

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU

DANIELA DE OLIVEIRA MANOEL

**Habilidades sociais comunicativas em crianças com distúrbio  
específico de linguagem**

BAURU  
2013



DANIELA DE OLIVEIRA MANOEL

**Habilidades sociais comunicativas em crianças com distúrbio  
específico de linguagem**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagma Venturini Marques Abramides

**Versão Corrigida**

BAURU  
2013

M286h Manoel, Daniela de Oliveira  
Habilidades sociais comunicativas em crianças com  
Distúrbio Específico de Linguagem / Daniela de Oliveira  
Manoel. – Bauru, 2013

93 p. : il. ; 31cm.

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

Orientadora: Prof. Dr. Dagma Venturini Marques  
Abramides

**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/tese, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP  
Protocolo nº: 042/2010  
Data: 27/08/2010

*Dedicatória*

---



*Dedicatória*

---

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais.

---

*Daniela de Oliveira Manoel*





*Agradecimientos*

---



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a **Deus** pela minha vida.

Agradeço aos meus pais, **Fátima e Benedito**, por todo amor, dedicação, apoio, investimento, exemplos, ensinamentos. Minha eterna gratidão e meu eterno amor a vocês!

Agradeço também aos meus irmãos **Cíntia e Guilherme** – por todo o companheirismo, amor, união, amizade – e ainda meu cunhado Edimar e minha afilhada Amanda.

Em especial, agradeço à minha orientadora, **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagma V. M. Abramides**, por todos os ensinamentos profissionais e pessoais, pela orientação, compreensão, paciência e respeito: meu muito obrigada.

Agradeço à banca, formada pelas professoras doutoras **Luciana Paula Maximino e Célia Maria Giacheti** pelas contribuições.

Agradeço à **Universidade de São Paulo (USP)**, em especial, aos funcionários e docentes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Odontologia de Bauru.

A todas as amigas da **XVII turma do Curso de Fonoaudiologia da FOB-USP** e aos **amigos da pós** – em especial, à **Jéssica e à Lidiane**, por toda amizade, apoio, incentivo, auxílio, colaborações.

Agradeço à **Fabiana**, por toda atenção, incentivo, auxílio, colaborações e amizade.

À **Milene**, minha amiga querida, por tantos momentos compartilhados, pela grande amizade, apoio e auxílio.

Aos meus **amigos** Geni, Duvilho, Bete, Cleide, Luciane, Marcos, Fabiano, Ana Paula, Simone, Andressa, Rosângela, Sandra, Márcia, Nuria, Luís, Graciele, Flavia, Adilson, Endy, Cris, Fer, Aninha, Bia, Érica, Alyne, Karina e Elen.

A todos os amigos e a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!



*Epígrafe*

---



**EPIGRAFE**

"A capacidade de uma árvore se manter de pé depende mais da força de suas raízes do que da rigidez de sua estrutura. De fato, quanto mais rígida for a estrutura, maior o risco da árvore ser derrubada durante uma tempestade"

*(Alexander Lowen)*





*Resumo*

---



## **RESUMO**

Crianças com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL) podem apresentar dificuldades de recepção e emissão da linguagem que podem trazer prejuízos na sua interação com outras crianças, familiares e sociedade uma vez que estudos relatam a importância social da comunicação como um veículo de extensas redes de trocas sociais, pelas quais se forma e se transforma a cultura e, em consequência a própria realidade social. O objetivo deste estudo foi investigar as habilidades comunicativas de seis crianças com DEL, na faixa etária entre sete e oito anos e onze meses e comparar com crianças com desenvolvimento típico pertencentes ao grupo controle (GC), pareado por idade e gênero. A investigação compreendeu: (i) a avaliação do período da narrativa oral com quatro figuras de sequência lógico temporal e (ii) avaliação do desempenho em habilidades sociais comunicativas (HSC) por meio da análise de filmagens de situações estruturadas entre cada criança com DEL e seu respectivo par do GC e entre cada criança com DEL e um adulto do gênero feminino. Como resultado, todas as crianças com DEL apresentaram déficits nas HSC tanto nas interações com seus pares quanto com o adulto e cinco delas mostraram desempenho narrativo abaixo do esperado em relação ao GC, o que evidencia prejuízo nas interações sociais desses indivíduos. O estudo permitiu caracterizar e identificar necessidades especiais relacionadas ao repertório social e comportamental, mas são necessários novos estudos sobre protocolos de avaliação e intervenção que tenham como meta tanto a melhoria nos aspectos de fala e linguagem quanto nas relações interpessoais das crianças com DEL.

**Palavras-chave:** distúrbio específico de linguagem, pragmática, habilidade social comunicativa.



*Abstract*

---



**ABSTRACT**

**Social communication skills in children with specific language impairment**

Children with Specific Language Impairment ( SLI ) may present difficulties in receiving and issuing of language that can bring harm in their interaction with other children , family and society as social studies report the importance of communication as a vehicle for extensive exchange networks social and shape by which the culture is transformed and therefore social reality . The aim of this study was to investigate the communicative abilities of six children with SLI , aged between seven and eight years and eleven months and compared with typically developing children in the control group ( CG) , matched for age and gender . The investigation included: ( i ) assessing the period of oral narrative with four figures logical temporal sequence and ( ii ) assessing performance in communicative social skills ( HSC ) through the analysis of shooting situations structured between each child with SLI and its respective pair of the GC and between each child with SLI and an adult female . As a result , all children with SLI showed deficits in HSC both in interactions with their peers and with adult and five of them showed narrative performance below expectations compared to GC , which show impaired social interactions of these individuals . The study allowed us to characterize and identify special needs related to social and behavioral repertoire , but further studies are needed on protocols for assessment and intervention that have as a goal the improvement in both aspects of speech and language and interpersonal relationships of children with SLI .

**Keywords:** specific language impairment, pragmatic, communicative social skills.





## *Lista de Tabelas*

---



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados demográficos dos participantes do Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC).....	46
Tabela 2 - Classificação da Narrativa.....	51
Tabela 3 - Desempenho do GE nas situações estruturadas de interação (filmagens: adulto x criança e criança x criança).....	55
Tabela 4 - Desempenho do GE nos componentes das HSC.....	56
Tabela 5 - Caracterização da Narrativa do Grupo Controle (GC).....	56
Tabela 6 - Caracterização da Narrativa do Grupo Experimental (GE).....	57
Tabela 7 - Desempenho do Grupo Experimental (GE) – ordem crescente.....	60



## *Lista de Abreviaturas e Siglas*



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>DEL</b>	Distúrbio Específico de Linguagem
<b>AEDL</b>	Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem
<b>GE</b>	Grupo Experimental
<b>PE</b>	Participante do grupo experimental
<b>GC</b>	Grupo Controle
<b>PC</b>	Participante do Grupo Controle
<b>IC</b>	Índice de Concordância
<b>HSC</b>	Habilidades Sociais Comunicativas





# *Sumário*

---



**SUMÁRIO**

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	21
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	27
2.1	PRAGMÁTICA E LINGUAGEM	27
2.2	PRAGMÁTICA NO DISTÚRBO ESPECÍFICO DE LINGUAGEM	29
2.3	COMUNICAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS	32
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	37
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	41
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	45
5.1	PARTICIPANTES	45
5.2	LOCAL	46
5.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	46
5.4	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	48
<b>6</b>	<b>RESULTADOS</b>	55
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO</b>	63
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	73
	<b>REFERÊNCIAS</b>	77
	<b>ANEXOS</b>	89



# *1 Introdução*

---



---

## 1 INTRODUÇÃO

A capacidade da linguagem oral é essencial para a interação humana e para a participação social ativa do indivíduo. É, portanto, uma das competências elementares do homem, ao mesmo tempo resultante de uma complexa combinação de habilidades. Durante o processo de aquisição de tais domínios, é possível que ocorram alterações seja em função de fatores externos ou em decorrência de fatores inatos. Essas alterações podem ser de ordem cognitiva, social e/ou emocional. Tal constatação – confirmada pelo robusto corpo de pesquisas na pelo robusto corpo de pesquisas nas subáreas da Fonoaudiologia, entre elas a de Linguagem - legitima a utilização e o aprimoramento das técnicas de investigação interdisciplinar para os chamados Distúrbios da Comunicação como método de trabalho do fonoaudiólogo.

As alterações para a aquisição e desenvolvimento das habilidades linguísticas podem levar às chamadas alterações específicas do desenvolvimento da linguagem (BISHOP, et. al. 2000, BEFI-LOPES, 2004, HAGE et. al., 2006).

Essas alterações nos diversos componentes da linguagem podem abranger três categorias: forma, conteúdo e uso. Quanto à forma, podem ocorrer rupturas na fonologia (organização dos sons e suas combinações), na morfologia (regras que determinam a organização interna das palavras) e na sintaxe (regras que especificam a forma de ordenar as palavras e a diversidade nos tipos de frases). No que diz respeito ao conteúdo, podem ocorrer alterações semânticas (significado a ser apreendido de forma literal ou não literal, dependendo de contextos linguísticos ou não linguísticos) ou as alterações de uso, envolvendo a pragmática, que engloba as regras reguladoras do uso da linguagem em contexto social, podendo ser considerado dois aspectos, as funções/intenções comunicativas e a escolha de códigos a utilizar (FRANCO et. al., 2003).

Dentre as alterações específicas do desenvolvimento da linguagem destaca-se a população com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), a casuística desse estudo.

O DEL refere-se à alteração de linguagem primária que ocorre na ausência de: síndromes, distúrbios abrangentes do desenvolvimento, perda auditiva, alteração no desenvolvimento cognitivo e motor da fala, alterações neurossensoriais e lesões

neurológicas adquiridas, e que impede o desenvolvimento típico de linguagem de forma esperada (BEFI-LOPES, 2004, CASTRO-REBOLLEDO et al., 2004). Trata-se de um diagnóstico por exclusão, o que requer abordagem interdisciplinar.

Alguns estudos têm observado que as crianças com DEL possuem habilidades discursivas limitadas (CREAGHEAD, 1993), o que pode acarretar consequências sociais ruins no processo de interação social de forma geral, interferindo também na qualidade de vida (HADLEY, RICE, 1991, RICE et. al., 1991, FUJIKI et. al., 1999, CONTI-RAMSDEN, BOTTING, 2004, FUJIKI et. al., 2004, HART et. al., 2004).

A natureza das dificuldades pragmáticas e sua extensão parecem diferir entre as patologias da comunicação. O uso funcional da linguagem é afetado pelas habilidades sociais e seu déficit pode ser percebido na intenção comunicativa, nas pressuposições e no gerenciamento do discurso (BEFI-LOPES, CÁCERES, 2010).

Considerando-se que o indivíduo com DEL apresenta déficits nos aspectos da linguagem, dentre os quais a pragmática que se refere ao uso da linguagem em contextos sociais comunicativos, pode-se observar prejuízos nas relações interpessoais.

A relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura englobam habilidades sociais que dizem respeito a comportamentos de iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos, agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erro e pedir desculpas e escutar empaticamente, dentre outros (CABALLO, 2003; FALCONE, 2002). Além do conteúdo da fala, são igualmente relevantes na determinação da habilidade social outros aspectos, não verbais, concomitantes ao falar tais como postura, gestos, expressões faciais e movimentos do corpo que adquirem diferentes significados em função do contexto verbal e situacional em que ocorrem (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001).

A importância das habilidades sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem tem sido amplamente reconhecida e o período da infância tem sido apontado como um período crítico para o desenvolvimento dessas habilidades (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005).

A relação entre pragmática e comportamento social é de confluência e



---

interdependência, uma vez que a pragmática refere-se ao uso social da linguagem em que utilizada em contexto social, requer habilidades interacionais. Portanto, considerando que as crianças com DEL apresentam alterações nos diversos componentes da linguagem a hipótese deste estudo é de que o quadro de DEL pode estar associado a prejuízos nas habilidades sociais, cujo repertório engloba as habilidades comunicativas.



## *2 Revisão de Literatura*

---



---

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 PRAGMÁTICA E LINGUAGEM

A comunicação é responsável por grande parte das trocas sociais de um grupo social, interferindo diretamente nas relações interpessoais. É por meio da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. Dessa maneira, as trocas conversacionais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. E quaisquer dificuldades no desempenho comunicativo podem resultar, portanto, em dificuldades nas relações sociais (AGUIAR, 2006).

As constatações de AGUIAR também estão de acordo com outro estudo que refere que durante a interação social, as crianças aprendem como usar a linguagem e também suas necessidades sociais (HADLEY e RICE, 1991).

O conceito de linguagem pode ser expresso como o resultado de um processo sensorial e intelectual que visa à organização do pensamento bem como, a capacidade de manipular esse símbolo, e que implica uma intenção comunicativa (SIMONEK, 2004). Uma síntese destas definições poderia ser, portanto, a afirmação de que a comunicação consiste da transmissão e recepção de mensagem (entre interlocutores) fazendo uso da linguagem (AGUIAR, 2006).

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança que, na maioria das vezes, é mediada pelos pais por meio de instruções verbais durante atividades diárias e o ato de contar histórias que, por sua vez, veiculam os valores sociais da cultura que está inserida (ELY, GLEASON, 1996).

Com relação à pragmática, esta estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos; ou seja, trata do conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, considerando que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos (ACOSTA et al, 2003) com a finalidade de produzir a comunicação efetiva (RUSSEL, 2007).

As habilidades pragmáticas englobam as funções comunicativas intencionais, as conversacionais e a narrativa.

As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intenção comunicativa do falante, envolve motivação, metas e fins que se quer conseguir ao comunicar-se com o outro (MAYOR, 1991). No desenvolvimento típico da linguagem, é possível observar a emergência das habilidades pragmáticas. Antes mesmo de emitir palavras, a criança já é capaz de responder às iniciativas de outros e, já no primeiro mês de vida, demonstram alternância na comunicação. No início isto ocorre através de formas não verbais, como gestos e atenção visual, e o desenvolvimento da linguagem vai aprimorando esta interação (CREAGHEAD, 1983; FERNANDES, 1997). Com o início da fala, as habilidades pragmáticas se manifestam de maneira mais produtiva, através de nomeações, comentários, pedido de informação, de objetos e de atenção, respostas, protestos e saudações (BRINTON, FUJIKI, 1982, ROTH, SPEKMAN, 1984).

Por sua vez, as habilidades conversacionais referem-se à capacidade do sujeito para elaborar mensagens linguísticas, bem construídas e adequadas aos objetivos do intercâmbio, assim como as exigências que o contexto impõe ao comportamento linguístico (BELINCHÓN et. al., 1992). Além desta sequência, a conversação eficiente exige dos interlocutores cumprimento às regras de troca de turnos, compromisso com o tema abordado e capacidade de adaptação aos participantes e situações. No que se refere ao domínio das regras para a conversação, a criança necessita aprender o papel de emissor e ouvinte, preenchendo seus turnos quando necessário e permitindo que seus interlocutores preencham o seus (ZORZI, HAGE, 2004).

Segundo Labov (1972, p.330), a narrativa é um método de recapitulação da experiência passada, igualando uma sequência verbal a uma sequência de eventos que ocorrem verdadeiramente (temporal).

A produção de narrativa envolve coordenação de habilidades morfossintáticas e semânticas dentro de um sistema que inclui considerações pragmáticas e convenções culturais. Governando como a informação, deve ser apresentada dentro de um contexto para informar adequadamente o ouvinte (PAUL E SMITH, 1993; HUGHESET AL, 1997; FEY ETA AL, 2004; PRICE ET AL 2006).

---

A habilidade de narrar é adquirida de forma gradativa (PRINCE 2006; SMITH, 2007) e, com o aumento da idade e da escolaridade, a narrativa de histórias torna-se mais complexa e elaborada (MOTTA, 2006; KLAPPROTH, 2004).

A narrativa é uma tarefa complexa que requer integração linguística, cognitiva e habilidades sociais (BOTTING, 2002) e pode ser considerada como um método para se investigar questões teóricas acerca da relação entre a linguagem e a cognição (BISHOP, 2003).

## 2.2 PRAGMÁTICA NO DISTÚRBO ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

De acordo com Nicholas e Geers (1997), a avaliação do perfil pragmático por meio da observação das habilidades comunicativas tem se mostrado um importante meio de avaliar a competência comunicativa da criança. Por sua vez, a narrativa é apontada como uma tarefa neurocognitiva que envolve uma multiplicidade de funções executivas, linguísticas, atencionais, mnésicas e afetivas – e há de se considerar que nesses estudos também foi possível observar que narrar serve às necessidades cognitivas, estruturando e processando a experiência pessoal e as necessidades sociais, compartilhando experiências (KLAPPROTH, 2004; MCCABE, 2006; SPINILLO et al, 2002; JUSTICE et al. 2006).

A natureza das dificuldades pragmáticas e sua extensão parecem diferir entre as patologias da comunicação. Alguns estudos têm observado que as crianças com DEL possuem habilidades discursivas limitadas (CREAGHEAD, 1993), dificuldade na aprendizagem e no armazenamento de palavras de classe fechada – aquelas que apresentam significado apenas em contexto frasal, como as conjunções (BEFI-LOPES et al, 2006; ARAUJO, 2007). Além disso, quando comparados a seus pares cronológicos sem alteração de linguagem, o comprometimento da morfossintaxe é acentuado com prejuízo da elaboração discursiva (PUGLISI, BEFI-LOPES, TAKIUCHI, 2005; ARAUJO, 2007; BEFI-LOPES, BENTO, PERISSINOTO, 2008; BENTO E BEFI-LOPES 2010).

Tais dificuldades são apontadas uma vez que as narrativas de crianças com DEL são caracterizadas por sentenças sintaticamente menos complexas, pelo

uso restrito e com erros relacionados aos elementos gramaticais, baixo número de episódios completos e falhas na coesão (NORBURY; BISHOP, 2003; MARINELLIE, 2004) e dificuldades em iniciar atos comunicativos, necessitando, inclusive, de mais tempo para engajarem em uma situação comunicativa (LIIVA & CLEAVE, 2005).

De fato, as manifestações linguísticas do DEL são variadas, mas geralmente, podem ser observados: uso de processos fonológicos de desenvolvimento e idiossincráticos (BEFI-LOPES, PALMIERI, 2000); vocabulário abaixo do esperado para a normalidade (BEFI-LOPES, 1997), déficits nas habilidades morfológicas e sintáticas (RICE et al., 2004), menor número de intenções comunicativas (BISHOP et al., 2000). Além disso, os indivíduos com DEL apresentam pior desempenho em habilidades cognitivas não-verbais, evidenciado pela dificuldade no desenvolvimento do jogo simbólico (BEFI-LOPES et al., 2000).

O estudo desenvolvido por Rocha e Befi-Lopes (2006) comparou as habilidades pragmáticas de crianças com DEL com crianças com desenvolvimento típico de linguagem. O trabalho foi realizado com o Grupo Pesquisa (GP) formado por crianças com DEL de três a seis anos e o Grupo Controle (GC), formado por crianças em desenvolvimento típico com idades equivalentes. O GC apresentou média significativamente maior do que o GP para o uso de respostas adequadas e o GP apresentou média significativamente maior que o GC para o uso de respostas inadequadas. O GC diminuiu o uso de Respostas Inadequadas com o aumento da idade enquanto que o GP manteve o uso de respostas inadequadas com o aumento da idade, inclusive para a faixa etária de seis anos. As autoras concluíram que o aumento da idade salientou as diferenças entre GP e GC. Constatou-se que o GC apresentou habilidades conversacionais mais elaboradas. As crianças com DEL apresentaram grande dificuldade em expressar intenção comunicativa quanto pior fosse seu desenvolvimento de linguagem de forma geral e mais reduzido seu léxico de forma específico. Essas crianças possuem estratégias comunicativas menos específicas, iniciando menos a interação com outros interlocutores e tendo um papel passivo nas conversas (BISHOP et al. 2000, ROCHA; BEFI-LOPES, 2006). Wetherell, Botting e Conti-Ramsden (2008) realizaram uma comparação entre o desempenho narrativo de adolescentes com desenvolvimento típico de linguagem e de adolescentes com DEL. Os participantes foram submetidos a contagem de



---

histórias e conversação. O grupo com DEL apresentou desempenho inferior aos do grupo controle.

O estudo de Befi-Lopes, Bento e Perissinoto (2008) caracterizou a narrativa de indivíduos com DEL e comparou com o desempenho do controle; para eliciar as narrativas foi utilizada uma série de 15 histórias, representadas por figuras, compostas por quatro cenas cada, desenvolvidas por Perissinoto (2003). Essas sequências foram criadas e classificadas por Baron-Cohen et al (1986), em mecânicas, comportamentais e intencionais, segundo as relações envolvidas entre as personagens. Como resultado obtiveram que crianças com DEL apresentam déficits na elaboração do discurso, que geralmente são confusos e repetitivos. Além disso, há dificuldades na organização textual, compreensão da temporalidade, relações de causa e efeito e desenvolvimento de conhecimento estrutural necessário para a compreensão da informação.

Ukrainetz e Gillan (2009), investigaram a elaboração expressiva da narrativa de 48 crianças com DEL entre 6 e 8 anos em comparação ao grupo controle de mesma faixa etária. Verificaram que crianças com DEL (tanto de 6 quanto de 8 anos de idade) e as crianças menores do grupo controle produziram histórias com um número significativamente menor de apêndices (por exemplo, resumo, Coda), orientações (por exemplo, nome, traços de personalidade) e avaliações (por exemplo, modificador de interessante, o diálogo) quando comparadas as crianças mais velhas do grupo controle. As crianças com DEL e aquelas mais jovens com desenvolvimento típico apresentaram desempenho significativamente mais pobre em elementos simples, como nomes de personagens e repetição (ex: Ele correu e correu). Os autores concluíram que a elaboração expressiva da narrativa é sensível à diferença de idade e nível de linguagem e que crianças com DEL precisam de orientação sobre a narrativa, mesmo para elementos simples.

Foi realizado um estudo em que se comparou as habilidades pragmáticas de um grupo de 30 crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos com diagnóstico de DEL com um grupo controle composto por crianças com desenvolvimento normal de linguagem de mesma idade. As crianças foram submetidas a avaliação da pragmática e obtiveram suas respostas analisadas por 3 observadores. Os valores obtidos pelo grupo controle foram significativamente maiores que os obtidos pelo

grupo com DEL, com exceção de algumas habilidades não-verbais (OSMAN, SHOHD, AZIZ, 2011). Este estudo evidencia a dificuldade pragmática apresentada pelas crianças diagnósticas com DEL em relação às crianças com desenvolvimento típico de linguagem e melhor desempenho nas habilidades não verbais do que nas verbais no grupo com DEL, corroborando estudos anteriores com esses achados de habilidades não verbais (CREAGHEAD, 1993, BEFI-LOPES et al., 2000).

As alterações nas habilidades pragmáticas encontradas no DEL, como vistas em alguns estudos (ROCHA, BEFI-LOPES, 2006, OSMAN, SHOHD, AZIZ, 2011), acarretam dificuldades nas relações interpessoais. Desta maneira, a seguir será abordada a interface do campo das habilidades sociais com a comunicação.

### 2.3 COMUNICAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS

A comunicação, além de ser essencial ao homem também é condição de sua existência, sendo através dela que o indivíduo cria, transforma o meio em que vive, se constitui e produz a própria história (MOREIRA, CHUN, 1997).

Outros estudos relatam a importância social da comunicação como um veículo de extensas redes de troca social, pelas quais se forma e se transforma a cultura e, em consequência a própria realidade social (RECTOR, TRINTA, 1999, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001).

Considerando a interação social como um componente necessário para a criança adquirir a linguagem, as relações da criança com os adultos tornam-se assim fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como um sistema dinâmico, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional (BORGES, SALOMÃO, 2003).

Para a transmissão da mensagem são necessárias expressões verbais e não verbais, por isso o sistema de comunicação é considerado complexo. A comunicação verbal é mais consciente, explícita e racional, pois depende, entre outros fatores, do domínio da língua e das normas sociais de seu uso, enquanto que a comunicação não verbal complementa, ilustra, regula, substitui e algumas vezes se opõe à verbal. Posturas, gestos, expressões faciais e movimentos do corpo

---

adquirem diferentes significados em função do contexto verbal e situacional em que ocorrem (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2007).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais (HS) referem-se a diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. Os autores afirmam que um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para relações harmoniosas com colegas e adultos na infância e refere que habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem se reverter em amizade, respeito, em convivência cotidiana mais agradável.

As denominadas habilidades sociais comunicativas são definidas e classificadas por Angélico (2004) como sendo ações verbais e não verbais dentre as quais: aproximar-se de outras pessoas (ação não verbal de locomoção), iniciar contato e conversação (ação verbal ou não verbal que indica ao interlocutor um processo interativo), estabelecer contato visual (ação não verbal de mover a cabeça em direção ao interlocutor e olhar nos seus olhos), fazer perguntas (ação verbal com entonação típica que indica a solicitação de esclarecimento de uma dúvida), responder pergunta (ação verbal do participante que fornece informação ou esclarecimento).

A seguir, o Quadro 1 resume os principais componentes das Habilidades Sociais.

<b>1. Componentes Comportamentais</b>	<b>1.1 Verbais de Conteúdo</b>	Fazer/Responder perguntas; Solicitar mudanças de comportamento; Lidar com críticas; Pedir/ Dar feedback; Opinar/ Concordar/ Discordar; Elogiar/ Recompensar/ Gratificar; Agradecer; Fazer pedidos; Recusar; Justificar-se; Auto-revelar-se/ Usar o pronome Eu; Usar conteúdo de humor.
	<b>1.2 Verbais de Forma</b>	Latência de duração; Regulação: bradilalia, taquilalia, volume, modulação; Transtornos da Fala.
	<b>1.3 Não Verbais</b>	Olhar e contato visual; Sorriso; Gestos; Expressões faciais; Postura corporal; Movimentos de cabeça; Contato físico; Distância/ Proximidade.
<b>2. Componentes Cognitivos – Afetivos</b>	<b>2.1 Conhecimentos prévios</b>	Sobre a cultura e ambiente; Sobre os papéis sociais; Autoconhecimento
	<b>2.2 Expectativas e crenças</b>	Planos, metas e valores pessoais; Autoconceito; Auto-eficácia <i>versus</i> desamparo; Estereótipos.
	<b>2.3 Estratégias e de Habilidades de processamento</b>	Leitura do ambiente; Resolução de problemas; Auto-observação; Auto-instrução; Empatia.
<b>3. Fisiológicos</b>		Taxa cardíaca; Respostas eletrofisiológicas; Respiração; Resposta galvânica da pele; Respiração; Fluxo sanguíneo.
<b>4. Outros Componentes</b>		Atratividade física; Aparência pessoal.

Fonte: (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 1999).

**Quadro 1** - Componentes das Habilidades Sociais.

## *3 Justificativa*

---



---

### 3 JUSTIFICATIVA

A interface do campo teórico-prático das habilidades sociais (HS) com a área dos Distúrbios da Comunicação pode ser promissora ao considerarmos o conceito de habilidades sociais como central para se analisar as interações sociais e a comunicação como um processo de construção social. Além disso, as HS têm sido relacionadas aos conceitos de melhor qualidade de vida, a relações interpessoais mais gratificantes, a maior realização pessoal e ao sucesso profissional (CABALLO, 1987, 1991; COLLINS E COLLINS, 1992; GOLEMAN, 1995; ICKES, 1997), o que denota suas propriedades como fator de proteção ao desenvolvimento infantil tanto típico como atípico.

Em relação aos achados na literatura, pode-se dizer que os aspectos de interação social, habilidades comunicativas e pragmáticas, são fatores essenciais e importantes para o desenvolvimento da comunicação interpessoal.

Podemos inferir assim, a presença de déficits em Habilidades Sociais nos quadros de DEL. O diferencial desse estudo consiste na abordagem dos componentes comportamentais de habilidades sociais em crianças com DEL.





## *4 Objetivo*

---



#### **4 OBJETIVO**

Investigar as habilidades sociais comunicativas em crianças com DEL.



## *5 Metodologia*

---



---

## 5 METODOLOGIA

Após os pais ou responsáveis aceitarem participar da pesquisa, assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, deu-se início às avaliações nas crianças. O projeto teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Faculdade de Odontologia de Bauru sob o protocolo 042/2010.

### 5.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo doze crianças com idades entre sete e oito anos e onze meses.

As crianças do grupo experimental (uma menina e cinco meninos) com DEL foram diagnosticadas na clínica de fonoaudiologia da FOB-USP.

Seis crianças da mesma faixa etária e sexo participaram do grupo controle, no qual eram crianças que passaram por triagem fonoaudiológica e apresentaram desenvolvimento típico de linguagem. Dessas crianças uma era do gênero feminino e cinco do gênero masculino. As crianças selecionadas para comporem o grupo controle não apresentavam queixas fonoaudiológicas das mães nem da escola. Além disso, foram submetidas à triagem fonoaudiológica para análise da normalidade de acordo com Zorzi e Hage 2004.

Outro critério de inclusão na amostra, considerando-se as características do quadro do DEL, foi a ausência de deficiência auditiva, visual, mental, síndromes, distúrbios abrangentes do desenvolvimento e lesões neurológicas adquiridas (BISHOP, 2006).

As crianças estavam matriculadas, respectivamente, de acordo com as idades, entre o segundo e quarto ano do ensino fundamental regular, público ou privado.

A Tabela 1 resume algumas características da amostra das crianças do

grupo experimental e grupo controle.

**Tabela 1:** Dados demográficos dos participantes do Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (CG)

Participantes (GE)	Participantes (GC)	Gênero	Idade cronológica GE	Idade cronológica GC	Escolaridade (ano)
PE1	PC1	M	8 a 5m	8 a 5m	3°
PE2	PC2	M	8 a 1 m	8 a	3°
PE3	PC3	F	8 a	8 a	3°
PE4	PC4	M	7a 4m	7 a 3m	2°
PE5	PC5	M	7 a 2 m	7 a 4m	2°
PE6	PC6	M	8 a	8 a	3°

## 5.2 LOCAL

As avaliações foram realizadas na Clínica Escola de Fonoaudiologia da FOB-USP.

## 5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

### **Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho – Filmagem (PRAD-F) (ANEXO A)**

Esse protocolo foi elaborado por Carlino (2010), de modo que pudessem ser observados componentes comportamentais de conteúdo (saudar, apresentar-se, iniciar conversa, fazer e responder perguntas, expressar pensamentos e sentimentos, despedir-se), de forma (volume, modulação) e não verbais (expressões faciais, contato visual). Nesse método de avaliação das Habilidades Sociais de Comunicação à criança é exposta a uma situação de interação com outras pessoas que contém estímulos, induções e questões para respostas sociais, e estas podem ser gravadas ou registradas por observadores. No total, foram realizadas duas filmagens de cada criança, com intervalos variando de uma semana entre as



---

gravações. As filmagens tinham duração de 15 minutos cada, totalizando 30 minutos de filmagem cada criança.

### **Protocolo de Análise do Período da Narrativa (ANEXO B)**

Este protocolo foi desenvolvido pela pesquisadora e contém os critérios de análise da narrativa para ser classificada segundo Perroni (1992): protonarrativa, narrativa primitiva e narrativa propriamente dita.

Para eliciar a narrativa foi explicado pela pesquisadora que as quatro figuras formavam uma história, em que a criança deveria ordená-las e contar uma história com todas as figuras.

Antes do início deste estudo, a pesquisadora aplicou o protocolo em crianças normais, para verificar quais os critérios de análise a serem utilizados no protocolo, sendo estabelecidos os seguintes:

- Nível de coesão do discurso avaliada por meio da presença de conectivos que estabeleçam uma relação sequencial e causal entre as cenas e se a história possui começo, meio e fim.
- A coerência dos fatos avaliada por meio da ordenação das sequências lógico temporal e o discurso narrado. Também é proposto a análise de utilização de termos temporais, ou seja, se é utilizado termos que estabeleçam noção de tempo.
- A frequência de necessidade de perguntas eliciadoras pelo adulto do tipo: O que? Quando? Onde? Quem?
- A análise se a criança é capaz de associar qual personagem executou determinada ação, ou seja, associar a pessoa a uma ação.

### **Habilidades Sociais Comunicativas**

Participaram como interlocutores das cenas de interação, um adulto do gênero feminino, graduada em fonoaudiologia, e duas crianças de mesma faixa etária em fase normal de desenvolvimento da linguagem, participante do grupo controle da pesquisa (uma do gênero feminino que interagiu com a criança do sexo feminino e outro menino que interagiu com as crianças do sexo masculino).

Anteriormente ao início das filmagens, a pesquisadora treinou os

interlocutores “atores” para que conduzissem de maneira apropriada a cena em questão, ou seja, tanto o adulto quanto as crianças que atuariam nas situações de interação passaram por uma sessão de treinamento, para que conduzissem as cenas de forma adequada.

As filmagens foram realizadas na seguinte sequência: (1) em uma sessão com um adulto desconhecido do gênero feminino, (2) e em outro dia com uma criança desconhecida do mesmo gênero, em fase normal de desenvolvimento da linguagem. Com isso, foi possível observar presença ou ausência dos componentes verbais de conteúdo (fazer e responder perguntas; iniciar, manter e encerrar conversação), verbais de forma (velocidade de fala e intensidade de voz) e não verbais (contato visual, gestos, sorriso, expressões faciais, movimentos de cabeça, postura corporal) das Habilidades Sociais de Comunicação.

Na primeira sessão de interação a criança entra em uma sala e encontra um adulto atrás de uma mesa. Há apenas uma cadeira aonde a criança, ao entrar na sala, deve se sentar. Sobre a mesa há brinquedos de vários tipos como quebra cabeça, quebra gelo, jogo da memória, carrinho, boneca. O adulto está vestido de maneira casual e utiliza expressões moderadas durante a interação. Na segunda sessão a criança entra em uma sala e encontra outra criança – com desenvolvimento típico da linguagem – sentada na cadeira com alguns brinquedos, sob a mesa, em sua frente. As cenas permitem verificar a maneira como a criança com DEL age em situações em que necessita utilizar a fala para se comunicar com pessoas desconhecidas.

#### 5.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados sobre as habilidades sociais comunicativas dos participantes com os interlocutores foram obtidos por meio de observação direta de situações estruturadas, na qual os comportamentos a serem avaliados foram filmados. Esses dados foram analisados a partir de um sistema de categorização formulado por Carlino, 2010 o qual encontra-se descrito no PRAD – F. Conforme afirma Cozby (2003), quando é realizada uma medida do comportamento, como por exemplo, o

---

registro de comportamentos obtidos por meio da observação, é necessário garantir a fidedignidade dessa medida, ou seja, a sua consistência. O cálculo foi feito dividindo-se o número de concordâncias pelo número de concordâncias somado ao número de discordâncias e multiplicado esse resultado por 100, com base em Hersen; Barlow, (1982).

Para avaliar a fidedignidade dos dados sobre a interação social dos participantes com os interlocutores, as filmagens foram observadas pela pesquisadora e por duas juízas (uma delas graduada em fonoaudiologia, doutoranda com experiência em habilidades sociais e outra fonoaudióloga, sem experiência em habilidades sociais), utilizando-se como coeficiente de correlação das medidas o índice de concordância entre observadores.

As medidas submetidas a essa avaliação foram obtidas por meio do PRAD-F, a Avaliação do Desempenho nas seguintes classes de HSC: saudar, apresentar-se, iniciar conversação, fazer e responder perguntas, expressar pensamentos e sentimentos, pedir ajuda, fazer pedidos e compartilhar materiais.

Cada classe apresenta quatro itens, que deveriam ser mensurados de acordo com a escala: “Insatisfatório” (quando o participante apresenta 1 dos 4 itens), “Nem satisfatório, nem insatisfatório” – regular (quando o participante apresenta 2 dos 4 itens) e “Satisfatório” (quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 itens).

O processo de observação das filmagens e o registro dos comportamentos foram realizados com a pesquisadora e cada observador separadamente.

Quando terminavam de observar e registrar os 15 minutos de filmagem, a pesquisadora, juntamente com cada observador, comparava os registros feitos por ambos em cada filmagem. Em seguida, era calculado o índice de concordância das observações.

Encerrado o treino, os observadores iniciaram as sessões de análises das filmagens que foram utilizadas para garantir a confiabilidade das observações.

Para análise da narrativa, primeiramente as crianças do grupo controle foram submetidas à avaliação, para que assim pudesse ser calibrado o protocolo de critérios de análise da narrativa (em que se mostrava para a criança as quatro figuras de sequência lógica em ordenamento aleatório, explicando-lhe que deveria

ordenar e contar uma história de acordo com as ilustrações observadas nas figuras).

Com a realização desse procedimento, primeiro nas crianças do grupo controle (que são as que se encontram em fase normal de desenvolvimento de linguagem), foi possível constatar que o protocolo de análise da narrativa, contemplava critérios para que fosse possível classificar o período em que a criança se apresentava.

Após a realização nas crianças do grupo controle, foi realizada a avaliação da narrativa nas crianças do grupo experimental.

Os dados analisados foram inseridos no protocolo de análise da narrativa para, de acordo com esses critérios, serem classificados o período da narrativa segundo Perroni, 1992.

O protocolo dos critérios de análise da narrativa contém dados referentes a coesão, coerência, utilização de termos temporais, utilização de perguntas eliciadoras pelo adulto e adequação de relação pessoa a ação.

Esses dados também foram analisados, tanto pela pesquisadora como pelas mesmas duas juízas que analisaram as habilidades sociais comunicativas. A pesquisadora explicou o protocolo para que as juízas pudessem anotar os critérios de análise da narrativa e assim classificar o período da narrativa segundo a Perroni, 1992, conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 2:** Classificação da Narrativa (Perroni, 1992)

<p>Período da Protonarrativa</p> <p>(compatível com crianças entre 2 e 3 anos)</p>	<p>Neste período a criança ainda não é capaz de narrar sozinha com um número suficiente de frases encadeadas numa sequência lógico temporal. Narra estórias ou fatos, desde que auxiliada por perguntas que pontuem o que, onde, quem e quando. As respostas destas perguntas somadas constituem o perfil de narrativa de crianças desta idade. As dificuldades deste período estão relacionadas à limitada capacidade de construção de frases longas, assim à organização temporal.</p>
<p>Período da Narrativa Primitiva</p> <p>(compatível com crianças entre 3 e 4 anos)</p>	<p>Neste período é possível observar um número maior de sentenças encadeadas na forma de narrativa, contudo, há ainda falta de coesão entre os fatos, a necessidade de auxílio esporádico do adulto para a coerência dos fatos. Nesta fase a criança relaciona adequadamente as pessoas ou as personagens à suas ações, assim como localiza espacialmente os acontecimentos, contudo, ainda há uma sequência lógico temporal inadequada.</p>
<p>Período da Narrativa Propriamente Dita</p> <p>(compatível com crianças entre 4 e 6 anos)</p>	<p>Após os 4 anos a criança tem condições de narrar mantendo a ordenação temporal dos fatos, mesmo omitindo alguns fatos secundários, que não prejudicam o entendimento da narrativa. A estabilidade no uso dos termos temporais, espaciais e interpessoais auxiliam na construção de uma narrativa coesa e coerente. Os casos diminuem, em função dos próprios adultos que rejeitam nesta idade fatos que não pertençam originariamente ao enredo da estória ou à realidade dos fatos.</p>



## *6 Resultados*

---





## 6 RESULTADOS

A seguir serão descritos os resultados de cada etapa.

Os resultados da fase da análise das filmagens de habilidades sociais comunicativas sugerem que os comportamentos registrados a partir da observação das filmagens são fidedignos, uma vez que, como propõe Hersen; Barlow (1982), um coeficiente de correlação igual ou superior a 75% permite afirmar que a medida é confiável.

Na Tabela 3 podem ser visualizados os déficits de HSC que foram encontrados nos participantes do GE.

**Tabela 3:** Desempenho do GE nas situações estruturadas de interação (filmagens: adulto x criança e criança x criança).

Participantes do GE	Déficits observados nas Habilidades Sociais
PE1	- Iniciar, manter e finalizar conversação; - Fazer e responder perguntas; - Contato visual; - Expressões faciais
PE2	- Iniciar, manter e finalizar conversação; - Contato visual; - Expressões faciais.
PE3	- Iniciar, manter e finalizar conversação.
PE4	- Iniciar, manter e finalizar conversação; - Contato visual; - Expressões faciais.
PE5	- Iniciar, manter e finalizar conversação; - Contato visual; - Expressões faciais.
PE6	- Iniciar, manter e finalizar conversação; - Fazer e responder perguntas; - Contato visual; - Expressões faciais.

Pelos dados analisados nas filmagens, pode-se constatar que não houve diferença no repertório de HSC quando a interação foi feita com adulto e com

criança. Todos os participantes do GE apresentaram déficit em “Iniciar, manter e finalizar a conversação” e somente um (PE3) não teve dificuldade em “Contato visual” assim como em “Expressões faciais”.

As HS podem ser ainda categorizadas pelos seus componentes. Assim, a Tabela 4 resume o desempenho do GE em relação a estes componentes.

**Tabela 4** - Desempenho do GE nos componentes das HSC.

Componentes das HSC	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
Verbais de Conteúdo	Insatisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Insatisfatório	Insatisfatório
Não Verbais	Insatisfatório	Nem insatisfatório nem satisfatório (regular)	Satisfatório	Nem insatisfatório Nem satisfatório (regular)	Insatisfatório	Insatisfatório

PE1: Apresentou dificuldade nas HSC, comportamento muito passivo no processo interacional, não teve iniciativa da conversação, bem como apresentou dificuldade em se manter no processo interacional.

PE2: Dificuldade em iniciar o processo de interação, não inseriu novos tópicos, respondeu de forma breve o que lhe foi perguntado, fez pergunta, utilizou movimento de cabeça indicativo de “sim”, fez, porém pouco contato ocular e pouca variação das expressões faciais.

PE3: Apresentou melhor HSC, apesar de não ter iniciado o processo de conversação foi o que apresentou comportamento mais ativo no processo interacional, melhor contato social com o interlocutor, manteve contato ocular, houve mudanças de expressões faciais.

PE4: Não iniciou o processo de interação, no momento em que o interlocutor perguntou se queria brincar, respondeu que sim, pouco contato ocular, utilizou alguns gestos, interlocutor perdeu uma peça, demonstrou onde estava.

PE5: Não iniciou o processo de conversação, respondeu pergunta, fez pergunta, pouco uso de contato visual e expressões faciais.

PE6: Dificuldade nas HSC, comportamento muito passivo demonstrando pouco interesse no processo interacional.

Todos os participantes do GC apresentaram desempenho satisfatório nas HSC, englobando todos os seus componentes.

A seguir, a Tabela 5 mostra o nível de narrativa do GC. A classificação do período da narrativa obteve 100% de concordância entre a pesquisadora e os avaliadores externos.

**Tabela 5** - Caracterização da Narrativa do Grupo Controle (GC).

Participantes	Gênero	Idade (em meses)	*Nível de Narrativa
PC1	M	102	Propriamente dita
PC2	M	96	Propriamente dita
PC3	M	97	Propriamente dita
PC4	M	87	Propriamente dita
PC5	M	89	Propriamente dita
PC6	F	96	Propriamente dita

PC: Participantes do grupo controle, M: Masculino, F: Feminino, \* Nível de Narrativa segundo Perroni, (1992).

Todas as crianças do GC se enquadraram, segundo Perroni (1992) na narrativa propriamente dita, o que está de acordo com o esperado para a faixa etária dessas crianças.

A partir destes dados podemos constatar que as crianças do GC não tiveram dificuldade em sequencializar às figuras, bem como narrar à história formada, sendo que todas elas ordenaram corretamente todas as figuras e apresentaram discurso coeso, estabeleceram relação de sequencialização e causa entre as figuras utilizaram termos temporais e não necessitaram de perguntas eliciadoras da pesquisadora para desenvolver a narrativa.

A Tabela 6 apresenta os dados do período da narrativa para as crianças do GE.

**Tabela 6** - Caracterização da Narrativa do Grupo Experimental (GE).

Participantes	Gênero	Idade	*Nível de Narrativa
PE1	M	8 a 5 m	Primitiva
PE2	M	8 a 1 m	Primitiva
PE3	F	8 a	Propriamente dita
PE4	M	7 a 4 m	Primitiva
PE5	M	7 a 2m	Primitiva
PE6	M	8 a	Protonarrativa

PE: Participantes do grupo experimental, M: Masculino, F: Feminino; \*Nível de Narrativa segundo Perroni (1992)

Como pode ser observado na Tabela 6, somente uma criança do GE apresentou narrativa dentro do esperado para a sua idade (narrativa propriamente dita). Apenas uma criança apresentou-se no período da protonarrativa. As demais crianças ficaram abaixo do esperado para a idade, porém na narrativa primitiva.

A seguir, está a transcrição do discurso de cada participante, eliciados a partir das figuras apresentadas, a fim de exemplificar o nível desta habilidade.

O PE 1, nível da narrativa primitiva, apresentou dificuldade de coesão e alteração de coerência:

PE1: “Tem terra e semente”

PE 1: “Tem chuva e nasceu a flor”

PE1: “Tem flor grande”

PE1: “Tem flor mais grande ainda”

O PE 2, nível da narrativa primitiva, apresentou dificuldade de coesão, de coerência e necessitou de pergunta eliciadora em um momento:

PE2: “Vai por a semente” (pausa)

Pesquisadora: Onde?

PE2: terra (pausa)

PE2: a planta tá nascendo

PE2: aqui a planta cresceu

O PE 3, único participante do sexo feminino com 8 anos, apresentou nível da narrativa propriamente dita, sem alterações de coesão e coerência, ordenou

---

corretamente as figuras, utilizou conectivos de forma adequada, não necessitou de perguntas eliciadoras, apresentando desempenho adequada para sua faixa etária com o seguinte discurso:

PE3: “A semente tá na terra”.

PE3: “Depois veio a chuva e nasceu a planta”.

PE3: “A planta cresceu”.

PE3: “Depois a planta cresceu mais ainda e ficou muito linda”

O PE 4, com 7 anos e 4 meses apresentou narrativa primitiva, dificuldade de coesão e coerência, dificuldades com conectivos e necessitou de perguntas eliciadoras:

PE4: “tem terra e semente”

PE4: “a planta nasceu” (pausa)

Pesquisadora: “E o que aconteceu?”

PE4: “a planta cresceu”

O PE 5, com 7 anos e 2 meses apresentou narrativa no nível da narrativa primitiva, com dificuldade de coesão e necessitou esporadicamente de perguntas eliciadoras:

PE5: “Colocou a semente na terra” (pausa)

Pesquisadora: “Quem?”

PE5: “o moleque” (pausa)

Pesquisadora: “E o que aconteceu?”

PE5: “Caiu chuva a plantinha nasceu”

PE5: “Depois a plantinha cresceu”.

PE5: “A plantinha ficou bem grande”

O PE 6, com a idade de 8 anos, foi o que apresentou maior dificuldade, encontrando-se na protonarrativa. Com maior dificuldade na coesão e coerência, necessitou de perguntas eliciadoras constantes, dificuldade na utilização de conectivos com o seguinte discurso:

PE6: “Semente” (pausa)

Pesquisadora: “O que está acontecendo com a semente?”

PE6: “A semente”

Pesquisadora: “Onde ele está colocando a semente?”

PE6: “Virou uma plantinha” (pausa)

Pesquisadora: “E aí?”.

PE6: “E cresceu, e esse cresceu do tamanho desse porque era grande”.

A tabela a seguir resume o desempenho dos participantes do GE, do que obteve o desempenho mais comprometido ao que teve o desempenho menos comprometido, ou seja, em ordem crescente de desempenho.

**Tabela 7** - Desempenho do Grupo Experimental (ordem crescente)

<b>PE</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Interação</b>	<b>Comportamento</b>
PE6	Protonarrativa	Menor	Muito passivo
PE1	Primitiva	Pouca	Muito passivo
PE5	Primitiva	Pouca	Parcialmente passivo
PE4	Primitiva	Pouca	Parcialmente passivo
PE2	Primitiva	Pouca	Parcialmente passivo
PE3	Propriamente dita	Maior	Ativo

## *7 Discussão*

---





---

## 7 DISCUSSÃO

Alterações cognitivas, sociais e comportamentais complexas têm sido relatadas no quadro de DEL, sendo fundamental a compreensão dos aspectos psicológicos e fonoaudiológicos inerentes a fim de se verificar as implicações biopsicossociais bem como para a busca de intervenções mais efetivas, no intuito de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos acometidos.

Neste sentido, parece promissora a tarefa de agregar os saberes entre áreas da Psicologia e Fonoaudiologia. Assim, diferencial no estudo em questão foi utilizar um aspecto mais abordado pelos psicólogos, que são as habilidades sociais (HC) nas quais estão incluídas a categoria de HSC (habilidades sociais comunicativas). Por sua vez, a Fonoaudiologia estabelece a relação com este campo ao apontar que, durante a interação social, as crianças aprendem como usar a linguagem e também suas necessidades sociais (Hadley e Rice, 1991). Assim, a confluência entre os saberes das duas áreas do conhecimento pode auxiliar na compreensão da complexa temática que é a linguagem, uma vez que as habilidades de interação estão no centro das teorias de desenvolvimento de linguagem no contexto social.

A partir deste tipo de análise, o presente estudo foi delineado para verificar o nível de HSC de crianças com DEL e os componentes linguísticos. Para tanto, optou-se por selecionar, dentre as habilidades pragmáticas da linguagem, o período da narrativa em que se encontravam estas crianças.

Enfocar a narrativa de crianças mostrou-se uma tarefa árdua, uma vez que não existe consenso na literatura quanto à melhor forma para se realizar esta avaliação e cada trabalho opta por um procedimento diferente. Há trabalhos que utilizam a ordenação de sequências como os de Dodwell e Bavin (2008); Befi-Lopes, Bento e Perissinoto (2008) e outros que optam por contar uma história e conversação, como Botting e Conti-Ramsden (2008). Em nosso estudo, optamos por utilizar as sequências lógicas e classificá-las segundo os critérios estabelecidos por Perroni 1992.

Considerando o desenvolvimento típico, as crianças menores comumente apresentam respostas semântica e pragmaticamente inapropriadas, utilizam outros recursos como, por exemplo, a entonação como pista para as respostas de interrogativos. Com o aumento do léxico, há uma melhora na qualidade das respostas, o que garante que, a partir dos três anos, as crianças sejam capazes de apresentar várias formas de respostas (Cervera-Mérida, Ygual-Fernández, 2003).

Refletindo sobre a condição das crianças com DEL, cabe aqui a análise de Hage e Guerreiro (2001), ao se referirem que, independente da condição de atraso ou distúrbio, as alterações específicas de linguagem devem ser identificadas precocemente, uma vez que tais alterações podem interferir nos aspectos sociais e de aprendizagem escolar da criança.

Outro ponto de destaque de nosso estudo refere-se ao método de coleta utilizado. Na literatura consultada, os métodos também variam muito, sendo que Crespo-Eguílaz et al. (2003) e Laws e Bishop (2004) optaram por utilizar questionários ou listas de verificação em suas pesquisas com a mesma temática. Entretanto, segundo Fernandes (1996), ao serem utilizados questionários e listas perdem-se dados importantes, como o contexto do uso da comunicação e os elementos não linguísticos (gestos e expressões faciais e corporais), que devem ser considerados como linguagem no estudo do uso funcional da comunicação.

A partir das considerações prévias, optamos pela utilização das filmagens no presente estudo, uma vez que ao se avaliar o uso funcional da linguagem, devem ser levadas em conta as diferenças comportamentais individuais bem como o contexto em que a comunicação ocorre. Já em 1978, Kreckel comentava sobre análise filmada de interações sociais apontando que esse tipo de análise possibilita o maior detalhamento do comportamento. De acordo com Fernandes (1996), ao analisar a narrativa, devemos nos preocupar com o contexto, incluindo elementos linguísticos ou não, sendo que qualquer som ou gesto interpretável pelo adulto é considerado linguagem.

Portanto, a análise pragmática, no âmbito global, exige a preocupação com o contexto (Porto et al., 2007). Considerando-se esse aspecto, a coleta realizada por meio de filmagem pareceu-nos ser o modo mais adequado para a análise de todos os aspectos pragmáticos da linguagem de um indivíduo, incluindo a narrativa e as HSC.

---

Outro cuidado nas filmagens foi o de incluir no cenário de interação não somente interlocutores especialistas, mas também crianças, ou seja, aquelas com as quais os pacientes com DEL interagem no seu dia a dia. As filmagens também representam um banco de dados promissor no sentido de que pode ser utilizado a qualquer momento para análise mais detalhadas da análise do perfil comunicativo da população avaliada.

De fato, por meio dos procedimentos utilizados, nosso estudo pôde relacionar a frequência de respostas com os componentes verbais de conteúdo e não verbais das habilidades sociais (Tabela 4) e mostrou que, o GC apresentou maior número de respostas satisfatórias que o GE, estando dentro dos padrões esperados para um bom desempenho social, enquanto que o GE apresentou menor iniciativa e desenvoltura na situação estruturada de interação. A única criança do GE que obteve melhor desempenho narrativo do grupo foi a que apresentou melhor desempenho nas HSC. O que sugere que na presença de maior dificuldade narrativa, as HSC encontram-se mais.

Na caracterização do repertório de HSC do GE, os seis participantes apresentaram déficit em “Iniciar, manter e finalizar conversa”, mas somente dois deles em “Fazer e responder perguntas”. Com base na experiência procedente da clínica dos distúrbios de linguagem oral, a nossa hipótese de trabalho era a de que realmente estas alterações inviabilizassem a interlocução efetiva da criança com adultos e seus pares pelos poucos recursos linguísticos que sustentariam a interação e conforme estudos de Bishop et al. (2000) e Rocha e Befi-Lopes (2006), as crianças com DEL possuem estratégias comunicativas menos específicas, iniciando menos a interação com outros interlocutores. Por outro lado, a menor frequência de déficit no item “Fazer e responder perguntas” se deve ao fato de que as crianças com DEL têm um papel mais passivo nas conversas (BISHOP ET AL 2000) e também pode ser sugestiva de que a criança pode ter adquirido componentes para o repertório de HSC, mas que não estão plenamente desenvolvidos, o que os tornariam mais frequentes.

Assim, o item em questão poderia estar mais presente pela facilidade da criança em selecionar tópicos e utilizar recortes mais usuais de uma interlocução do que a exigência do item “Iniciar, manter e finalizar conversa”, que requer ampliação dos recursos e flexibilidade no uso da linguagem, ou seja, a consolidação

dos aspectos mais pragmáticos. Na verdade, a literatura analisada apontou neste sentido ao afirmar que a natureza das dificuldades pragmáticas e sua extensão parecem diferir entre as patologias da comunicação, sendo que alguns estudos têm observado que as crianças com DEL apresentam dificuldade em iniciar atos comunicativos, necessitando inclusive de mais tempo para engajarem em uma situação comunicativa (LIIVA, CLEAVE, 2005), bem como na aprendizagem e no armazenamento de palavras de classe fechada, isto é, aquelas que apresentam significado apenas em contexto frasal, como as conjunções (BEFI-LOPES et al, 2006; ARAUJO, 2007).

Além disso, quando comparados a seus pares cronológicos sem alteração de linguagem, o comprometimento da morfossintaxe é acentuado com prejuízo da elaboração discursiva (Puglisi, Befi-Lopes, Takiuchi, 2005; Araujo, 2007; Befi-Lopes, Bento, Perissinoto, 2008; Bento e Befi-Lopes 2010).

O nível de narrativa alterado em cinco dos seis participantes apontou dificuldade de coerência, coesão e elementos conectivos que exigiram que o pesquisador tivesse papel mais ativo por meio de perguntas eliciadoras. A literatura analisada já apontava a ocorrência de tais dificuldades, uma vez que as narrativas das crianças com DEL são caracterizadas por sentenças sintaticamente menos complexas, pelo uso restrito e com erros relacionados aos elementos gramaticais, baixo número de episódios completos e falhas na coesão (Norbury e Bishop, 2003; Marinellie, 2004).

Relevante também o dado de que cinco participantes apresentaram déficits em “Contato visual” e “Expressões Faciais” em conformidade com estudos da literatura (TOMBLIM, 2002) que afirma que os indivíduos com DEL também apresentam déficits nos componentes não-verbais da linguagem, sendo que a presença deles poderiam minimizar os efeitos do quadro na situação de interlocução. Entretanto, estudos de CREAGHEAD (1993) e BEFI-LOPES et al. (2000) melhor desempenho nas habilidades não verbais do que nas verbais no grupo com DEL. Podemos estar diante de resultados não tão discrepantes ao se considerar a natureza intrínseca das alterações verbais nos quadros de DEL. Por outro lado, a análise dos componentes não verbais merece maior investigação, pois eles podem apoiar o maior peso da defasagem dos recursos linguísticos.

Como fruto desta interface, o estudo de Abramides (2010) caracterizou o

---

repertório de HS e a frequência de problemas de comportamento em cinco grupos de crianças com alterações da comunicação: G1- deficiência auditiva, G2- distúrbios de linguagem escrita, G3- distúrbios de voz, G4- distúrbios de motricidade orofacial e G5- distúrbios de linguagem oral por meio de dois instrumentos: (i) Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para a criança e respectivo questionário para professor (Del Prette e Del Prette, 2005) e (ii) Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS) com adaptação brasileira de Bandeira et al. (2007) versão para pais. Os resultados apontaram repertório de HS dentro da média esperada, exceto o G1. Entretanto, foram observadas dificuldades de reações habilidosas determinadas situações de demanda ambiental na maioria dos grupos. Em relação ao G5, havia 14 crianças com distúrbio de linguagem do tipo desvio fonológico, 4 crianças com atraso de linguagem e apenas uma com DEL. Comparado aos demais grupos, G5 apresentou mais dificuldade na emissão de reações habilidosas diante de demandas ambientais específicas com maior déficit em desempenho do que em aquisição, no qual a habilidade ocorre em frequência inferior à esperada, principalmente devido ao reforço por parte do ambiente (por ansiedade interpessoal ou problemas de comportamento que interferem no desempenho social). Muito embora déficits de aquisição estivessem presentes pela não ocorrência da habilidade diante das demandas do ambiente, pelo desconhecimento sobre os comportamentos esperados em determinada situação, restrição de oportunidades e modelos ou por problemas de comportamento que competem com essa aquisição. Os itens apontados em maior porcentagem foram: 20 (Defender-se de acusações injustas), 17 (Resistir à pressão do grupo), 5 (Pedir mudança comportamento), não fator 4 (Pedir ajuda ao colega em classe) e, em menor porcentagem, de 20-26%, em todos os fatores e na maioria todos os itens.

Os professores concordam com alguns destes itens apontados, mas indicaram que 37% da amostra apresenta maior dificuldade de desempenho no 7 (Demonstrar espírito esportivo) e 11 (Propor nova brincadeira) e 47% no itens 2 (Recusar pedido de colega), 21 e 15 (Aceitar gozações), do F3 Autocontrole e 1 (Juntar-se a um grupo em brincadeira) e 8.

Ou seja, a análise do repertório de HS pode ser utilizada como um mapeamento dos contextos e suas demandas para exigirem maior atenção por parte dos profissionais que trabalham diretamente com esta população. No estudo de

Abramides (2010) não foram utilizadas filmagens para observação das crianças em interações sociais, o que foi oportunamente resgatado no estudo de Carlino, Abramides e Del Prette (2010), que apontou resultados inovadores na área, ao concluir que crianças com Desvio Fonológico apresentam dificuldades relacionadas aos vínculos sociais devido à inteligibilidade de fala (correlação moderada e positiva entre o Grau de Inteligibilidade de Fala e dificuldades em HSC).

A faixa etária de nossa casuística engloba crianças em fase escolar, que necessitam da comunicação com o professor para esclarecimentos de dúvidas, o diálogo com os colegas de sala, ou seja, o comunicar-se para participar e criar relação de pertinência em relação ao seu grupo de referência. Portanto, a esquivas dessas crianças com DEL para com o interlocutor devido suas dificuldades linguísticas pode ser considerada preocupante, uma vez que a utilização da linguagem como veículo de comunicação possibilita à criança interagir com seus pares, sejam eles crianças ou adultos, e assim favorecer a troca de informação, experiências, emoções e contribuição para o aprendizado.

Portanto, profissionais e educadores devem estar atentos às crianças com habilidades conversacionais reduzidas, pois estas podem apresentar dificuldades em relacionarem-se, além de sofrerem com insultos e gozações por seus pares, como apontou o estudo de Abramides (2010) constatando que estas crianças têm dificuldade para expressarem-se de maneira assertiva convencional nestas situações.

Nossos dados reforçam a robustez da literatura especializada relacionando distúrbios de linguagem e habilidades sociais desde Rutter e Mawhood (1991) e Beitchman et al. (1996), passando pela explicação de limitação de processamento das informações proposta por Bishop e Mogford (2002) e chegando aos mais atuais de Tomblin et al. (2000) e Botting e Conti-Ramsden (2008), com destaque para o complexo papel da linguagem nas habilidades sociais e de Chiati e Roy (2008), indicando que as habilidades fonológicas e sociocognitivas precoces são preditoras dos desempenhos social e linguístico na idade adulta.

Outro achado, em conformidade com os dados da literatura, refere-se à maior prevalência de meninos na presente casuística. Os dados da literatura são consistentes e robustas se consideramos tanto os dados epidemiológicos das várias alterações de linguagem (Lima, Guimarães e Rocha, 2008) quanto do DEL

---

isoladamente (Leonard, Deevy, 2010). Segundo os autores, fatores genéticos e neurobiológicos contribuem para este cenário.

Obviamente que a repercussão do quadro depende da combinação de uma série de variáveis. Se refletirmos sobre o impacto em termos do gênero, as consequências na representação social do papel masculino para os meninos com DEL podem ser devastadoras. Mas esta temática específica requer maiores investigações.

O número restrito da amostra inviabilizou o tratamento estatístico, para correlação entre GE e GC. Entretanto, outro estudo paralelo da orientadora (Carlino, Abramides e Costa, 2013) com nove crianças com DEL, utilizando o mesmo protocolo de avaliação, apontou que por meio da análise das filmagens da conversação criança – adulto, com objetivo de avaliação da pragmática, ao comparar os grupos, pode-se observar que GE apresentou maior quantidade de respostas inadequadas que o GC. Quando comparados utilizando-se a extensão média dos enunciados, as crianças com DEL fracassaram nas elaborações mais complexas e nas habilidades de estruturar suas respostas. Ou seja, as crianças com DEL responderam, porém de forma linguisticamente atípica. Ainda nesse estudo, foi observado que o aumento da idade salientou as diferenças entre GE e GC.

Apesar do número amostral restrito, nossos resultados também se alinham aos de outros estudos desenvolvidos comparando-se questões de pragmática, incluindo a narrativa e outros aspectos linguísticos do DEL que confirmam desempenho inferior em relação a crianças em desenvolvimento típico de mesma faixa etária (Bishop, 2003; Botting e Conti-Ramsden, 2008; Befi-Lopes, Bento e Perissinoto, 2008).

Mas para além desta constatação, o diferencial deste estudo com base nas HSC, deve ser o de incluir no protocolo o elenco de categorias de comportamento-alvo a serem trabalhadas na intervenção e servirem como indicadores para mudança quantitativa e qualitativa, haja vista que quanto maior a limitação em habilidades narrativas, pior a iniciativa e o desempenho nas relações interpessoais.

Fica indicado para as crianças do GE o treino de HS tomando como ponto de partida o nível de aquisições e/o desempenho já atingido por elas, englobando a reciprocidade, negociação, habilidades de linguagem não verbal, decodificação dos

sinais de estados emocionais delas próprias e dos outros de maneira a contribuir com o desenvolvimento emocional e controle do comportamento.

O estudo permitiu caracterizar e identificar necessidades especiais relacionadas ao repertório social e comportamental, oferecendo subsídios para o processo de intervenção destes grupos que deve contemplar o cenário no qual a criança interage e se integra socialmente. Del Prette e Del Prette (2003) já ressaltavam a necessidade de instrumentos e procedimentos de avaliação, assim como programas e estratégias de promoção, diferenciados para a clientela de educação especial.

Finalizando, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas que possam elaborar protocolos de avaliação e intervenção que tenham como meta tanto a melhoria nos aspectos de fala e linguagem quanto nas relações interpessoais das crianças com DEL. A interface da Fonoaudiologia com a Psicologia, no campo teórico-prático das HS, pode ser também promissora se considerarmos que a promoção do bom repertório destas habilidades foi apontada e evidenciada como fator de proteção ao desenvolvimento infanto-juvenil.



## *8 Conclusão*

---



## **8 CONCLUSÃO**

Conclui-se que as crianças com DEL, de um modo geral, apresentaram dificuldades nos componentes das habilidades sociais comunicativas.



## *Referências*

---



---

**REFERÊNCIAS**

ACOSTA, V. M.; MORENO, A.; RAMOS, V. et al Avaliação e desenvolvimento pragmático . In: V. M. Acosta et AL (Orgs). **Avaliação do comportamento linguístico infantil**. São Paulo: Santos, 2003. p. 33-51.

AGUIAR, A.A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Avaliação das Habilidades Sociais Comunicativas de Adultos Deficientes Mentais: Adaptando o Children's Behavior Scenario (CBS)**, In. Garcia, A. (org), *Relações Interpessoais, estudos e pesquisas*, Vitória – ES, 2006. 1ª edição p. 22-33.

ANGÉLICO, A. P. **Estudo descritivo do repertório de habilidades sociais de adolescentes com síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Carlos, Brasil, pag 124, 2004.

ARAUJO, K. **Desempenho gramatical de criança em desenvolvimento normal e com distúrbio específico de linguagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

BARBOSA, M. **Língua e discurso**: contribuição aos estudos semânticos-sintáticos. 4. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

BARON-COHEN, S; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Mechanical, Behavioural and Intencional understanding of stories in autistic children. **British Journal of Developmental Psychology**, 1986; 4:113-25.

BEFI-LOPES, D. M.; GÂNDARA, J.P.; FELISBINO, F. S. Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. **Rev CEFAC**. 2006; 8(2):155-61.

BEDELL, J. R.; LENNOX, S.S. **Handbook for communication and problem solving skills training**: a cognitive-behavioral approach. New York: John Wiley & Sons. 1997.

BEFI-LOPES, D. M.; PALMIERI, T. Análise dos processos fonológicos utilizados por crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. **JBF**, 2000 v. 1, n. 4, p. 48-58.

---

BEFI-LOPES, D.M.; BENTO, A.C.P; PERISSINOTO J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem [Narrative of children with specific language impairment]. **Pró-Fono**; 2008. V.20:93-8.

BEFI-LOPES, D.M.; BENTO, A.C., Perissinoto J. Narration of stories by children with specific language impairment. **Pró-Fono**. 2008;20(2):93-8.

BEFI-LOPES, D.M.; CÁCERES, A.M. Refletindo sobre o Novo: perfis lingüísticos em distúrbios do espectro autístico, distúrbios específico de linguagem e transtorno de hiperatividade e déficit de atenção. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2010; 15(2): 305-6.

BEFI-LOPES DM, CATTONI DM, ALMEIDA RC. Avaliação de aspectos da pragmática em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. **Pró-fono**. 2000; 12(2):39-47.

BEFI-LOPES, D. M. Avaliação, diagnóstico e aspectos terapêuticos nos Distúrbios Específicos de Linguagem. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M. LIMONGI, S. C. O.; (Orgs.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca; 2004. p. 987-1000.

BEFI-LOPES, D. M.; RODRIGUES, A. O distúrbio específico de linguagem em adolescentes, estudo longitudinal de um caso. **Pró-Fono** revista de atualização científica, Barueri (SP), 2005. v. 17, n.2, p.201-212, maio-ago.

BEFI-LOPES, D. M.; RODRIGUES, A. Verificação do vocabulário nas alterações do desenvolvimento de linguagem. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, 2001 v. 2, n. 8, p. 183-190.

BEFI-LOPES, D. M.; GANDARA, J.P.; ARAUJO, K. Padrões silábicos produzidos por crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. **Pró-Fono** Revista de Atualização Científica, 2003. v. 15, n 1, p.9-18.

BELINCHÓN M; RIVIERE A, IGOA J.M. **Psicología Del lenguaje**: Investigación y Teoría. Madrid, Trotta. 1992.

BENTO, A. C., BEFI-LOPES, D. M. Story organization and narrative by school-age children with typical language development. **Pró-Fono**. 2010;22(4):503-8

BISHOP, D.V.M.; NORBURY, C.F. Narrative skills of children with communication impairments. **Int. J. Lang. Comm.Dis**. 2003; 38:287-313.



---

BISHOP, V.M., et al Conversational responses in specific language impairment: evidence of disproportionate difficulties in a subset of children. **Dev. Psychopathol**, 2000. v. 12, n.2,p. 177-199.

BISHOP, D. V. M. What Causes Specific Language Impairment in Children? **Assoc for Psych Science**, Oxford, 2006. v. 15, n. 5, p. 217-221.

BOTTING, N. Narrative as a clinical tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. **Child Language Teaching and Therapy**. 2002;43:917-31

BLOOM, L.; LAHEY, M. **Language Development and Language Disorders**. New York: John Wiley e Sons, 1978.

BLUM-KULKA, S. Modes of meaning making in young children's conversational storytelling In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins; 2005. p. 149-70.

BORGES, L.C.; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, 2003.16:327-336.

BOTTING N, CONTI-RAMSDEN G. Social and behavioural difficulties in children with language impairment. **Child Lang teaching and therapy**, 2000. v. 16:10-21.

BOTTING N. Narrative as a clinical tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. **Child Language Teaching and Therapy**. 2002;43:917-31

CABALLO, V.E. **Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. Valencia: Promolibro, 1987.

CABALLO, V.E. El entrenamiento en habilidades sociales. Em V.E. Caballo (Org.) **Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1991; 403:471.

CARLINO, F.C. **Relação entre Inteligibilidade de Fala e Habilidades Sociais de Comunicação em Crianças com Desvio Fonológico**. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.São Carlos, Brasil, pags 142, 2010.

CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Intervención logopédica em lós transtornos fonológicos desde El paradigma lingüístico Del processamiento Del habla. **Revista de Neurologia**, 2003. v. 36 supl 1, p. 39-53.

CRESPO-EQUÍLAZ, N.; NARBONA, J. Perfiles clínicos evolutivos y transiciones em el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. **R. Neurol.**, Barcelona, 2003, v. 36, supl. 1, p. 29-35, jan.-jun.

CHERRY, C. **A comunicação humana**. 2. ed. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1971.

CHEVRIE-MULLHER, C. Transtornos específicos del desarrollo del lenguaje. NARBONA, J.; CHEVRIE-MULLER, C. (Orgs.). **El lenguaje del nino: desarrollo normal, evaluación y transtornos**. Barcelona: Masson, 1997.

CLEAVE, P.L.; et al. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. **J Commun Disord**, 2010. v. 43, n. 6, p. 511-522.

COLLINS, J.; COLLINS, M. Social skills training and the professional helper. New York: Willey, 1992.

CREAGHEAD, N. Children with disorders of pragmatics. In: OCHS-KEENAN, E.; SCHIEFFEUN, B. **Acquiring conversational competence**. London: Routhedge & Kenan Paul, 1993. p. 105-133.

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

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, M.C.M. **Habilidades sociais en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención**. *Psicología Conductual (Espanha)*, 1999, 7, 27-47.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP:

---

Alínea. 2003, p. 167-206.

DODWELL, K.; BAVIN, E.L. Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. School of Psychological Science, La Trobe University, Victoria, Australia. *INT. J. LANG. COMM. DIS*, 2008. v. 43, N. 2, 201–218.

ELY R, G. B. Socialization across contexts. In: FLECHTER, P.; MCWHINNEY, B. **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell, 1996. p. 251-270.

FALCONE, E.M.O. Habilidades sociais: para além da assertividade. Wielenska, R. C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. Santo André: SET, 2000. p. 211-221.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil**: repensando o enfoque fonoaudiológico - aspectos funcionais da comunicação. São Paulo: Lovise, 1996.

FORTUNATO-TAVARES, T. et al. Linguistic and auditory temporal processing in children with specific language impairment. **Pró-Fono**, 2009; 21(4):279-84.

FRANCO, M. G; REIS, M. J.; GIL, T.M.S. Domínio da comunicação, Linguagem e Fala. **Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar – Fundamentos**, Editor, Ministério da Educação, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRELA, B.; RASHITI, L.; SOARES, M. Dative prepositions in children with specific language impairment. **Applied Psycholinguistics**, 2004. v. 25, n. 4, p. 467-480.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. Social skills rating system: circle pines, MN: **American Guidance Service**. USA, 1990.

GUO, L.; TOMBLIN, J.B.; SAMELSON, V. Speech Disruptions in the Narratives of English-Speaking Children With Specific Language Impairment. **J Speech Lang Hear Res**, 2008. 51(3): 722–738. doi:10.1044/1092-4388(2008/051).

HADLEY, P. A.; RICE, M. L. Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. **J. Speech Hear. Res.**, 1991 v. 34, p. 1304-1317..

---

HAGE SRV. Protocolo de anamnese e avaliação fonoaudiológica. Bauru; 2000. 27 p.

HAGE, S.R.V.; CENDES, F.; MONTENEGRO, M.A. et AL. Specific Language Impairment: Linguistic and neurobiological aspects. **Arq Neuropsiquiatr.**, 2006. v. 64, n.2 (a), p.173-180.

HAGE, SRV, RESEGUE, MM, VIVEIROS, DCS, PACHECO, EF. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. **Pró-Fono – revista de atualização científica.** Barueri (SP), 2007. v.19, n. 1, jan-abr.

HAGE, S.R.V.; GUERREIRO, M.M. Distúrbio específico do desenvolvimento da linguagem: subtipos e correlações neuroanatômicas. **Pró-Fono - Revista de Atualização Científica** 2001;13:233-241.

HERSEN, M.; BARLOW, D. H. Single case experimental designs: strategies for studying change. New York: **Pergamon Press**, 1982.

ICKES, W. Introduction. In: W. Ickes (Ed.) **Empathic accuracy.** 1997. (pp.1-16). New York: Guilford.

JUSTICE, L. M. et al. The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing schoolage children's narrative performances. **Am J Speech-Lang Path.** 2006; 15(2):177-91.

KLAPPROTH D. **Narrative as social practice: Anglo-Western and Australian aboriginal oral traditions.** Bern: Mouton de Gruyter; 2004.

KRECKEL, M. Communicative acts: a semiological approach to the empirical analysis of filmed interaction. **Semiotica,** Cambridge, 1978. v. 24, n. 1 e n. 2, p. 85-111.

LAWS, G.; BISHOP, V. M. Verbal deficits in Down syndrome and specific language impairment: a comparison. Int. **J. Lang. Commun. Dis.**, United Kingdom, 2004. v. 39, n. 4, p. 423-451.

LEONARD, L.B., DEEVY, P. Tense and aspect in sentence interpretation by children with specific language impairment. **Journal of Child and Language,** 2010. v.37, p.395-418.

---

LIMA, B. P. S., GUIMARÃES, J. A. T. L.; ROCHA, M. C. G. Características epidemiológicas das alterações de linguagem em um centro fonoaudiológico do primeiro setor. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, 2008. v. 13, n. 4, p. 376-380.

LAW, J. O Desenvolvimento da Comunicação na Infância. In: LAW, J. **Distúrbios da Linguagem na Criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. p. 1-20.

LIIVA, C. A.; CLEAVE, P.L. Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. **J Speech Lang Hear Res**. 2005;48(4):868-83.

MARINELLIE, S. A. Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child-adult conversation. **J Commun Disord**. 2004; 37(6):517-33..

MAILLART, C.; SCHELSTRAETE, M. A.; HUPET, M. Phonological representations in children with SLI: a study of french. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, 2004. v. 47, n. 1, p. 187-198.

MCCABE, A.; PETERSON, C; CONNORS, D.M. Attachment security and narrative elaboration. **Int J Behav Develop**. 2006; 30(5):398-409.

MCFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, 1982.v. 4, 1-33.

MOREIRA, E.C.; CHUN, R. Y. S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: Ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: Lacerda, C. B. F. de Panhoca, I. (Orgs) **Tempo de Fonoaudiologia**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

MOTTA, A. B, et al. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. **Inter Psicol**. 2006;10(1):157-67.

MULAS F, MORANT A, HERNADEZ S. Actuación neuropediátrica ante el retraso del language. Instituto Valenciano de Neurologia Pediátrica. 2000. In: [www.invanep.com](http://www.invanep.com)

NARBONA J. El Lenguaje del niño y sus perturbaciones. In: Fejerman e Fernandez Alvarez. **Neurologia Pediátrica**. 2ª edição, Buenos Aires: Editorial Medica PanAmericana, 1998: 683-93.

---

NICOLOSI L, HARRYMAN K, KRESHECK J. **Terminology of communication disorders**. Baltimore: Williams & Wilkins; 1989.

NICOLOSI, L.; HARRYMAN, E.; KRESHECK, J. **Vocabulário dos Distúrbios da Comunicação**: Fala, Linguagem e Audição. Porto Alegre: Artes Médicas, 3 ed, 1996.466p.

NORBURY CF, BISHOP DV. Narrative skills of children with communication impairments. *Int J Lang Commun Disord*. 2003;38(3):287-313).

OSMAN, D.M., SHOHD, S; AZIZ, A.A. Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2011 v.75.p.171–176.

PEÑA, J. C. Dados de Introdução à Patologia e Terapêutica da Linguagem. In: PEÑA, J. C. **Manual de Fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3 ed, 2002. p. 1-15.

PÉREZ, C.; SERRA, M. **Análisis del Retraso del Language Impairment**. Cambridge: MIT, 1998.

PERISSINOTO J. Avaliação Fonoaudiológica da criança com Autismo, IN Perissinoto, J. (Org) **Conhecimentos Essenciais para atender bem a criança com Autismo**. Ed Pulso; 2003. cap. 5. p. 45-55.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PUGLISI ML, BEFI-LOPES DM, TAKIUCHI N. Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono*. 2005;17(3):331-44.

PORTO, E.; LIMONGI, S. C. O.; SANTOS, I. G.; FERNANDES, F. D. M. Amostra de filmagem e análise da pragmática na síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), 2007. v. 19, n. 2, p. 159-166.

PRICE JR, ROBERTS JE, JACKSON SC. Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Lang Speech Hear Serv Schools*. 2006; 37(3):178-90.

---

RAPIN, I.; ALLEN, D.A.; DUNN, M.A. Developmental language disorders. In: SEGALOWITZ, S.J.; RAPIN, I. (orgs.). **Handbook of Neuropsychology**. New York: Elsevier, 1992. v. 7, p. 111-137.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação do corpo** (4ª Ed). São Paulo: Ática. (Série Princípios), 1999.

RICE, M. L.; WEXLER, K.; HERSHEBERGER, S. Tense over time: the longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. **Journal of Speech and Hearing Research**, 1998. v.41, n 6, p. 1412-1431.

RICE, M. L.; TOMBLIN, J. B.; HOFFMAN, L.; RICHMAN, W. A.; MARQUIS, J. Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: relationships with nonverbal IQ over time. **J. Speech Lang. Hear**, 2004. v. 47, n. 4, p. 816-34.

RIGOLET, S. A. N. Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem: **Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos**. Portugal: Porto Editora, 1998. 176p.

RIGOLET, S. A. Os três P. precoce, progressivo, positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão. **Coleção educação especial**. Porto Editora, 2000.

ROCHA, L. C.; BEFI-LOPES, D. M. Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), 2006. v. 18, n. 3, p.229-238.

RUSSEL, R. Social communication impairment: pragmatics. **Pediatr Clin North Am**, 2007, 54(3), p 483-506.

SIMONEK, C. Avaliação audiológica-recém nascido-dois anos. In: M. nicola (Org), Manual de avaliação fonoaudiológica, Rio de Janeiro: Revinter, 2004. Pp 77-131.

SHRIBERG LD, KWIATKOWSKI J. Phonological disorders I: a diagnostic classification system. **J Speech Hear Dis**. 1982; 47(3):226-41.

SMITH VH, SPERB TM. The construction of the narrator subject: discursive thought in the personalist stage. **Psicol Estud**. 2007; 12(3):553-62.

SPINILLO AG, REGO FB, LIMA EB, SOUZA N. A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: Spinillo G, Carvalho AG, Avelar T, organizador. **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco; 2002. p.71-100.

TROWER, P.; O'MAHONY, J.F. & DRYDEN, W. Cognitive aspects of social failure: some implications for social skills training. British **Journal of Guidance & Counseling**, 1982. V.10, 176-184.

UKRAINETZ, T.A.; GILLAM, R.B. The Expressive Elaboration of Imaginative Narratives by Children With Specific Language Impairment. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. American Speech-Language-Hearing Association. 2009. Vol.52, N.883-898.

WETHERELL, D.; BOTTING, N.; CONTI-RAMSDEN, G. Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. Human Communication and Deafness, School of Psychological Sciences, University of Manchester, Manchester, UK. **INT. J. LANG. COMM. DIS.** 2007, Vol. 42, N. 5, 583–605, 2007.

WINDFUHR, K. L.; FARAGHER, B.; CONTI-RAMSDEN, G. Lexical learning skills in young children with specific language impairment (SLI). **International Journal of Language and Communication Disorders**, 2002. v. 37, n. 4, p. 415-432.

WULFECK, B.; Grammaticality sensitivity in children with early focal brain injury and children with specific language impairment. **Brain and Language**, 2004. v. 88, n. 2, p. 215-28.

ZORZI, J. L. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Linguagem Infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 2. ed, 2002. 154p

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. São José dos Campos (SP): pulso editorial, 2004.



*Anexos*

---



## ANEXO A

## PROTOCOLO DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO (JUÍZES)

## Categorias de Habilidades Sociais de Comunicação (Interação Adulto x Criança)

Nome do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Categories	Definições	Observador: 1( ) 2( )
<b>Saudar</b>	(a) Caminha em direção ou volta-se ao interlocutor; (b) Toma iniciativa pelo cumprimento ou responde ( <i>Exemplos: “Bom dia”; Boa tarde”; “Oi, como vai?”</i> ); (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra intenção comunicativa.	
<b>Apresentar-se</b>	(a) Demonstra interesse em iniciar conversação; (b) Fornece indicações da identidade pessoal ( <i>Exemplos: “Meu nome é __, tenho __ anos...”</i> ); (c) Mantém contato visual com breves interrupções; (d) Apresenta expressão facial que demonstra interesse com variações na outra pessoa fisionomia (olhos, boca e sobrancelhas) condizentes com a situação e o objetivo.	
<b>Iniciar conversação</b>	(a) Dirige-se ao interlocutor a guisa de “puxar conversa” ( <i>Exemplo: “Oi... o que você está fazendo?...”</i> ); (b) Mantém contato visual com breves interrupções; (c) Utiliza tom de voz audível para o interlocutor; (d) Apresenta expressões faciais que demonstram interesse com variações na fisionomia (olhos, boca, sobrancelha).	
<b>Expressar pensamentos e sentimentos</b>	(a) Mantém contato visual com breves interrupções; (b) Expõe sua opinião, ainda que seja oposta a do interlocutor; (c) Apresenta expressões faciais que demonstram interesse com variações na fisionomia (olhos, boca, sobrancelha); (d) Dispõe-se a ajudar o interlocutor, demonstrando conhecer seus sentimentos.	
<b>Fazer e responder perguntas</b>	(a) Mantém contato visual com breves interrupções; (b) Utiliza tom de voz audível para o interlocutor; (c) Utiliza locuções do tipo: “ <i>por favor</i> ” e “ <i>obrigado</i> ”; (d) Demonstra estar necessitando de ajuda, por meio de gestos, expressões faciais ou emissões vocais.	
<b>Despedir-se</b>	(a) Estabelece algum contato físico ( <i>aperto de mãos/abraço</i> ) como resposta ao cumprimento do interlocutor; (b) Mantém contato visual com breves interrupções; (c) Usa expressões verbais ( <i>Exemplos: “Adeus”, “Até logo”</i> ) ou comunicação não-verbal ( <i>movimento de cabeça, gestualidade</i> ), indicativos de encerramento de contato; (d) Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.	

(CARLINO, 2010)

<b>Definição da escala de mensuração das categorias de habilidades sociais</b>		
<b>ESCALA</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Insatisfatório (I)</b>	-1	Quando o participante apresenta 1 dos 4 critérios;
<b>Nem Satisfatório Nem Insatisfatório (NSNI)</b>	0	Quando o participante apresenta 2 dos 4 critérios;
<b>Satisfatório (S)</b>	1	Quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 critérios de definições da categoria.

### **PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTA (CENÁRIO COMPORTAMENTAL)**

#### **Categorização das Respostas (Interação Adulto X Criança)**

**Nome do Participante:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

<b>Roteiro para o Adulto</b>	<b>Componentes da resposta e Categorização</b>	<b>Observador 1() 2()</b>
<b>Cena:</b> Criança entra em uma sala aonde se encontra um adulto (do sexo feminino) atrás de uma mesa. Há apenas uma cadeira aonde a criança ao entrar na sala deve se sentar. Sobre a mesa há brinquedos de vários tipos. O adulto está vestido de maneira casual e utiliza expressões moderadas durante a interação.	<b>Componentes:</b> A cena permite uma interação entre o adulto e a criança, na qual pode-se observar e avaliar várias áreas do comportamento assertivo.  <b>Categorização da resposta:</b> -1 = comportamento muito passivo -2 = parcialmente passivo 0 = resposta assertiva 1 = parcialmente agressivo 2 = comportamento muito agressivo	
<b>1-A:</b> A criança iniciando ou não a conversação; Adulto: “Oi, eu me chamo ....., qual é o seu nome?”	<b>Componente:</b> Iniciar conversação e responder a saudação.  <b>1. Código da resposta:</b> - 1 = Sem resposta - 2 = Acena com a cabeça ou diz “oi” 0 = Acena com a cabeça ou diz “oi” e se apresenta também 1 = Responde de maneira rude “Que foi?” 2 = Responde de maneira muito rude “E daí?” “Não interessa”	

<p><b>2-A:</b> Organiza os brinquedos (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta se ela gostaria de brincar com um dos brinquedos.</p>	<p><b>Componentes:</b> Fazer perguntas do tipo: “O que vim fazer aqui?” “O que você está fazendo?”</p> <p><b>2. Código da resposta:</b>  -1 = Não fala nada  -2 = Aponta para o brinquedo e diz “O que?”  0 = Aponta para o brinquedo e faz a pergunta  1 = Pergunta de maneira rude “O que você está fazendo aí?”  2 = Pergunta de maneira muito rude “Você vai ficar só mexendo aí?”</p>	
<p><b>3-A:</b> Organiza o material sob a mesa (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta: “Como você se sente hoje?”</p>	<p><b>Componente:</b> Expressar sentimento</p> <p><b>3. Código da resposta:</b>  -1 = Não responde  -2 = “Bem”  0 = “Bem” e retorna a pergunta  1 = “Por quê?”  2 = “Não te interessa”</p>	
<p><b>4-A:</b> O adulto mostra um brinquedo para a criança e pergunta se ela conhece o jogo, então pede para que a criança explique a brincadeira.</p>	<p><b>Componentes:</b> Pedir ajuda</p> <p><b>4. Código da resposta:</b>  -1 = Não realiza a atividade  -2 = Explica de qualquer jeito.  0 = Pede para que o adulto dê um exemplo de como explicar.  1 = Pergunta de maneira rude: “Você não vai me ajudar não?”  2 = Fala de maneira rude: “Eu não... para quê vou fazer isso?”</p>	

(CARLINO, 2010)

## PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTA (CENÁRIO COMPORTAMENTAL)

### Categorização das Respostas (Interação Criança X Criança)

Nome do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<b>Roteiro para a Criança (sem alteração de linguagem)</b>	<b>Componentes da resposta e Categorização</b>	<b>Observador 1() 2()</b>
<p><b>Cena:</b> Criança entra em uma sala aonde se encontra outra criança sem alteração de linguagem (do sexo feminino) sentada na cadeira com alguns brinquedos, sob a mesa, em sua frente. A criança utiliza expressões moderadas durante a interação.</p>	<p><b>Componentes:</b> A cena permite uma interação entre as crianças, na qual pode-se observar e avaliar várias áreas do comportamento assertivo.</p> <p><b>Categorização da resposta:</b>  -1 = comportamento muito passivo  -2 = parcialmente passivo  0 = resposta assertiva  1 = parcialmente agressivo</p>	

	2 = comportamento muito agressivo	
<p><b>1-C:</b> A criança iniciando ou não a conversação; Criança (sem alteração de linguagem): “Oi, eu me chamo ....., qual é o seu nome?”</p>	<p><b>Componente:</b> Iniciar conversação e responder a saudação.</p> <p><b>1. Código da resposta:</b> - 1 = Sem resposta - 2 = Acena com a cabeça ou diz “oi” 0 = Acena com a cabeça ou diz “oi” e se apresenta também 1 = Responde de maneira rude “Que foi?” 2 = Responde de maneira muito rude “E daí?” “Não interessa”</p>	
<p><b>2-C:</b> Organiza os brinquedos (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta se ela gostaria de brincar com um dos brinquedos.</p>	<p><b>Componentes:</b> Opinar, concordar, discordar</p> <p><b>2. Código da resposta:</b> -1 = Não responde -2 = “Sim” 0 = “Sim” e pergunta se pode ser outro. 1 = “Por quê?” 2 = “Não, não to a fim de brincar”</p>	
<p><b>3-C:</b> “Ficar brincando em silêncio por aproximadamente um minuto”</p>	<p><b>Componente:</b> Fazer pedidos do tipo “Posso brincar com você?”</p> <p><b>3. Código da resposta:</b> -1 = Não fala nada -2 = Aponta para o brinquedo e diz “o que?” 0 = Aponta para o brinquedo e pede para participar 1 = Pergunta de maneira rude “O que você está fazendo aí?” 2 = Pergunta de maneira muito rude “Você vai ficar só brincando aí?”</p>	
<p><b>4-C:</b> A criança pedindo ou não para participar da brincadeira; Criança (sem alteração de linguagem): Sugere uma brincadeira, na qual precisam compartilhar os materiais. Exemplo: “Quebra gelo”, aonde precisam compartilhar o martelo que quebra o gelo para que o urso caia na água.</p>	<p><b>Componentes:</b> compartilhar material</p> <p><b>4. Código da resposta:</b> -1 = Não realiza a atividade -2 = Faz qualquer outra coisa 0 = Participa da atividade e compartilha o material 1 = “Me dá o martelo é minha vez” 2 = O martelo é meu, quando eu terminar você usa”.</p>	

## ANEXO B - Protocolo dos critérios de análise da narrativa

<b>CLASSIFICAÇÃO</b> <b>CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b>	<b>PROTONARRATIVA</b>	<b>NARRATIVA PRIMITIVA</b>	<b>NARRATIVA PROPRIAMENTE DITA</b>
<b>DISCURSO (Coesão)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não apresenta conectivos;</li> <li>• Não apresenta começo/meio/fim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda apresenta falta de conectivos;</li> <li>• Pode apresentar começo/meio/fim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta conectivos de relação sequencial e causal;</li> <li>• Apresenta começo/meio/fim.</li> </ul>
<b>ORDENAÇÃO DE SEQUÊNCIA (Coerência)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenação incorreta das sequências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda apresenta dificuldades na ordenação de sequências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenação correta das sequências.</li> </ul>
<b>TERMOS TEMPORAIS (Ontem, Hoje, Amanhã, Datas Comemorativas, Dia, Noite)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não utilização de termos temporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de termos temporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de termos temporais.</li> </ul>
<b>PERGUNTAS ELICIADORAS (O que?; Quem?; Quando?; Onde?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessita de perguntas eliciadoras do adulto constantemente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessita de perguntas eliciadoras do adulto esporadicamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não necessita de perguntas eliciadoras do adulto.</li> </ul>
<b>RELAÇÃO PESSOA-AÇÃO (Associação da pessoa com a ação correspondente)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não relaciona adequadamente a pessoa a uma ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona adequadamente a pessoa a uma ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona adequadamente a pessoa a uma ação.</li> </ul>