas diretas e fez uso de rotina social e expressão de sentimentos.
Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - necessitou de auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. - modificou a entonação para uma entonação semelhante à utilizada em desenhos animados. 	Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - necessitou de menor auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. 	Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - não necessitou de auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - fez uso das funções comunicativas de forma sofisticada, sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor.

Quadro 15 - Resultados da análise da conversa espontânea – habilidades pragmáticas do participante 1

Observa-se no Quadro 15 que na avaliação de 2012, o participante 1 fez uso frequente de todas as habilidades comunicativas, ou seja, iniciou e manteve turnos de conversação e apresentou respostas a estes. No que se refere à manutenção dos turnos de comunicação, o participante 1 manteve turno, sendo observado, entretanto, que em alguns momentos desviou o assunto abordado para algum assunto de seu interesse, sem utilizar os recursos adequados para a troca do tema de conversação, não apresentou autocorreção quando percebeu que não foi compreendido, não reestruturando, portanto, seus enunciados de forma a organizar o discurso. Os turnos comunicativos foram frequentemente simples e coerentes, sendo raramente expansivos.

Quanto às funções comunicativas, foi observado o uso frequente de todas as habilidades comunicativas. O participante 1 solicitou objetos e ações (função instrumental), fez perguntas, solicitando informações (função heurística), nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressões sociais para iniciar ou encerrar a interação. Referente a função narrativa o participante 1 necessitou do auxílio da avaliadora para contar uma história baseada nas figuras de um livro. O participante 1, entretanto, não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor.

Analisando a avaliação de 2013, com a avaliação do ano anterior pode-se maior extensão dos turnos comunicativos, sendo estes frequentemente coerentes. Quanto às funções comunicativas, não foram observadas mudanças e quanto à função narrativa o participante 1 necessitou de menor auxílio da avaliadora para contar um fato baseado em uma figura.

Em relação à avaliação de 2014, observa-se evolução em relação à avaliação anterior quanto à função narrativa em que o participante 1 não necessitou do auxílio da avaliadora para contar fatos e, além disso fez uso das funções comunicativas de argumentação e persuasão do interlocutor.

- Avaliação da Linguagem Escrita

A linguagem escrita foi avaliada por meio de procedimentos padronizados e específicos.

Para análise ortográfica da escrita foi aplicado o Roteiro de Observação Ortográfica Proposta por Zorzi.

Elaboração da redação: Para avaliação da redação foi solicitado que o participante 1 escrevesse uma pequena história a respeito de si mesmo.

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 4º ano
Não conseguiu realizar a atividade	Recusou-se a realizar a atividade	Realizou a redação de forma coerente

Quadro 16 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – elaboração da redação do participante 1

Na redação realizada em 2014 apesar da escrita coerente, houve erros por representações múltiplas, erros de flexionamento verbais e nominais assim como omissões de palavras para o texto ser mais coeso. Não foi possível comparar estes resultados, uma vez que o participante 1 se recusou a realizar a atividade nos anos anteriores, sendo assim houve uma melhora qualitativa, já que o mesmo realizou todos os procedimentos solicitados.

Ditado: Para análise ortográfica da escrita foram ditadas algumas palavras previamente lidas para o participante 1.

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 4º ano
<ul style="list-style-type: none"> - erros de representação múltipla. - omissões de letras. - apoio na oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - erros de representação múltipla - omissões de letras. - escrita por meio de letra bastão com desproporção entre as letras. 	<ul style="list-style-type: none"> - erros por representação múltipla em poucas palavras.

Quadro 17 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – análise da escrita do participante 1

Na avaliação realizada em 2012, observa-se no Quadro 17 que o participante 1 apresentou erros ortográficos caracterizados por representação múltipla, omissão de letras e apoio na oralidade. O procedimento não foi realizado por completo diante da recusa do paciente em escrever todas as palavras ditadas.

Em 2013, observa-se que não houve mais apoio da oralidade, porém as características dos erros não mudaram em relação à avaliação anterior. Escreveu por meio de letra bastão com desproporção entre elas. Novamente o procedimento não foi realizado por completo diante da recusa do paciente em escrever todas as palavras ditadas.

Na avaliação de 2014 é possível observar a evolução na escrita do participante 1 que apresentou apenas erros de representação múltipla. Nesta avaliação o procedimento foi realizado por completo.

Para avaliação específica da leitura foi utilizado o procedimento PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

Gráfico 2 - Resultados das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC do participante 1

Observa-se no Gráfico 2 que na avaliação realizada em 2012 no que se refere à identificação de letras, quanto ao nome e ao som das letras o participante 1 apresentou desempenho normal (pontuação = 19), demonstrando boa capacidade de identificação das letras do alfabeto. No subteste denominado Igual-Diferente o participante 1 apresentou grande dificuldade (pontuação = 13), evidenciando dificuldade na capacidade de segmentar as palavras em suas respectivas letras, necessitando também, para a realização desta atividade, de boa capacidade de discriminação visual. No bloco de provas referentes aos processos lexicais, são incluídas listas com palavras isoladas, pertencentes a diferentes categorias, em que o participante tem que ler em voz alta ou decidir se são palavras reais ou inventadas, com a finalidade de comprovar o funcionamento das duas rotas de reconhecimento de palavras (rota fonológica e rota lexical) e de seus subprocessos. No primeiro subteste deste bloco, denominado de Decisão Léxica o participante foi capaz de realizar (pontuação = 18) sendo esta classificada como grande dificuldade. No subteste de leitura de palavras o participante 1 teve seu desempenho classificado como normal (pontuação = 30). No subteste de leitura de pseudopalavras seu desempenho foi classificado como dificuldade (pontuação = 24). No subteste de leitura de palavras e pseudopalavras o participante 1 apresentou desempenho normal na leitura de palavras frequentes, de palavras não frequentes e

na leitura de pseudopalavras. O desempenho nestes subtestes evidencia que o participante 1 faz uso de ambas as rotas de leitura, apresentando melhor desempenho na leitura lexical, havendo alguns erros de conversão grafema/fonema que prejudicaram um pouco a leitura pela rota fonológica.

No que se refere aos processos sintáticos, em que avalia a capacidade de processar diferentes tipos de estrutura gramaticais e o uso de sinais de pontuação, o participante 1 apresentou desempenho normal (pontuação = 12), sendo possível, portanto, constatar que o participante 1 possui a capacidade em atribuir papéis sintáticos às palavras que compõem uma oração (diferentes estruturas sintáticas – voz ativa, voz passiva e complemento focado). Referente à prova para avaliação do uso dos sinais de pontuação, o desempenho do participante 1 revelou grande dificuldade em utilizar os sinais de pontuação durante a leitura. No bloco de provas para avaliação dos processos semânticos o principal aspecto avaliado é a compreensão de orações e de pequenos textos, avaliando o processo de extração do significado e de integração na memória, além de elaboração de inferências. O participante 1 evidenciou desempenho normal na compreensão das orações (pontuação = 10) e de grande dificuldade na compreensão de textos, zerando nesta prova.

Na avaliação realizada em 2013, observa-se grande evolução em vários itens reavaliados. No bloco de provas referentes à identificação de letras, o participante 1 continuou apresentando desempenho normal (pontuação = 20). No segundo subteste Igual-Diferente o participante 1 apresentou desempenho normal (pontuação = 20), evidenciando boa capacidade de segmentar as palavras em suas respectivas letras. No bloco referente aos processos lexicais, no primeiro subteste denominado Decisão Léxica o participante 1 obteve desempenho normal (pontuação = 30), sendo que em 2012 seu desempenho foi classificado como grande dificuldade. No subteste de leitura de palavras o participante 1 teve seu desempenho classificado como normal (pontuação = 30) o mesmo obtido na avaliação anterior. No subteste de leitura de pseudopalavra também obteve desempenho normal (pontuação = 28) e não mais como dificuldade como obteve na avaliação anterior. No subteste de leitura de palavras e pseudopalavras o participante 1 apresentou desempenho normal na leitura de palavras frequentes, de

palavras não frequentes e na leitura de pseudopalavras, obtendo acerto em 100% desse subteste (pontuação = 20).

No que se refere aos processos sintáticos, o participante 1 demonstrou compreensão da prova sendo seu desempenho classificado como normal (pontuação = 14), mostrando evolução em relação a avaliação anterior. Referente à prova para avaliação do uso de sinais de pontuação, seu desempenho revelou grande dificuldade em utilizar os sinais de pontuação durante a leitura, assim como na avaliação anterior.

No bloco de provas para avaliação de processos semânticos, o participante 1 obteve desempenho normal na compreensão de orações (pontuação = 12) apresentando melhora em relação a avaliação anterior. Já com relação à compreensão de textos evidenciou grande dificuldade (pontuação = 2), notou-se que durante a leitura de textos, o participante 1 não apresentou muita atenção ao conteúdo do material lido, realizando apenas uma boa decodificação.

Na avaliação realizada em 2014, não foram avaliados todos os itens, tendo em vista que na análise das avaliações anteriores o participante 1 atingiu o desempenho adequado. Nesta avaliação foram avaliados apenas os processos sintáticos em que o participante 1 demonstrou compreensão da prova sendo seu desempenho classificado como normal (pontuação = 13). Referente à prova para avaliação do uso de sinais de pontuação obteve desempenho normal (pontuação = 12) revelando grande evolução em relação à avaliação anterior.

No bloco de provas para avaliação dos processos semânticos, no que se refere à compreensão de orações o participante 1 obteve desempenho classificado normal (pontuação = 12). Com relação à compreensão de texto seu desempenho foi normal (pontuação = 14) mostrando grande avanço nesse aspecto em relação à avaliação anterior.

Também para avaliar a compreensão foi utilizado o instrumento denominado Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2009). Foram apresentados dois textos, elaborados para alunos da primeira série, para que o participante escolhesse qual iria ler, a fim de desencadear o interesse e a curiosidade pelo tema. Cada texto apresenta no verso uma figura referente ao tema.

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 4º ano
<ul style="list-style-type: none"> - não apresentou resistência. - apresentou interesse. - fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. - padrão postural adequado durante a leitura. - não usou apoio digital. - leitura pouco silabada. - não respeitou sinais de pontuação. - relatou conteúdo do texto com auxílio. - identificou apenas ideia dos parágrafos iniciais. - não fez uso do seu conhecimento prévio para inferir informação não implícita. - não localizou erros de compreensão. - não fez comentários após a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - não apresentou resistência. - apresentou interesse. - fez algumas hipóteses a respeito do conteúdo. - padrão postural inadequado durante a leitura. - não usou apoio digital. - leitura fluente. - não respeitou sinais de pontuação. - relatou conteúdo do texto com auxílio. - identificou apenas ideia dos parágrafos iniciais. - não fez uso do seu conhecimento prévio para inferir informação não implícita. - não localizou erros de compreensão. - não fez comentários após a leitura. - acrescentou fatos não presentes para responder aos questionamentos da avaliadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - não apresentou resistência. - apresentou interesse. - fez hipótese e antecipação do conteúdo. - padrão postural adequado. - fez uso de apoio digital. - leitura fluente. - respeitou pontuação. - relatou conteúdo do texto sem auxílio. - identificou ideais centrais. - fez uso de seu conhecimento prévio para inferir informação não implícita. - realizou comentários embasados no conteúdo lido. - acrescentou fatos não presentes para responder aos questionamentos da avaliadora.

Quadro 18 - Resultado do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos do participante 1

Na avaliação realizada em 2012, foram apresentados dois textos, elaborados para alunos da primeira série, para que o participante 1 escolhesse qual iria ler, a fim de desencadear o interesse e a curiosidade pelo tema. Cada texto apresenta no verso uma figura referente ao tema. Foram feitos questionamentos a partir do título e da gravura de forma a explorar o conhecimento prévio a respeito do tema. O participante 1 demonstrou ter maior conhecimento a respeito de um tema em comparação ao outro. O participante 1 não demonstrou resistência para a realização da atividade resistente para a realização da atividade. Antes da leitura apresentou interesse a respeito do tema e fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. Para possibilitar uma visão geral do texto foi solicitado que o participante 1 realizasse uma leitura silenciosa. Durante esta leitura o participante 1 apresentou padrão postural adequado. Após a leitura silenciosa foi solicitado que lesse em voz alta em que foi observado o mesmo padrão postural e não necessitou do dedo para marcar a linha. A leitura foi realizada de forma que se aproximou a uma leitura fluente, ou seja, pouco silabada. Não houve respeito aos sinais de pontuação. Após a leitura o participante 1 necessitou de

auxílio, feito por meio de perguntas, para relatar o conteúdo do texto, e conseguiu identificar apenas as ideias dos parágrafos iniciais. Não estabeleceu uma continuidade temática entre as ideias e não fez uso de seu conhecimento prévio para inferir a informação não implícita, mesmo com auxílio de perguntas. Não localizou erros de compreensão bem como não fez comentário após a leitura.

Na avaliação de 2013, foram realizados os mesmos procedimentos da avaliação anterior em que foram apresentados textos referentes ao 3º ano. O participante 1 não demonstrou resistência para a realização da atividade. Antes da leitura apresentou interesse a respeito do tema e fez algumas hipóteses a respeito do conteúdo. Apresentou padrão postural inadequado e não necessitou do dedo para marcar a linha durante a leitura assim como na avaliação anterior. A leitura foi realizada em forma fluente, sem, entretanto, respeito aos sinais de pontuação. Necessitou de auxílio, feito por meio de perguntas, para relatar o conteúdo do texto e identificou apenas as ideias dos parágrafos iniciais. Não utilizou dados do seu conhecimento prévio para tentar responder as perguntas, não localizou erros de compreensão bem como não fez comentários após a leitura. Acrescentou dados não presentes no texto para responder aos questionamentos da avaliadora.

Na avaliação realizada em 2014, também foram realizados os mesmos procedimentos das avaliações anteriores com textos referentes ao 4º ano. O participante 1 apresentou interesse e concentração quanto ao tema e imagem do texto, fez ativação do conhecimento prévio, hipótese e antecipações do conteúdo. Durante leitura silenciosa e oral demonstrou interesse e concentração, apresentou controle da leitura, utilizou o dedo para marcar a linha. Localizou erros durante a leitura utilizando o recurso de repetição da palavra lida errada para corrigi-la, fez uso do dedo para acompanhar a leitura. Após a leitura o participante 1 identificou ideias centrais do texto, relacionou ideias e visão de realidade com seus conhecimentos prévios, assim como realizou comentários embasados no conteúdo lido.

5.3.1.3 Avaliação do processamento da linguagem

O processamento da linguagem foi avaliado tanto por via auditiva (processamento fonológico) quanto por via visual.

Por via auditiva avaliou-se as habilidades que compõe o processamento fonológico. Este procedimento é composto basicamente por três habilidades: memória de trabalho, acesso lexical e consciência fonológica.

A habilidade de memória de trabalho fonológica foi realizada por meio da Prova de Memória Fonológica proposta por Hage e Grivol (2009).

Tabela 7 - Resultados da Prova de Memória Fonológica do participante 1

	2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Pontuação total na prova de repetição de não palavras	69 (72)	73 (72)	80 (72)
Repetição de dígitos Ordem direta	13 (13)	12 (13)	16 (13)
Repetição de dígitos Ordem indireta	6 (7)	6 (7)	6 (7)

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para cada idade.

A Tabela 7 indica o desempenho do participante 1 na habilidade de memória de trabalho. Ao longo dos três anos, observa-se que o participante 1 apresentou aumento na repetição de não palavras, de dígitos em ordem direta e manteve sua pontuação de dígitos na ordem indireto, indicando que é capaz de processar e armazenar informação à curto prazo. O participante 1 apresentou desempenho dentro do esperado para a idade.

A habilidade de acesso ao léxico (recuperação fonológica) foi avaliado por meio da Prova de Nomeação Rápida - RAN (FERREIRA et al., 2003).

Tabela 8 - Resultados da Prova de Nomeação Rápida – RAN do participante 1

	2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Cores	68" (78")	63" (48")	47" (28")
Dígitos	43" (45")	40" (29")	30" (25")
Objetos	27" (73")	69" (67")	48" (66")
Letras	49" (45")	33" (26")	25" (28")

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para a série.

A Tabela 8 indica a evolução do desempenho do participante 1 na prova de nomeação automática rápida. Ao longo dos três anos, observa-se que o participante 1 apresentou redução no tempo de nomeação de cores, letras, números e objetos, indicando que é capaz de recuperar as informações fonológicas previamente armazenadas na memória de longa duração com maior rapidez. A maior redução no tempo de nomeação ou o aumento da velocidade de nomeação ocorreu nos subtestes de objetos e letras, sendo que para este último estímulo, a criança apresenta desempenho dentro do esperado para a idade.

5.3.2 Participante 2

5.3.2.1 Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2010 e 2011

No ano de 2010 o participante 2, tinha 6 anos e frequentava a sala de Infantil II (último ano da educação infantil). Em 2011 já com 7 anos, o participante estava no primeiro ano do ensino fundamental.

Tabela 9 - Resultados do teste para Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL do participante 2

	2010 6 anos	2011 7 anos
Escore bruto linguagem receptiva	29	34
Escore bruto linguagem expressiva	19	33
Escore padrão na linguagem receptiva (nível máximo para faixa etária)	72 (125)	98 (125)
Escore padrão na linguagem expressiva (nível máximo para faixa etária)	79 (128)	72 (128)
Escore total (nível máximo para faixa etária)	73 (109)	83 (109)
Faixa etária (escala utilizada)	Lgem Express – 3 a 6 m Lgem Recept – 4 a 6 m	Lgem Express – 5 a 11 m Lgem Recept – 5 a 11 m
Classificação do grau de severidade do distúrbio de linguagem	Moderado	Leve

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada por idade.

Observa-se na Tabela 9, que na avaliação realizada no ano de 2010 o participante 2 obteve classificação como distúrbio moderado de linguagem pelo escore obtido no teste, tendo maior dificuldade na linguagem expressiva do que na linguagem receptiva, embora ambas estivessem defasadas para a idade.

A mesma avaliação realizada no ano de 2011, observa-se que o participante 2 foi enquadrado na categoria distúrbio leve de linguagem, apresentando desempenho equivalente na linguagem receptiva e expressiva, compatível com a escala do teste referente à crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Tabela 10 - Resultado do Protocolo de Observação Comportamental – PROC do participante 2

	2010 6 anos	2011 7 anos
Habilidades comunicativas expressivas	38 (70)	56 (70)
Compreensão de linguagem oral	30 (60)	50 (60)
Desenvolvimento cognitivo direcionado à linguagem	25 (70)	50 (70)
Pontuação total	93 (200)	156 (200)

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada por idade.

Observa-se na Tabela 10 que na avaliação realizada no ano de 2010 o participante 2 indicou defasagem na linguagem, com comprometimento similar da parte expressiva e receptiva e déficit significativo nos aspectos cognitivos relacionados à linguagem (construção do simbolismo).

É possível verificar que na mesma avaliação aplicada no ano de 2011 o participante 2 continuou indicando defasagem na linguagem, com comprometimento similar da parte expressiva e receptiva, mas sem grandes déficit nos aspectos cognitivos relacionados à linguagem (construção do simbolismo) – como havia apresentado na avaliação anterior.

	2010 6 anos	2011 7 anos
Iniciativa e manutenção de conversação	- Restrita iniciativa de conversação.	- Habilidade de manutenção do diálogo com maior intensidade e frequência com assunto de seu interesse e domínio.
Respeito ao contexto da conversação	- Respostas nem sempre compatíveis com contexto linguístico. - Respostas incoerentes e descontextualizadas em alguns momentos.	- Habilidade expressiva para informar sentimentos, insatisfação, indignação. - Uso de organização dialógica sequencial.
Narrativa oral	- Narrativa sem ajuda do interlocutor, com manutenção da coerência dos fatos.	- Dificuldade de narrativa para fatos cotidianos. - Habilidade narrativa de auto-regulação com maior frequência de uso.
Sintaxe (formação de frases)	- Falhas dos elementos coesivos e na seleção de vocabulário. - Inversões de elementos que na organização sintática. - Erros no domínio das flexões verbais, concordância nominal.	- Organização sintática mais elaborada somente para reprodução de histórias. - Relatos de histórias e/ou acontecimentos com coerência.
Fonologia	- Defasagem significativa do inventário de aquisição fonológica.	- Melhora do inventário de aquisição fonológica.
Prosódia	- Nada mencionado.	- Nada mencionado.

Quadro 19 - Resultados da observação da Fala Espontânea do participante 2

A análise da amostra de linguagem espontânea foi a que melhor trouxe dados sobre a expressão e produção linguística do participante 2. A iniciativa na conversação é restrita, mas respondeu intermitentemente a elas, entretanto, nem sempre de forma compatível com o texto linguístico, o que tornou a resposta, muitas vezes, incoerente e descontextualizada. O repertório de funções comunicativas foi restrito, fazendo uso da linguagem para pedir, nomear (sob solicitação), protestar, mas raramente perguntou ou fez uso de expressões sociais espontaneamente. Apesar da limitação no uso de funções comunicativas, narrou sem ajuda do interlocutor, mas com falhas importantes dos elementos coesivos e seleção do vocabulário. A parte fonológica tem atrasos significativos.

Na mesma avaliação realizada em 2011, observou-se que os episódios de fala descontextualizados diminuíram significativamente, bem como, a inflexibilidade

em mudar tópicos de discursos que eram de seu extremo interesse, embora mostrasse não se engajar tanto na atividade dialógica quando não dirigido. A parte fonológica continuou apresentando defasagem significativa, mas com algumas melhoras na inteligibilidade dos segmentos.

5.3.2.2 Resultados das avaliações de linguagem oral referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014

No ano de 2012 o participante 2, estava com 8 anos, frequentando a sala de 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2013 com 9 anos, frequentando a sala de 3º ano e em 2014 com 10 anos frequentou novamente o 3º ano devido a sua reprovação.

- Aspecto Fonético

Referente à vertente expressiva, este aspecto foi avaliado por meio da Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW (BEFI-LOPES, 2004) realizando a análise tradicional, em que é possível verificar o domínio de cada fonema (são considerados dominados os fonemas produzidos com mais de 75% de acerto). Foi constatado que o participante 2 ainda não apresentava domínio nas produções do fonema /s/ em sílaba final, sendo este substituído pelo fonema /j/ 100% das possibilidades de ocorrência do fonema /s/ em posição final na prova de nomeação (possibilidade de ocorrência do fonema /s/ em sílaba final = 3). Na posição inicial também foi observada esta substituição, entretanto, esta ocorreu apenas uma vez, assim como a substituição do fonema /j/ pelo fonema /s/. Na prova de substituição o participante realizou a substituição do fonema /j/ pelo fonema /s/ uma vez, em posição final e substituição dos grupos consonantais /bl/ e /gl/ respectivamente pelos grupos /br/ e /gr/, uma vez cada.

Quanto à vertente receptiva (compreensão) este foi avaliado por meio de Teste de Discriminação Auditiva de Serrano (SERRANO, 2001), em que se avalia a habilidade de reconhecimento auditivo-fonético. O participante 2 obteve 95% de acerto, sendo este desempenho considerado adequado. Este teste foi aplicado apenas no ano de 2012 por não apresentar alterações na parte receptiva da fonologia.

- Aspecto Fonológico

A vertente expressiva deste aspecto foi avaliada por meio de Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW (BEFI-LOPES, 2004) realizando-se a análise da ocorrência dos processos fonológicos. São considerados produtivos os processos fonológicos com ocorrência igual ou superior a 25%, também é considerada se a ocorrência do processo fonológico é adequada ou não para a idade (é considerada a idade para eliminação dos processos fonológicos). O participante 2 apresentou os seguintes processos fonológicos: na prova de imitação – frontalização palatal (16% sendo considerado não produtivo e não adequado para a idade), simplificação de encontro consonantal (16% considerado não produtivo e não adequado para a idade) e simplificação de consoante final (14% sendo considerado não produtivo e não adequado para a idade). Na prova de nomeação – posteriorização para palatal (36% sendo considerado produtivo e não adequado para a idade), frontalização palatal (20% sendo considerado não produtivo e não adequado para a idade), simplificação de líquida (9% sendo considerado não produtivo e não adequado para a idade) e simplificação de encontro consonantal (25% sendo considerado produtivo e não adequado para a idade).

A vertente receptiva foi avaliada por meio do Perfil de Habilidades Fonológicas (ALVAREZ; CARVALHO; CAETANO, 2004), em que se avalia a habilidade de Consciência Fonológica.

PE= pontuação esperada por idade.

Gráfico 3 - Resultados do Perfil de Habilidades Fonológicas do participante 2

Observa-se no Gráfico 3 que no ano de 2012 o participante 2 apresentou uma pontuação abaixo do esperado para sua idade e compatível com o desempenho esperado para uma criança de 5 anos de idade. Entretanto no ano de 2013, o participante obteve uma evolução expressiva deste aspecto em relação ao ano anterior sendo desempenho dentro do esperado para sua idade. Analisando o ano de 2014 o participante 2 se manteve com a pontuação compatível para a idade de 9, apesar de sua classificação não ter tido mudança em relação a avaliação anterior é possível observar uma pequena queda em sua pontuação.

- Aspectos Morfossintáticos

Referente à vertente expressiva foi avaliado por meio dos Critérios de Análise de Hage et al. (2007), por meio de conversa espontânea.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Construiu frases afirmativas.	Construiu frases afirmativas.	Construiu frases afirmativas.
Construiu frases negativas com advérbio locado.	Construiu frases negativas com advérbio locado.	Construiu frases negativas com advérbio locado.
Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo.	Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo.	Construiu frases interrogativas com uso de pronome interrogativo.
Não usou períodos composto por coordenação e subordinação.	Não usou períodos composto por coordenação e subordinação.	Usou períodos composto por coordenação e subordinação.
Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal.	Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal.	Domínio das regras de flexionamento nominal e verbal.
Necessitou do auxílio do interlocutor, por meio perguntas, para dar continuidade a conversa.	Necessitou do auxílio do interlocutor, por meio perguntas, para dar continuidade a conversa.	Necessitou do auxílio do interlocutor, por meio perguntas, para dar continuidade a conversa.
Não usou voz passiva.	Não usou voz passiva.	Usou voz passiva.

Quadro 20 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem expressiva do participante 2

Observa-se no Quadro 20 que nos anos de 2012 e 2013 o participante 2 não apresentou evoluções nos itens avaliados, entretanto, comparado a avaliação do ano de 2014 com as anteriores, verifica-se evolução quanto à construção (tipo período), nas avaliações anteriores usava apenas período simples e no uso da voz passiva que não foi observada nas avaliações anteriores.

- Aspecto Semântico – Lexical

A vertente receptiva foi avaliada por meio do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody – TVIP, versão Hispanoamericana (DUNN, 1986) nos anos de 2012 e 2013.

O desempenho do participante 2 no ano de 2012 foi classificado como baixo superior, considerando sua idade. No ano de 2013, o participante 2 não evidenciou mudança na classificação, permanecendo como baixo superior, considerando sua idade cronológica.

A vertente expressiva foi avaliada por meio de conversa espontânea.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Não houve desvio semântico.	Não houve desvio semântico.	Não houve desvio semântico.
Usou de advérbio de tempo, porém em alguns momentos de forma inadequada.	Usou de advérbio de tempo, porém em alguns momentos de forma inadequada.	Usou de advérbio de tempo, porém em alguns momentos de forma inadequada.
Usou advérbios de espaço.	Usou advérbios de espaço.	Usou advérbios de espaço.
Usou pronomes pessoais, possessivos e indefinidos adequadamente.	Usou pronomes pessoais, possessivos e indefinidos adequadamente.	Usou pronomes pessoais adequadamente.
Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).	Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).	Fez uso de palavras com sentido lexical (substantivos, adjetivos, advérbios).
Não utilizou o significado figurado (aquisição de estrutura de piadas e adivinhações).	Não utilizou o significado figurado (aquisição de estrutura de piadas e adivinhações).	Não utilizou o significado figurado (aquisição de estrutura de piadas e adivinhações).

Quadro 21 - Resultados da análise da conversa espontânea – linguagem receptiva do participante 2

Nota-se no Quadro 21 que o participante 2 apresentou os mesmos desempenhos nos anos de 2012 e 2013, entretanto comparando a mesma avaliação realizada em 2014, verifica-se que os mesmos quesitos avaliados se mantiveram em relação ao ano de 2013, exceto que na avaliação de 2014 o participante 2 passou a fazer uso correto dos pronomes pessoais.

- Aspecto Pragmático

Este aspecto também foi avaliado da conversa espontânea.

2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno, sendo observado alguns momentos de desvio do assunto abordado para algo de seu interesse. - raramente apresentou autocorreção quando percebeu não ser compreendido, não reestruturando seus enunciados de forma a organizar o discurso. - os turnos comunicativos foram frequentemente coerente e simples, sendo raramente expansivo. 	Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno, sendo observado alguns momentos de desvio do assunto abordado para algo de seu interesse. - raramente apresentou autocorreção quando percebeu não ser compreendido, não reestruturando seus enunciados de forma a organizar o discurso. - os turnos comunicativos foram frequentemente coerente e simples, sendo raramente expansivo. 	Manutenção de turno de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - manteve turno, sendo observado alguns momentos de desvio do assunto abordado para algo de seu interesse. - raramente apresentou autocorreção quando percebeu não ser compreendido, não reestruturando seus enunciados de forma a organizar o discurso. - os turnos comunicativos foram frequentemente coerente e simples, sendo raramente expansivo.
Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - necessitou de auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. - modificou a entonação para uma entonação semelhante à utilizada em desenhos animados. 	Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - necessitou de auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. - entonação sem variações melódica. 	Funções Comunicativas <ul style="list-style-type: none"> - solicitou objetos e ações (função instrumental). - fez perguntas solicitando informações (função heurística). - nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressão sociais para iniciar ou encerrar a interação. - necessitou de auxílio para contar uma história baseadas em figuras de um livro. - não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. - entonação sem variações melódica.

Quadro 22 - Resultados da análise da conversa espontânea – habilidades pragmáticas do participante 2

Analizando o Quadro 22, observa-se que na avaliação de 2012 o paciente 2 fez uso frequente de todas as habilidades comunicativas, manteve turno sendo observado, entretanto, que em alguns momentos desviou o assunto abordado para algum assunto de seu interesse. Raramente apresentou autocorreção quando percebeu que não foi compreendido, não reestruturando, portanto seus enunciados seus enunciados de forma a organizar o discurso. Os turnos comunicativos foram frequentemente simples e coerentes, sendo raramente expansivos.

Quanto às funções comunicativas, foi observado o uso frequente de todas as habilidades comunicativas. O participante 2 solicitou objetos e ações (função

instrumental), fez perguntas, solicitando informações (função heurística), nomeou, informou, realizou a função de protesto e fez uso de expressões sociais para iniciar ou encerrar a interação. Referente à função narrativa o participante 2 necessitou do auxílio da avaliadora para contar uma história baseada nas figuras de um livro. O participante 2, entretanto, não utilizou as funções comunicativas de forma sofisticada, não sendo hábil para argumentar ou persuadir o interlocutor. Em alguns momentos, principalmente nos momentos de recusa para a realização da atividade proposta, o participante 2 modificava sua entonação para uma entonação semelhante à utilizada em desenhos animados.

Analisando a avaliação de 2013, não se observa grande modificação em seu desempenho com a avaliação do ano anterior. Um aspecto não mais observado nesta avaliação foi à modificação da entonação da voz, mas observa-se, entretanto, que o participante 2 continua apresentando uma entonação sem variação melódica.

Em relação à avaliação de 2014, observa-se evolução em relação à avaliação anterior uma vez que em algumas situações fez o uso de funções comunicativas de forma sofisticada, fazendo uso de argumentos para persuadir o interlocutor para realizar atividades de seu interesse.

- Avaliação da Linguagem Escrita

A linguagem escrita foi avaliada por meio de procedimentos padronizados e específicos.

Para análise ortográfica da escrita foi aplicado o Roteiro de Observação Ortográfica proposta por Zorzi (1998).

Elaboração da redação: para avaliação da redação foi solicitado que o participante 2 escrevesse uma pequena história a respeito de si mesmo.

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 3º ano
Não conseguiu realizar a atividade	Recusou-se a realizar a atividade	Realizou a redação de forma coerente

Quadro 23 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – elaboração da redação do participante 2

Observa-se no Quadro 23 que na avaliação realizada em 2012, o participante 2 não conseguiu realizar a atividade, escrevendo apenas palavras isoladas referentes a um desenho que fez, não sendo capaz de realizar a atividade proposta.

No ano de 2013, o participante 2 não conseguiu realizar a redação a respeito do tema proposto mas, intitulou e escreveu um pequeno texto de seu interesse com alguns erros ortográficos (“Batman e Batman – Vivem na caverna e *gostão* de lutar com *coriga*”), mostrando avanço em relação à avaliação anterior.

Na avaliação realizada em 2014 o participante 2 apresentou dificuldades para realizar a atividade proposta e escreveu somente uma frase “Eu sou H.”, mesmo fazendo somente uma frase a respeito do tema proposto foi considerado uma evolução em relação ao ano anterior, pois o mesmo não conseguiu e se recusou a fazer a redação a respeito do tema proposto, fazendo somente quando o tema foi de seu interesse.

Ditado: Para análise ortográfica da escrita foram ditadas algumas palavras previamente lidas para o participante 2.

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 3º ano
<ul style="list-style-type: none"> - erros de representação múltipla. - omissões de letras. - apoio na oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - erros de representação múltipla. - omissões de letras. 	<ul style="list-style-type: none"> - erros por representação múltipla em poucas palavras.

Quadro 24 - Resultado do Roteiro de Observação Ortográfica – análise da escrita do participante 2

Na avaliação realizada em 2012, observa-se no Quadro 24 que o paciente apresentou erros ortográficos caracterizados por representação múltipla, omissão de letras e apoio na oralidade. O procedimento não foi realizado por completo diante da recusa do paciente em escrever todas as palavras ditadas.

Em 2013, observa-se uma evolução nas características dos erros apresentados, não sendo observadas omissões de letras. Novamente o procedimento não foi realizado por completo diante da recusa do paciente em escrever todas as palavras ditadas.

Na avaliação de 2014 o participante 2 apresentou apenas erros de representação múltipla, não fazendo mais apoio na oralidade. O participante 2 recusou-se mais uma vez em escrever todas as palavras ditadas não sendo possível realizar o procedimento por completo.

Para avaliação específica da leitura foi utilizado o procedimento PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

Gráfico 4 - Resultados das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC do participante 2

Percebe-se no Gráfico 4 que na avaliação realizada em 2012 no que se refere à identificação de letras, quanto ao nome e ao som das letras o participante 2 apresentou desempenho normal (pontuação = 18), demonstrando boa capacidade de identificação das letras do alfabeto. No subteste denominado Igual-Diferente o participante 2 apresentou grande dificuldade (pontuação = 14), evidenciando dificuldade na capacidade de segmentar as palavras em suas respectivas letras, necessitando também, para a realização desta atividade, de boa capacidade de discriminação visual. No bloco de provas referentes aos processos lexicais, são incluídas listas com palavras isoladas, pertencentes a diferentes categorias, em que o participante tem que ler em voz alta ou decidir se são palavras reais ou

inventadas, com a finalidade de comprovar o funcionamento das duas rotas de reconhecimento de palavras (rota fonológica e rota lexical) e de seus subprocessos. No primeiro subteste deste bloco, denominado de decisão Léxica o participante não foi capaz de realizar, demonstrando não ter compreendido o que era necessário fazer (ler somente as palavras reais). No subteste de leitura de palavras o paciente teve seu desempenho classificado como grande dificuldade (pontuação = 16), sendo este também seu desempenho obtido no subteste de leitura de pseudopalavra. No subteste de leitura de palavras e pseudopalavras o participante 2 apresentou dificuldade na leitura de palavras frequentes e não frequentes, evidenciando desempenho normal na leitura de pseudopalavras. O desempenho nestes subtestes evidencia que o participante 2 faz uso da rota fonológica para a leitura.

No que se refere aos processos sintáticos, em que avalia a capacidade de processar diferentes tipos de estrutura gramaticais e o uso de sinais de pontuação, o participante 2 não compreendeu a primeira prova, não sendo possível constatar se possui a capacidade em atribuir papéis sintáticos às palavras que compõem uma oração (diferentes estruturas sintáticas – voz ativa, voz passiva e complemento focado). A tarefa consistia em visualizar uma figura e escolher, dentre três frases a que representasse a figura. O participante 2 escolhia as frases aleatoriamente ou então só dizia o que estava vendo na figura (descrição). Referente à prova para avaliação do uso dos sinais de pontuação, o desempenho do participante 2 revelou grande dificuldade em utilizar os sinais de pontuação durante a leitura. No bloco de provas para avaliação dos processos semânticos o principal aspecto avaliado é a compreensão de orações e de pequenos textos, avaliando o processo de extração do significado e de integração na memória, além de elaboração de inferências. O participante 2 evidenciou dificuldade na compreensão das orações e de grande dificuldade na compreensão de textos, zerando nesta prova.

Na avaliação realizada em 2013, observa-se grande evolução em vários itens reavaliados. No bloco de provas referentes à identificação de letras, o participante 2 continuou apresentando desempenho normal. No segundo subteste Igual-Diferente o participante 2 apresentou desempenho normal (pontuação = 18), sendo que na avaliação anterior seu desempenho foi classificado como grande dificuldade. No bloco referente aos processos lexicais, no primeiro subteste denominado decisão Léxica o participante 2 obteve desempenho normal

(pontuação = 27), sendo que em 2012 o mesmo não foi capaz de realizar este subteste, demonstrando não ter compreendido o que era necessário fazer. No subteste de leitura de palavras o participante 2 teve seu desempenho classificado como normal (pontuação = 27), evidenciando evolução visto que na avaliação anterior seu desempenho foi classificado como grande dificuldade. Na leitura de pseudopalavra também obteve desempenho normal (pontuação = 30) evidenciando a mesma evolução. No subteste de leitura de palavras e pseudopalavras o participante 2 também apresentou evolução obtendo desempenho normal (pontuação = 19).

No que se refere aos processos sintáticos, o participante 2 demonstrou compreensão da prova sendo seu desempenho esperado para sua escolaridade (pontuação = 12), nesse aspecto também houve grande evolução do participante 2, pois em 2012 não compreendeu a primeira prova, não sendo possível constatar se possuía a capacidade em atribuir papéis sintáticos às palavras que compõem a oração. Referente à prova para avaliação do uso de sinais de pontuação, seu desempenho revelou grande dificuldade em utilizar os sinais de pontuação durante a leitura, assim como na avaliação anterior, não sendo observado o uso de sinal de pontuação durante a leitura.

No bloco de provas para avaliação de processos semânticos, o participante 2 obteve desempenho normal na compreensão de orações (pontuação = 9), apresentando melhora quanto a este aspecto em relação a avaliação anterior. Já com relação à compreensão de textos ainda evidenciou grande dificuldade (pontuação = 4), apesar de sua leitura ser mais fluente, quando comparada à avaliação de 2012, na qual apresentou grande dificuldade.

Na avaliação realizada em 2014, não foram avaliados todos os itens, tendo em vista a análise das avaliações anteriores em que o participante atingiu o desempenho adequado. Nesta avaliação foram avaliados apenas os processos sintáticos em que o participante 2 obteve desempenho normal no que se refere as estruturas gramaticais (pontuação = 12). Referente à prova para avaliação do uso dos sinais de pontuação seu desempenho foi normal (pontuação = 9) evidenciando grande avanço em relação a avaliação anterior. Quanto à compreensão de orações o participante 2 obteve desempenho classificado normal (pontuação = 12). Com

relação à compreensão de texto seu desempenho foi classificado com grande dificuldade (pontuação = 7).

Também para avaliar a compreensão foi utilizado o instrumento denominado Avaliação da Compreensão Leitora de Texto Expositivos (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2009).

2012 2º ano	2013 3º ano	2014 3º ano
<ul style="list-style-type: none"> - apresentou um pouco de resistência. - apresentou interesse. - fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. - padrão postural inadequado durante a leitura. - usou apoio digital. - leitura silabada (rota fonológica). - não respeitou sinais de pontuação. - relatou conteúdo do texto com auxílio. - identificou apenas ideia dos parágrafos iniciais. - não fez uso do seu conhecimento prévio para inferir informação não implícita. - não localizou erros de compreensão. - identificou apenas a ideia dos parágrafos iniciais. - não estabeleceu continuidade temática entre as ideias. - não fez comentários após a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - não apresentou resistência. - apresentou interesse. - fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. - padrão postural inadequado durante a leitura. - não usou apoio digital. - leitura fluente (rota semântica). - não respeitou sinais de pontuação. - relatou conteúdo do texto com auxílio. - identificou apenas ideia dos parágrafos iniciais. - fez uso do seu conhecimento prévio para tentar responder as perguntas. - não localizou erros de compreensão. - não fez comentários após a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - não apresentou resistência. - apresentou interesse. - não fez distinção entre leitura silenciosa e oral. - usou apoio digital. - leitura fluente. - não respeitou pontuação. - localizou erros durante a leitura e utilizou recurso de repetição para corrigi-la. - relatou conteúdo do texto sem auxílio. - identificou ideias centrais. - não usou seu conhecimento prévio e não acrescentou fatos não presentes para responder as perguntas relacionadas ao texto. - estabeleceu continuidade temática entre as ideias e as relacionou. - não fez comentários após a leitura.

Quadro 25 - Resultado do Instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora de Texto Expositivos do participante 2

Na avaliação realizada em 2012, foram apresentados dois textos, elaborados para alunos da primeira série, para que o participante 2 escolhesse qual iria ler, a fim de desencadear o interesse e a curiosidade pelo tema. Cada texto apresenta no verso uma figura referente ao tema. Foram feitos questionamentos a partir do título e da gravura de forma a explorar o conhecimento prévio a respeito do tema. O participante 2 não demonstrou ter maior conhecimento a respeito de um tema em comparação ao outro. Antes da leitura o participante 2 foi um pouco

resistente para a realização da atividade, mas realizou a atividade adequadamente. Antes da leitura apresentou interesse a respeito do tema e fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. Para possibilitar uma visão geral do texto foi solicitado que o participante realizasse uma leitura silenciosa. Durante esta leitura o participante 2 apresentou padrão postural inadequado. Após a leitura silenciosa foi solicitado que lesse em voz alta em que foi observado o mesmo padrão postural além da necessidade do dedo para marcar a linha. A rota predominante de leitura foi à fonológica, sendo esta realizada de forma silabada, não sendo feito uso de pontuação. Após a leitura o participante 2 necessitou de auxílio, feito por meio de perguntas, para relatar o conteúdo do texto, e conseguiu identificar apenas as ideias dos parágrafos iniciais. Não estabeleceu uma continuidade temática entre as ideias e não fez uso de seu conhecimento prévio para inferir a informação não implícita, mesmo com auxílio de perguntas. Não localizou erros de compreensão bem como não fez comentário após a leitura.

Na avaliação de 2013, foram realizados os mesmos procedimentos da avaliação anterior em que foram apresentados textos referentes ao 3º ano. O participante 2 demonstrou ter conhecimento prévio a respeito do texto e interesse na realização da atividade. Antes da leitura fez poucas hipóteses a respeito do conteúdo. Apresentou padrão postural inadequado e necessitou do dedo para marcar a linha durante a leitura assim como na avaliação anterior. O participante 2 apresentou boa fluência de leitura, com predomínio da rota lexical, mostrando evolução nesse aspecto em relação a avaliação anterior. Necessitou de auxílio para relatar o conteúdo do texto e identificou apenas as ideias dos parágrafos iniciais. Utilizou dados do seu conhecimento prévio para tentar responder as perguntas e não localizou erros de compreensão.

Na avaliação realizada em 2014, também foram realizados os mesmos procedimentos das avaliações anteriores com textos referentes ao 4º ano. O participante 2 apresentou interesse ao tema e ativação do conhecimento prévio, porém não fez distinção entre leitura silenciosa e leitura oral, realizando apenas leitura oral, atividade que havia realizado adequadamente nas avaliações anteriores. Localizou erros durante a leitura utilizando o recurso de repetição da palavra lida errada para corrigi-la, fez uso do dedo para acompanhar a leitura. Conseguiu responder as perguntas relacionadas ao texto sem utilizar conhecimento prévio ou

outros contextos para respondê-las e estabeleceu continuidade temática entre as ideias, esses dois aspectos demonstraram evolução em relação as avaliações anteriores. Os aspectos não observados nesta avaliação foram os recursos para corrigir a compreensão dos erros e a resposta de perguntas além do texto, assim como os comentários após a leitura.

- Avaliação do Processamento da Linguagem

O processamento da linguagem foi avaliado tanto por via auditiva (processamento fonológico) quanto por via visual.

Por via auditiva avaliou-se as habilidades que compõe o processamento fonológico. Este procedimento é composto basicamente por três habilidades: memória de trabalho, acesso lexical e consciência fonológica.

A habilidade de memória de trabalho fonológica foi realizada por meio da Prova de Memória Fonológica proposta por Hage e Grivol (2009).

Tabela 11 - Resultados da Prova de Memória Fonológica do participante 2

	2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Pontuação total na prova de repetição de não palavras	64 (72)	64 (72)	64 (72)
Repetição de dígitos Ordem direta	6 (13)	12 (13)	12 (13)
Repetição de dígitos Ordem indireta	0 (7)	0 (7)	6 (7)

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para cada idade.

A Tabela 11 indica o desempenho do participante 2 na habilidade de memória de trabalho. Ao longo dos três anos, observa-se que o participante 2 apresentou aumento significativo na repetição de dígitos em ordem direta e indireta, indicando melhora em sua capacidade de processar e armazenar informação à curto prazo. O participante 2 apresentou desempenho dentro do esperado para a idade.

A habilidade de acesso ao léxico (recuperação fonológica) foi avaliado por meio da prova de Nomeação Rápida - RAN (FERREIRA et al., 2003).

Tabela 12 - Resultados da Prova de Nomeação Rápida – RAN do participante 2

	2012 8 anos	2013 9 anos	2014 10 anos
Cores	80" (78")	61" (48")	56" (28")
Dígitos	46" (45")	52" (29")	44" (25")
Objetos	37" (73")	64" (67")	62" (66")
Letras	66" (45")	47" (26")	37" (25")

Números entre parênteses indicam a pontuação esperada para cada idade.

A Tabela 12 indica a evolução do desempenho do participante 2 na prova de nomeação automática rápida. Ao longo dos três anos, observa-se que o participante 2 apresentou redução no tempo de nomeação de cores, letras, números e objetos, indicando que é capaz de recuperar as informações fonológicas previamente armazenadas na memória de longa duração com maior rapidez. A maior redução no tempo de nomeação ou o aumento da velocidade de nomeação ocorreu nos subtestes de letras e objetos. O atual desempenho na nomeação automática rápida de letras é o que se encontra mais próxima dos valores esperados para a faixa etária.

6 DISCUSSÃO

6 DISCUSSÃO

O presente estudo buscou mostrar a importância do trabalho interdisciplinar na inclusão de crianças com TEA e de como o uso de estratégias de ensino adequadas contribuem para o desenvolvimento da criança, mesmo esse diagnóstico tendo sido tardio.

Silva e Mulick (2009) explicam que receber o diagnóstico e a intervenção precoce adequada representa um dos elementos essenciais para um bom prognóstico de desenvolvimento.

Os resultados aqui apresentados mostram que, apesar dos participantes terem recebido diagnóstico e intervenção tardia, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem ocorreu de maneira satisfatória. Dessa maneira, o trabalho interdisciplinar entre escola, fonoaudióloga e psicopedagoga atuando em conjunto e compartilhando conhecimentos teóricos e práticos resultou no melhor aproveitamento e desenvolvimento dos participantes.

Ressaltam-se aqui dois outros aspectos, que embora não tenham sido foco direto desta pesquisa, merecem ser comentados: a participação familiar com total confiança no trabalho em equipe e a abertura da escola em permitir que os profissionais da equipe interdisciplinar tivessem livre acesso às dependências físicas da mesma, assim como a todo planejamento pedagógico, inclusive com a permissão de que o método de alfabetização a ser utilizado com os participantes deste estudo fosse diferenciado do que era comumente utilizado pela escola.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, um dos aspectos mais desafiadores foi a atuação e intervenção feita diretamente com o professor. Como o afirmado por Omote (2004), o ato de incluir não é fácil, gera várias indagações, questionamentos e como qualquer situação nova envolve adeptos e também críticos.

Alguns professores que atuaram com os participantes desta pesquisa ao longo dos anos que ela abarca não tinham conhecimento e nem informação sobre estratégias que pudessem ir além daquelas planejadas para todos. A proposta de

mudança do método de alfabetização e novo um trabalho interdisciplinar ofereceu às professoras a oportunidade de novas possibilidades em sua prática pedagógica.

Ferreira (2006) descreve que o processo de mudança para uma educação mais inclusiva, pouco a pouco transforma o professor em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sua atuação e aperfeiçoá-la continuamente.

A presença constante da equipe interdisciplinar na escola e atuando diretamente junto ao professor foi fundamental para garantir a continuidade e sucesso desse trabalho. Porém, um aspecto muito relevante nessa atuação tão direta foi o fato das professoras se sentirem avaliadas, ocasionando em alguns momentos certa resistência no engajamento total do trabalho. Essa situação era mais frequente no início de cada ano letivo, mas aos poucos, os professores passavam a compreender que o real papel da equipe era de ajudar a encontrar novas estratégias para melhorar a dinâmica pedagógica com o único objetivo de garantir o efetivo aprendizado dos participantes. Este dado também pode ser observado em estudos anteriores. Paulon, Freitas e Pinho (2005) afirmaram em seus estudos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos apresentam. Por este motivo, a formação de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor.

Da mesma forma que o trabalho interdisciplinar contribuiu para o sucesso acadêmico dos participantes, foi essencial para o bom desempenho nas intervenções clínicas. Corroborando essa afirmação, Barreto (1999) descreve que a interação entre fonoaudiólogo e o psicopedagogo é de suma importância, pois juntos podem traçar um plano de atuação no qual cada profissional, mesmo atuando em áreas distintas, realizará um trabalho integrado, sem perder a noção de totalidade, um ajudando e complementando o trabalho do outro.

As intervenções clínicas também sofreram influência pela nova proposta de trabalho, pois os planejamentos de cada terapia (fonoaudiológicas e psicopedagógicas) eram discutidos em equipe levando-se em consideração aspectos convergentes das duas áreas ao traçar as estratégias de intervenção. A importância da atuação direta ou indireta do fonoaudiólogo no âmbito escolar,

orientando e intervindo na aquisição da linguagem oral, interação social, trocas de turno interacionais e compreensão do processo da comunicação fica evidente mediante o resultado dessa pesquisa.

Contudo, os resultados também mostraram que dificuldades relacionadas a interpretação de textos e aspectos comportamentais foram persistentes ao longo dos cinco anos dessa pesquisa. Quanto a interpretação, mesmo com intervenções feitas em todos os âmbitos de trabalho (escolar e terapêutico) esse prejuízo se manteve principalmente no participante 2.

Em relação ao comportamento, ao longo desses cinco anos de pesquisa, os participantes receberam intervenções psicoterápicas, por um período curto de tempo e por não ter havido a continuidade desse trabalho o mesmo não foi citado nessa pesquisa. Acredita-se que a não continuidade no processo psicoterápico possa ter interferido no processo de aprendizagem dos participantes, uma vez que as queixas comportamentais foram frequentes, principalmente na sala de aula.

Sendo assim, a atuação conjunta e integrada do psicopedagogo e fonoaudiólogo deve promover o adequado desenvolvimento do processo de aprendizagem não só às crianças, mas ainda aos pais, professores e demais profissionais envolvidos nesse processo – o que pode ter sido um fator diferencial no relato apresentado nesta pesquisa.

7 CONCLUSÕES

7 CONCLUSÕES

Por meio dessa pesquisa foi possível mostrar o processo de inclusão e adaptação escolar de duas crianças autistas com diagnóstico e intervenção tardia.

Ainda que as pesquisas demonstrem que o diagnóstico tardio seja desfavorável a um bom prognóstico, a pesquisa mostrou que o processo terapêutico atrelado à adequação da prática pedagógica em um trabalho interdisciplinar foi possível obter sucesso do desenvolvimento da criança com TEA.

O objetivo da pesquisa foi descrever esse modelo de trabalho no âmbito clínico e escolar e mostrar a importância da atuação conjunta da equipe interdisciplinar para um melhor aproveitamento e desenvolvimento dos participantes da pesquisa.

Para tanto, foi fundamental o engajamento de todos no mesmo objetivo e disposição para novos desafios e novos aprendizados. Dessa forma, quebraram-se as barreiras das implicações e criou-se um trabalho de interesse mútuo, proporcionando oportunidades diversificadas de aprendizagem a todos os envolvidos nesse processo.

O trabalho interdisciplinar e a inclusão escolar não são tarefas fáceis, mas são absolutamente possíveis e importantes para que a criança com TEA esteja totalmente inserida no âmbito escolar e social, melhorando ao máximo seu potencial em todos os aspectos do desenvolvimento.

Existem grandes dificuldades nos relatos de inclusão porque demandam intensa integração em equipe interdisciplinar e a realização de pesquisas acaba sendo prejudicada pela não-documentação do processo. No entanto, ficam aqui sugestões de que mais relatos realizados em forma de estudo de caso sejam frutos de pesquisa científicas, para que haja uma maior sistematização de dados na área e a consequente ampliação e divulgação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. M.; CARVALHO, I. A. M.; CAETANO, A. L. **Perfil de habilidades fonológicas**. 2. ed. São Paulo: Via Lettera, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

BARRETO, M. A. S. C. Prevenção na escola: uma proposta interdisciplinar entre a fonoaudiologia e a psicopedagogia. **Rev Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 261-269, 2003.

BARRETO, M. C. **A atuação preventiva do psicopedagogo na escola do século XXI**: A prevenção dos problemas de aprendizagem e as capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI. Monografia de Especialização em Psicopedagogia pela UFRJ/CEP, Rio de Janeiro, 1999.

BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário. In: 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. p. 41-59.

BISHOP, D. V. M.; NORBURY, C. F. Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardized diagnostic instruments. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 43, n. 7, n. 917-929, Oct. 2002.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais**: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Política nacional de direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF, 2012.

BRUM, F. et. al. Espaços psicopedagógicos na escola: legitimados ou urgentes? **Rev Psicopedag**, São Paulo, v. 31, n. 95, 2014.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol Soc**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic: Teor e Pesq**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

CANDAU, V. M. Ênfase e omissões no currículo. **Educ Soc**, Belo Horizonte, v. 23, n. 78, p. 296-298, 2002.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2010.

CHOTO, M. C. Autismo infantil: el estado de la cuestión. **Revista de Ciencias Sociales**, Costa Rica, v. 116, n. 2, p. 169-180, 2007.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, M. G. N. et al. Algumas considerações sobre currículo e inclusão escolar. **Rev Educa**, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 88-98, 2014.

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

CUTLER, B.; DOROTY, L. **Naturalistic focused intervention for communicative impairments in autism**. *ossfeac. huron, oh*, 2000 apud SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na rede regular. **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2010.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DEL PRETTE, G.; SILVARES, E. F. M.; MEYER, S. B. Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil. **Rev Bras Ter Comp Cogn**, São Paulo, v. 7, n. 1. p. 93-105, 2005.

DUNN, L. M. **TVIP**: Test de vocabulario en imagenes Peabody: adaptacion Hispanoamericana = Peabody picture vocabulary test: Hispanic-American adaptation. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service, 1986.

ECHEITA, G. Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. In: OREALC/UNESCO VII JORNADAS EDUCATIVAS DE COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA, 2010, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile, 2010. p. 32-48.

ESCOTT, C. M. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FELÍCIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. 2007. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, 2007.

FERNANDES, F. D. M. et al. Terapia de linguagem em crianças com transtornos do espectro autístico. FERREIRA L. P.; BEFI-LOPES D. M.; LIMONGI S. C. O. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 941-953.

FERNÁNDEZ A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educ Pesqui**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007.

FERREIRA, T. L. et al. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida - RAN. **Temas Desenvolv**, São Paulo, v. 12, n. 69, p. 26-32, jul./ago. 2003.

FERREIRA, W. B. **Educar na diversidade**: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaio Pedagógico – educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J Pediatr (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 83-94, abr. 2004.

- GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev Bras Educ Espec**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-126, 2006.
- GAY, L. R. **Educational research competencies for analysis and application**. New York: Macmillan, 1987.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev Bras Educ Espec**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.
- 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.; GRIVOL, M. A. Desempenho de crianças normais falantes do português em prova de memória de trabalho fonológica. In: **Cadernos de comunicação e linguagem**. Porto, Portugal: Edições Univ. Fernando Pessoa, 2009. p. 61-69.
- HOWLIN, P. Asperge's Syndrome does it exist and what can be done about it? In: FIRST SYMPOSIUM INTERNATIONAL SPECIFIC SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN CHILDREN. **Proceedings...** London: AFASIC, 1987 apud LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. (Org.) Fonoaudiologia: intervenção e alteração da linguagem oral infantil. In: _____. **Intervenção fonoaudiológica nos transtornos globais do desenvolvimento**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011. cap. 11 p. 161-177.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, Springfield, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KIGUEL, S. M. Abordagem Psicopedagógica da Aprendizagem. In: SCOZ, B. J. L. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1987. p. 25-39.
- LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 2013.
- LEITE, S. A. S. **Instrumento para a avaliação do repertório básico para a alfabetização – IAR**. Caderno de respostas. São Paulo: EDICON, 1984.

- LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. (Org.) Fonoaudiologia: intervenção e alteração da linguagem oral infantil. In: _____. **Intervenção fonoaudiológica nos transtornos globais do desenvolvimento**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011. cap. 11 p. 161-177.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006a.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006b.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1995.
- MENEZES, M. L. N. **Avaliação do desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Pro-fono, 2004.
- MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília (DF), v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.
- NEVES, A. J. et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educ Rev**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, jun. 2014.
- NOGUEIRA, S. E. Autismo e desenvolvimento. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PÊSSOA, L. F. (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009. p. 191-205.
- OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Educação Inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

RICHARD, G. J. Autism spectrum disorders in the school: assessment, diagnosis and intervention pose challenges for SLPs. **The ASHA Leader**, v. 13, p. 26-28, Sept. 2008 Sep 23.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Org.). **Maternidade e paternidade**: a parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151-167.

SARAIVA, R.; MOOJEN, S.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2009.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011. v. 6, p. 65-111.

SERRANO, B. **Teste de discriminação auditiva**. Rio de Janeiro (RJ), 2001. 1 CD-ROM.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol Ciênc Prof**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, R. A. et al. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, v. 12, n. 4, p. 322-8, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

STEIN, L. M. **Teste de desempenho escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 1994.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**. v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 206 p.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **PROC - protocolo de observação comportamental**: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru****Comitê de Ética em Pesquisa**

Of. nº CEP/014 2015/FOB

Bauru, 27 de outubro de 2015.

Senhora Professora,

Em atenção à consulta de Vossa Senhoria sobre o estudo de caso intitulado "*Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar*", de sua orientada Thaís Chabaribery, o qual resultará em dissertação de Mestrado, informamos que, por se tratar de análise de relatórios de intervenções encontrados junto aos prontuários, este Comitê de Ética em Pesquisa manifesta-se pela dispensa de análise ética e esclarece que, de acordo com as normas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos, Resolução 466/12, CNS em seu item "VII.1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes", a função do CEP é a de analisar projetos de pesquisas, que ainda serão realizados, dispensando a análise ética do estudo de caso ora apresentado.

Colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento necessário, despedimo-nos,

Cordialmente,

Profª Drª Izabel Regina Fischer Rubira de Bullen
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Prof.a Dr.a Simone Aparecida Lopes-Herrera

Docente do Departamento de Fonoaudiologia

ANEXO B

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU
CLÍNICA DE FONAUDIOLOGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Autorizo que os profissionais de saúde e alunos (*graduação e pós-graduação*) desta Clínica-Escola de Fonoaudiologia utilizem do paciente: _____
prontuário nº _____, informações contidas no prontuário, fotos e gravações (*de imagem e som*) em atividades didático-científicas.

Estou ciente que as atividades de natureza didático-científicas são: sala de aula, reuniões clínicas entre profissionais e estudantes da área da saúde, palestras à comunidade em geral e eventos científicos como congressos, seminários, encontros e jornadas.

Estou ciente que será preservado a privacidade do paciente no que se refere à identificação por nome e endereço, cabendo aos profissionais de saúde e alunos, no exercício de suas finalidades, garantirem este direito.

Estou ciente ainda que, se esse material vier a ser utilizado para fins de pesquisa científica, serei solicitado a assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, específico da pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Instituição.

Foi-me garantido que a não autorização deste termo (*Termo de Autorização para utilização de dados*) não implicará no cancelamento do atendimento do paciente nesta Clínica.

Autorizado por (*letra de forma, não abreviar nenhum dos nomes*):

(paciente ou responsável legal)

Preenchido por (*letra de forma, não abreviar nenhum dos nomes*):

Bauru, ____ de _____ de _____