

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELAÇÃO ENTRE INTELIGIBILIDADE DE FALA E HABILIDADES SOCIAIS DE
COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO

FABIANA CRISTINA CARLINO

SÃO CARLOS – SP
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELAÇÃO ENTRE INTELIGIBILIDADE DE FALA E HABILIDADES SOCIAIS DE
COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO

FABIANA CRISTINA CARLINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette
Co-orientador (a): Profa. Dra. Dagma V. M. Abramides

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C282ri

Carlino, Fabiana Cristina.

Relação entre inteligibilidade de fala e habilidades sociais de comunicação em crianças com desvio fonológico / Fabiana Cristina Carlino. -- São Carlos : UFSCar, 2010. 142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

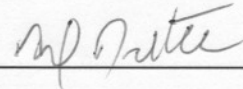
1. Comunicação interpessoal. 2. Desenvolvimento da linguagem. 3. Distúrbios da linguagem nas crianças. 4. Habilidades sociais. I. Título.

CDD: 153.6 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Fabiana Cristina Carlino**.

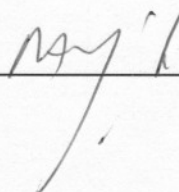
Prof. Dr. Almir Del Prette
(UFSCar)

Ass. 

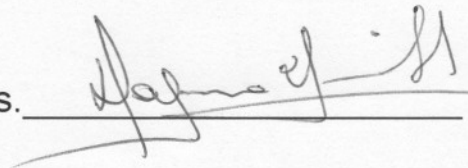
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica
(FOB/USP)

Ass. 

Profa. Dra. Dagma Venturini
Abramides
(FOB/USP)

Ass. 

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dedicatória

Dedico a conclusão desse trabalho às pessoas que fizeram e fazem diferença em minha vida... Aos meus Pais, **Sueli e Sergio** por todo o investimento, apoio, amor e exemplos de caráter e humildade... O alicerce em que me apoio para seguir em frente. Ao meu irmão **Alex**, que sempre me deu força, carinho e atenção nas horas que mais precisei. Ao meu namorado **Antonio Jr.** que me apóia, me incentiva, me dá ânimo e mostra o caminho quando tudo parece perdido. Ao meu orientador **Prof. Dr. Almir Del Prette** e sua esposa **Profa. Dra. Zilda Del Prette** pela confiança e todo o exemplo de ética, honestidade e humanidade. A minha Co-orientadora **Profa. Dra. Dagma Venturini Marques Abramides**, pois desde o início foi quem me deu me apoiou e incentivo para a realização desse trabalho.

Agradecimientos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Sueli e Sérgio, que sempre me ensinaram a lutar pelos meus ideais. Por todo incentivo e dedicação, sem os quais jamais chegaria até aqui. As palavras nunca poderão descrever o quanto sou grata a esses dois seres maravilhosos, estes que tenho imenso orgulho de chamá-los de meus pais. Eu amo vocês!

Agradeço meu irmão, Alex, pela paciência que sempre teve comigo, pelas inúmeras vezes que me ajudou com esse computador (a minha frente) que sempre insistia “parar” quando mais precisava que ele funcionasse normalmente. Por todo o Amor, Carinho e Respeito... Tenho muito orgulho de tê-lo como irmão, muito obrigada por tudo. Amo você!

Ao meu namorado Antonio Jr. por todo o carinho, respeito, dedicação, apoio e incentivo. Você me faz sentir a mulher mais feliz do mundo, ao seu lado sei que posso construir um caminho cheio de realizações e felicidade. Obrigada por estar ao meu lado e pelos exemplos de garra, honestidade, perseverança e humildade... Amo você!!!!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Almir Del Prette, posso dizer que além de excelente orientador foi um amigo... Por várias vezes me estendeu as mãos, mostrando-me o caminho, sempre me dando força e incentivo. Eu não tenho palavras para agradecer o carinho e atenção a mim dedicados, sem esquecer o “orientador” dos princípios morais, éticos e humanos, aos quais procuro seguir.

A minha Co-orientadora, Profa. Dra. Dagma V. M. Abramides, não posso me esquecer de agradecê-la por toda orientação quando estive na Faculdade de Odontologia de Bauru - USP para a realização da coleta de dados. Tenho certeza que sem a sua ajuda jamais teria conseguido, sem contar todo o carinho e a atenção a mim dedicados, muito obrigada por tudo.

A todos os meus Amigos do mestrado, o meu muito obrigado por todos os momentos compartilhados. Em especial meus amigos do coração, Danúsia, Grazi, Elisa, Iasmin, Carol, e Leo... Vocês são exemplos de sinceridade, honestidade e amizade, sei que posso contar com

vocês. A você Danúsia, minha amiga, não sei como agradecer o carinho e as palavras de conforto... Tudo o que fez por mim no tempo que estive por aqui. Estou muito feliz que estaremos juntas novamente... Você faz muita falta no meu dia a dia, obrigada por tudo!

Não posso deixar de agradecer a minha querida amiga Larissa Helena, por toda a ajuda oferecida em Bauru durante a coleta de dados. Lari, sem a sua ajuda jamais teria conseguido... Muito obrigada por tudo. Você é muito especial pra mim, pode contar comigo sempre!

As minhas amigas do coração... Karis, Raquel e Cibele. Como agradecer vocês?! Foram pessoas essenciais para a conclusão desse trabalho. Karis... mais que amiga, confidente, em quem posso confiar, levarei a vida toda para agradecer tudo o que fez por mim. Quel... Como agradecer o carinho, a amizade, as palavras de conforto, os lanchinhos, o ombro amigo quando mais precisei?! Você é muito especial pra mim! Ci... amiga, divertida, prestativa, agradeço imensamente por toda a ajuda, amizade e carinho a mim dedicados, você é muito especial! Com certeza esse trabalho não seria concluído sem a ajuda de vocês... O meu muito obrigada! Amo vocês!!!!

Enfim, agradeço a todos os funcionários da clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru – USP, por me ajudarem com as reservas de sala, materiais e prontuários que iria utilizar. A todos os participantes, mães e professoras, sem os quais essa pesquisa jamais poderia ser realizada.

Hoje, mais que nunca, compreendo a existência de uma força maior... Essa força me ajudou a seguir em frente... É ela quem me guiará por qualquer caminho que seja necessário seguir. Por isso, jamais poderia me esquecer de agradecer a Deus, mais uma vez, por me dar as forças quando nem mesmo eu sabia se iria conseguir...

Επίγραφε

Tente Outra Vez...

Veja!
Não diga que a canção
Está perdida
Tenha em fé em Deus
Tenha fé na vida
Tente outra vez!...
Beba! (Beba!)
Pois a água viva
Ainda está na fonte
(Tente outra vez!)
Você tem dois pés
Para cruzar a ponte
Nada acabou!
Não! Não! Não!...
Tente!
Levante sua mão sedenta
E recomece a andar
Não pense
Que a cabeça agüenta
Se você parar
Não! Não! Não!
Não! Não! Não!... Há uma voz que canta
Uma voz que dança
Uma voz que gira
(Gira!)
Bailando no ar
Queira! (Queira!)
Basta ser sincero
E desejar profundo
Você será capaz
De sacudir o mundo
Vai!
Tente outra vez!
Tente! (Tente!)
E não diga
Que a vitória está perdida
Se é de batalhas
Que se vive a vida
Han!
Tente outra vez!...

(Raul Seixas)

*"O vazio criado pela incapacidade de se comunicar é rapidamente preenchido por veneno,
 tolices e falsidades".*

Autor: (C. Northcote Parkinson)

Sumário

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

CAPÍTULO I – Introdução	01
1. Aquisição Fonológica.....	05
2. Desvio Fonológico.....	08
3. Gravidade do Desvio Fonológico.....	14
4. Inteligibilidade de Fala.....	17
5. Comunicação e Habilidades Sociais no Contexto da Educação Especial.....	25
6. Justificativa.....	34
7. Objetivos.....	36
CAPÍTULO II – Método	38
8. Participantes.....	39
9. Local.....	40
10. Instrumentos.....	40
11. Equipamentos e materiais.....	43
12. Procedimento de Coleta de Dados.....	43
13. Tratamento e Análise dos Dados.....	46
CAPÍTULO III - Resultados	53
CAPÍTULO IV - Discussão	76
CAPÍTULO V – Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas	88
ANEXOS	104
• ANEXO A (Aprovação pelo Comitê de Ética – FOB/USP).....	105
• ANEXO B (Carta ao Professor).....	106
• ANEXO C (Teste de Linguagem Infantil – ABFW).....	107
• ANEXO D (Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – pais).....	117
• ANEXO E (Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – professores).....	121
• ANEXO F (Critério Brasil).....	125
• ANEXO G (Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho – Criança).....	128

- ANEXO H (Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho – Adulto).....**130**
- ANEXO I (Protocolo de Registro de Reposta – Cenário Comportamental – Criança).....**132**
- ANEXO J (Protocolo de Registro de Reposta – Cenário Comportamental – Adulto).....**134**

Listas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos Participantes.....	40
Tabela 2 – Índice de Fidedignidade Interobservadores.....	52
Tabela 3 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	55
Tabela 4 - Frequência, Média e Desvio Padrão dos Escores Fatorial 1 (Cooperação) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	56
Tabela 5 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Amabilidade) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	57
Tabela 6 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Iniciativa e Desenvoltura Social) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	57
Tabela 7 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 (Asserção) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	58
Tabela 8 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 (Autocontrole/Civilidade) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	58
Tabela 9 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 6 (Autocontrole Passivo) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	59
Tabela 10 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	60
Tabela 11: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 (Hiperatividade) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	60
Tabela 12 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Externalizantes) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	61
Tabela 13 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Internalizantes) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR.....	62
Tabela 14 - Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	65
Tabela 15: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 (Responsabilidade/Cooperação) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	66

Tabela 16: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Assertão Positiva) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	66
Tabela 17: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Autocontrole) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	67
Tabela 18: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 (Autodefesa) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	67
Tabela 19: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 (Cooperação com pares) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	68
Tabela 20: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	68
Tabela 21: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	69
Tabela 22: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR.....	70
Tabela 23: Médias e desvios-padrão, coeficientes de correlação entre fatores (r) e seus níveis de significância (p) e coeficientes alfa de Cronbach, para as sub-escalas e escalas globais de Habilidades Sociais (HS) e Comportamentos Problemáticos (CP).....	72
Tabela 24: Caracterização das crianças quanto ao Gênero, Idade e Grau de Desvio Fonológico.....	74
Tabela 25: Facilidade dos participantes no desempenho das Habilidades Comunicativas avaliadas por meio do PRAD – F.....	76
Tabela 26: Grau de Inteligibilidade de Fala relacionada às Habilidades Sociais de Comunicação.....	77
Tabela 27: Categorização da Resposta frente a três situações estruturadas de interação de acordo com o Grau de Inteligibilidade de Fala dos participantes.....	79
Tabela 28: Classificação dos participantes quanto ao Grau de Desvio Fonológico, Grau de Inteligibilidade de Fala, Desempenho em Habilidades Sociais de Comunicação e Dificuldades nas classes de HSC.....	81

LISTA DE ILUSTRAÇÕES**- Quadros:**

Quadro 1. Domínio dos Fonemas.....	06
Quadro 2. Domínio dos Encontros Consonantais.....	08
Quadro 3. Processos Fonológicos.....	10
Quadro 4. Produtividade dos Processos Fonológicos de acordo com a idade.....	12
Quadro 5. Componentes das Habilidades Sociais.....	28
Quadro 6. Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e fatorial do Instrumento SSRS-BR na avaliação das mães.....	63
Quadro 7. Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e fatorial do Instrumento SSRS-BR na avaliação das professoras.....	71

- Gráficos:

Gráfico 1. Classificação individual quanto ao grau de Desvio Fonológico.....	75
Gráfico 2. Grau de Inteligibilidade de Fala de acordo com a Classificação do Desvio Fonológico.....	76

LISTA DE SIGLAS

- ABFW** - Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática
- AEDL** - Alteração Específica do Desenvolvimento da Linguagem
- AL** - Alteração de Linguagem
- CB** - Critério Brasil
- DF** – Desvio Fonológico
- GIF** – Grau de Inteligibilidade de Fala
- HSC** – Habilidades Sociais de Comunicação
- PF** - Processos Fonológicos
- PRAD-F** - Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho
- PRR -CeC** - Protocolo de Registro de Resposta (Cenário Comportamental)
- SSRS-BR** - Instrumento de Avaliação das Habilidades Sociais - Brasil
- P1** - Participante 1
- P2** - Participante 2
- P3** - Participante 3
- P4** - Participante 4
- P5** - Participante 5
- P6** - Participante 6
- P7** - Participante 7
- P8** – Participante 8
- P9** – Participante 9
- P10** – Participante 10

Resumo

CARLINO, F. C. (2010). **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.

Resumo

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, porém, durante o processo natural de aquisição da linguagem é possível que algumas crianças experienciam dificuldades, podendo apresentar o que são chamadas de alterações de linguagem, que podem causar um impacto tanto no desenvolvimento psicológico quanto social do indivíduo. Entre vários problemas, os mais comuns são: timidez, isolamento social, dificuldades escolares, podendo também sofrer preconceitos por seus pares e até mesmo experimentar o fracasso escolar. Dessa maneira, o objetivo do presente estudo é O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre o grau de inteligibilidade de fala e as habilidades sociais de comunicação em crianças com diagnóstico de Desvio Fonológico. Participaram da pesquisa, 10 crianças entre 6 e 8 anos, de ambos os sexos, suas mães e seus professores. Inicialmente as mães responderam ao instrumento SSRS-BR (Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais - versão M), que tem como objetivo medir a frequência com que a criança apresenta certas habilidades sociais e o Critério Brasil, para classificar o nível econômico de acordo com o poder aquisitivo da família. Em seguida as professoras responderam ao instrumento (SSRS-BR – versão P) com o mesmo objetivo do SSRS-BR aplicado às mães. Por fim, as crianças foram avaliadas por meio do instrumento ABFW, com o objetivo de analisar a gravidade do Desvio Fonológico, sendo que o cálculo foi baseado no Percentual de Consoantes Corretas (PCC) e avaliação do grau de Inteligibilidade de Fala que foi caracterizado de acordo com as definições: *Insuficiente, Regula e Boa*. E por fim, as crianças foram filmadas em três situações estruturadas de interação com a finalidade de observar os comportamentos em habilidades sociais de comunicação. As filmagens foram analisadas por dois juízes treinados com base na presença ou ausência de determinado comportamento. Cada filmagem obteve duração de 10 minutos, totalizando 30 minutos. Os dados foram organizados no banco de dados do *SPSS 17.0 for Windows* e analisados com relação ao score global e fatorial de cada uma das medidas. De maneira geral as mães avaliaram seus filhos com nível de habilidades sociais entre médio e alto, demonstrando nenhuma ou quase nenhuma dificuldade relacionada às habilidades sociais. Enquanto que as professoras avaliaram os participantes com nível de habilidades sociais entre médio e baixo. Além de classificá-los com problemas de comportamento entre médio e alto. Foi possível observar uma semelhança entre os participantes com relação ao nível mais alto de problemas internalizantes (tais como depressão e ansiedade). O presente estudo pode concluir uma relação estatisticamente positiva entre o GIF e HSC de crianças com desvio fonológico. Dessa maneira, para estudos futuros, sugere-se a inclusão de outras alterações de linguagem, com o principal objetivo de inferir déficits em Habilidades Sociais de Comunicação, pois dessa maneira será possível realizar intervenções que possibilitem tanto a redução quanto superação das dificuldades em âmbito social.

Palavras-chave: Comunicação, Desenvolvimento da Linguagem, Desvio Fonológico, Habilidades Sociais.

Abstract

CARLINO, F. C. (2010). **Relationship Between Speech Intelligibility and Social Communication Skills in Children with Phonological Disorders**. Masters dissertation. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, Brasil.

Abstract

The language is considered the first form of socialization of the child, but during the natural process of language acquisition is possible that some children experience difficulties and may have what are called language disorders, which may impact both on the psychological development and social conditions. Among several problems, the most common are: shyness, social isolation, academic difficulties, and may also suffer prejudice by their peers and even genuinely experience school failure. Thus, the purpose of this study is the purpose of this study was to analyze the relationship between the degree of speech intelligibility and social skills of communication in children diagnosed with phonological disorder. Participated in the study, 10 children between 6 and 8 years of both sexes, their mothers and their teachers. Initially, the mothers responded to the instrument SSRS-BR (System of Evaluation of Social Skills - M version), which aims to measure the frequency with which the child has certain social skills and Brazil Criterion to categorize the economic level of agreement with the power purchasing family. Then the teachers responded to the instrument (SSRS-BR - W version) with the same goal of SSRS-BR applied to mothers. Finally, children were assessed using the instrument ABFW, in order to analyze the severity of phonological disorder, and the calculation was based on the percentage of consonants correct (PCC) and assessment of the Speech Intelligibility was characterized According to the settings: Low, Regulation and Good. Finally, children were shot in three situations structured interaction with the purpose of observing the behavior in social skills of communication. The recordings were analyzed by two trained judges based on the presence or absence of certain behavior. Each film obtained for 10 minutes, totaling 30 minutes. The data were organized in the database of SPSS 17.0 for Windows and analyzed with respect to the overall score of each factor and measures. In general the mothers rated their children with a level of social skills among middle and high, showing little or no difficulty related to social skills. While the teachers rated the participants with a level of social skills among middle and bottom. In addition to classifying them as behavioral problems of medium and high. It was possible to observe a similarity between the participants in relation to the higher level of internalizing problems (such as depression and anxiety. This study can conclude a positive statistical relationship between the GIF and HSC of children with phonological disorders. Thus, in future studies, it is suggested to include other language disorders, with the primary goal of inferring social skills deficits in communication, because that way you can make interventions that allow both the reduction and overcoming difficulties in the social .

Keywords: Communication, Development of Language, Phonological Disorder, Social Skills.

Introdução

CAPÍTULO - Introdução

A comunicação humana é a habilidade de transmitir informações, relatar sentimentos, desejos, experiências, conhecimentos, por meio de símbolos sonoros, iconográficos e gestuais (NICOLSI; et. al., 1996). A linguagem refere-se a este conjunto de símbolos convencionais, além de um conjunto de procedimentos (regras), os quais combinados são utilizados para a comunicação interpessoal (RIGOLET, 1998; LAW, 2001).

A linguagem representa um papel fundamental na interação do ser humano com o meio, permitindo ao indivíduo estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, expressar o que já conhece e se comunicar com os demais. Segundo Borges; Salomão (2003), a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais por meio de instruções verbais durante atividades diárias. Dessa forma, a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores crenças e regras, entrando em contato com os conceitos de sua cultura.

Durante o processo de aquisição da linguagem a criança desenvolve quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem em um contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis (FRANCO, et. al., 2003). Dessa maneira pode-se afirmar que os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma, enquanto que o sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados (CERVERA-MÉRIDA; YGUAL-FERNÁNDEZ, 2003).

A aprendizagem do código lingüístico baseia-se no conhecimento adquirido em

relação à exploração de objetos, ações, locais etc. O resultado da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental evolui de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor (LANDRY, et. al., 2002; COSTA, et. al., 2002; CASTAÑO, 2003). No entanto, algumas crianças experienciam sérias dificuldades da aquisição e desenvolvimento da mesma, podendo apresentar o que chamamos de alterações específicas do desenvolvimento da linguagem (BISHOP, et. al. 2000; BEFI-LOPES, 2004; HAGE, et. al. 2006).

De acordo com Bloom; Lahey (1978), Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (AEDL) é considerada como “qualquer ruptura na aprendizagem ou no uso de um sistema convencional de signos arbitrários usados por pessoas de certa comunidade como código representativo da palavra para comunicar”.

As rupturas podem ocorrer nos diversos componentes da linguagem, divididos em 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 como as palavras serão ordenadas e a diversidade nos tipos de frases. No que diz respeito ao conteúdo, podem ocorrer alterações a nível semântico, envolve o significado que poderá ser extraído de forma literal ou não literal, dependendo de contextos lingüísticos ou não lingüísticos; e por fim 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).

Segundo a American Speech Language Hearing Association (ASHA, 1980), uma definição para o termo alteração de linguagem (AL) é a seguinte: aquisição anormal, envolvendo a compreensão ou expressão da linguagem oral e escrita, podendo

se expressar em uma ou ambas ou ainda em alguns componentes do sistema lingüístico (fonológico, morfológico, sintático, semântico e/ou pragmático). Indivíduos com alterações de linguagem têm, freqüentemente, problemas no processamento de frases ou de informação abstrata, principalmente nos aspectos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo. De acordo com essa definição, os déficits poderão ser notados tanto na oralidade quanto na escrita, no que diz respeito à recepção e expressão da linguagem.

Quando se trata da fonologia, são estudados os fonemas, a maneira como eles se organizam e relacionam-se, além das regras a que estão sujeitos, a fim de formarem unidades lingüísticas maiores, como as sílabas e as palavras (YAVAS et al., 1991).

O desvio fonológico é uma alteração de linguagem caracterizada pelo uso inadequado dos sons conforme a idade, que podem envolver erros na produção, percepção ou organização dos sons, podendo ser observado em casos de crianças que não aprendem um ou vários sons esperados para sua idade (WERTZNER; CONSORTI, 2004). Esse desvio pode ocorrer com o grau de leve a severo em, aproximadamente, dois a três por cento das crianças entre quatro a sete anos de idade, sendo sua ocorrência mais freqüente nas formas mais leves.

No caso de crianças com desvio fonológico, os vínculos sociais podem ser dificultados devido à inteligibilidade de fala (YAVAS et al., 1991). Esse tipo de experiência pode influenciar eventos interpessoais em geral, implicando os modos de constituição de futuras relações sociais (STERN, 1992).

Algumas pesquisas como de Shriberg; Kwiatkowski (1982a) e Keske-Soares (2004) mostraram ser possível quantificar a gravidade do desvio fonológico, sendo considerado como mais um recurso avaliativo a ser utilizado no tratamento com base fonológica.

A inteligibilidade da fala pode ser prejudicada ou tornar-se completamente ininteligível na presença de processos fonológicos na fala da criança. A fala de crianças com desvio fonológico pode ocasionar um inventário fonético restrito além de um sistema fonológico simplificado que poderá levar a uma fala ininteligível ocasionando problemas no ato de comunicar-se. Portanto, a interação social poderá ser prejudicada já que os desvios ocasionarão uma diminuição da inteligibilidade.

1.1 Aquisição Fonológica

O surgimento da linguagem expressiva ocorre durante os primeiros anos de vida da criança, período em que os fonemas são adquiridos e estabelecidos quanto às posições nas sílabas e nas palavras e de acordo com uma cronologia que é ao que parece similar para a maioria das crianças. (KESKE-SOARES et. al., 2004)

A aquisição fonológica envolve a percepção, a produção e também a organização das regras, ou seja, a criança ao adquirir o fonema, aprende também a sua distribuição tanto nas sílabas como nas palavras. Assim, durante o desenvolvimento a criança aumenta seu inventário fonético e domina as regras fonológicas próprias de seu sistema lingüístico considerando os fonemas, a sua distribuição e o tipo de estrutura silábica onde ocorrem (OLIVEIRA, 2003).

Durante a aquisição fonológica, as crianças devem aprender quais os sons são usados na sua língua e de que maneira eles são organizados. (PEREIRA; MOTA, 2002). Segundo Wertzner; Consorti (2004) a fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre 1:6 e 4 anos, quando há um aumento do inventário fonético usado nas estruturas silábicas mais complexas possibilitando inclusive a produção das palavras polissilábicas, porém, este período é caracterizado pela ocorrência de substituições e omissões de sons.

Dos quatro aos sete anos, a criança adquire os sons mais complexos, produz de forma adequada as palavras mais simples e começa a usar palavras mais longas, estabilizando o sistema fonológico. A aquisição do sistema fonológico de uma língua, incluindo seu inventário fonético e as regras fonológicas, ocorre gradativamente até os sete anos. Portanto, a aquisição fonológica é contínua (LAMPRECHT, 2004; OLIVEIRA, 2003; WERTZNER; CONSORTI, 2004). Em pesquisas com crianças sem queixas de problemas de linguagem, cognitivo ou motor foi possível observar o sistema fonológico de crianças entre 2:1 anos e 7:0 anos. O quadro a seguir resume o domínio dos fonemas nas posições inicial e final das palavras.

Papel das Cavidades Oral e Nasal	Modo de Articulação	Zona de Articulação	Papel das Cordas Vocais	Fonemas	Inicial	Final
Oral	plosivas	bilabial	surda	/p/	3;6	3;6
			sonora	/b/	3;6	3;6
		dental ou alveolar	surda	/t/	3;6	3;6
			sonora	/d/	3;6	3;6
		velar	surda	/k/	3;6	3;6
			sonora	/g/	3;6	3;6
	fricativas	labiodental	surda	/f/	3;6	3;6
			sonora	/v/	3;6	3;6
		dental ou alveolar	surda	/s/	3;6	3;6
			sonora	/z/	3;6	3;6
			arqui	/ʃ/	4;0	4;0
			surda	/ç/	3;6	3;6
		palatal	sonora	/ʒ/	3;6	3;6
	laterais	dental	sonora	/l/	3;6	3;6
		palatal	sonora	/ʎ/	-	4;0
	vibrantes	simples	sonora	/ʁ/	-	4;0
sonora			/r/	3;6	3;6	
múltipla		arqui	/R/	5;6	5;0	
Nasal		bilabial	sonora	/m/	3;6	3;6
		dental/alveolar	sonora	/n/	3;6	3;6
		palatal	sonora	/ɲ/	-	3;6

Quadro 1: Domínios dos Fonemas

Fonte: ANDRADE, et. al. 2004, ABFW – Teste de Linguagem Infantil, cap. 1, Fonologia, pag. 14.

O desenvolvimento fonológico implica a aquisição de um sistema de sons profundamente ligado ao crescimento global da criança em relação ao idioma e embora seja possível identificar tendências gerais, cada criança desenvolve sua linguagem de forma particular (LOWE, 1996).

Há algumas discordâncias em relação à aquisição fonológica de crianças normais e crianças com desvios. Stoel-Gammon; Dunn (1985) referem que crianças com desvios fonológicos passam pelo processo de aquisição de modo diferente das crianças normais. Para Mota (1990) e Chin; Dinssen (1992) existem mais semelhanças do que diferenças entre crianças com desvios fonológicos evolutivos e crianças com desenvolvimento normal. Os autores apontam que as crianças com dificuldades fonológicas têm, em sua maioria, um atraso na aquisição do sistema de sons de sua língua apresentando padrões de fala semelhantes ao das crianças normais, porém em idades mais avançadas.

As crianças que não demonstram nos padrões de sua fala estar de acordo com esta cronologia apresentam atrasos ou desvios na aquisição deste aspecto da língua e por este motivo devem receber uma atenção especial (OLIVEIRA, 2003; LAMPRECHT, 2004; WERTZNER; CONSORTI, 2004).

O quadro a seguir caracteriza o domínio dos encontros consonantais, no início e final das palavras de acordo com a idade. O traço (-) no quadro indica que não há palavras que apresentam, no início ou final, determinado encontro consonantal

Encontros Consonantais	Posição Inicial (Idade)	Posição Final (Idade)
/pR/	4;0	-
/bR/	4;0	4;0
/tR/	5;0	-
/dR/	4;6	-
/kR/	4;0	-
/gR/	4;0	-
/fR/	4;6	-
/vR/	-	4;0
/pI/	6;6	-
/bI/	5;6	-
/kI/	4;6	-
/gI/	4;0	-
/fI/	4;6	-

Quadro 2: Domínio dos Encontros Consonantais

Fonte: ANDRADE, et al. 2004, ABFW – Teste de Linguagem Infantil, cap. 1, Fonologia, PA

1.2 Desvio Fonológico

Até a década de 80, as crianças que apresentavam qualquer alteração de fala eram consideradas como tendo um distúrbio articulatorio. Desde então, tem havido uma maior preocupação em compreender o porquê a criança apresenta uma fala ininteligível, procurando-se apontar as características dessa alteração e a melhor forma de tratá-la (WERTZNER, 2003). Os primeiros a concluírem que o que existem são alterações de natureza fonológica foram Compton (1970) e Oller (1973).

Ingram (1976) caracterizou as desordens de fala desconsiderando o pressuposto de ser um “distúrbio articulatorio” de ordem puramente motora e, sim, como uma dificuldade em estabelecer, de forma adequada, o sistema fonológico padrão da comunidade lingüística da criança.

Segundo Grunwell (1981), o desvio fonológico evolutivo (DFE) é uma desordem lingüística que se manifesta pelo uso de padrões anormais no meio falado da

linguagem. As dificuldades de pronúncia nos desvios fonológicos englobam um grande número de sons da fala, principalmente consoantes e encontros consonantais, porém não é possível detectar nenhuma patologia orgânica que seja subjacente à desordem.

Mota (2001), afirmou que quando uma criança apresenta dificuldades específicas para o aprendizado da linguagem, afetando a produção da fala, na ausência de fatores etiológicos conhecidos e detectáveis (por exemplo, déficit intelectual, desordens neuromotoras, distúrbios psiquiátricos etc.), deve-se dizer que ela possui um “desvio fonológico evolutivo”.

Observa-se que no desenvolvimento normal ocorrem processos como omissões e substituições, os quais devem desaparecer ao longo do tempo, sendo esperados determinados processos para cada faixa etária. Caracteriza-se o Desvio ou Transtorno Fonológico (DF) quando os processos fonológicos (PF*) são usados de forma desviante (não característicos do desenvolvimento) ou além da idade esperada (eliminados com atraso), por crianças com audição normal, ausência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas, inteligência na média, compreensão de linguagem oral apropriada à idade mental e exposição suficiente à língua e à interação social (OLIVEIRA; WERTZNER, 2000). As características evolutivas referem-se a processos normais persistentes, desencontro cronológico, uso variável de processos, preferência sistemática por um som e processos incomuns (idiossincráticos).

PF* - constituem mudanças sistemáticas de som que afetam uma classe de sons ou uma seqüência de sons. Os processos são descrições de padrões que ocorrem regularmente, observados na fala da criança e que operam com o objetivo de simplificar os sons alvos do adulto (LOWE, 1996).

Processos Fonológicos	Exemplos
1. <i>Redução de sílaba</i> : quando há a perda de uma das sílabas do vocabulário.	/pato/ - [pa]
2. <i>Harmonia consonantal</i> : um fonema sobre a interferência de um vizinho que o antecede ou o segue.	/makakU/ - [kakaku]
3. <i>Plosivação de fricativas</i> : o modo de articulação dos fonemas fricativos é transformado em plosivo.	/sapU/ - [tapu] /vaka/ - [baka]
4. <i>Posteriorização para velar</i> : um fonema plosivo linguodental se transforma em um plosivo velar.	/tatU/ - [kaku] /dosi/ - [gosi]
5. <i>Posteriorização para palatal</i> : há a alteração da zona de articulação transformando um fonema fricativo palatal em um fonema fricativo alveolar.	/sapU/ - [ʃ apu] /zebRa/ - [ʒ ebRa]
6. <i>Frontalização de velares</i> : um fonema plosivo velar transforma-se em um plosivo linguo-alveolar	/karU/ - [taru] /gaRfU/ - [ga ʎ fu]
7. <i>Frontalização de palatal</i> : o falante anterioriza a produção de uma consoante fricativa palatal, transformando-a geralmente numa fricativa alveolar.	/ ʃ avE/ - [save] / ʒ eIU/ - [zelu]
8. <i>Simplificação de líquidas</i> : esse processo inclui a substituição, a semivocalização e a omissão das vibrantes.	/boIU/ - [bo u] ou – [bo ʎ u] /mi ʎ U/ - [milu] ou – [miyu] /kara/ - [kala] ou – [kaya]
9. <i>Simplificação do encontro consonantal</i> : o falante elimina um dos membros do encontro, em geral, a consoante líquida. Esse processo é aplicado tanto às estruturas consoante + /l/ como consoante + /r/ (CIV e CrV).	/pRatU/ - [patu] ou – [platu] /bluza/ - [buza] ou – [b ʎ uza]
10. <i>Simplificação de consoante final</i> : o falante elimina ou substitui a consoante final do vocábulo ou da sílaba, considerando-se a estrutura silábica CVC.	/tāboR/ - [tābo] ou – [tāboy] /paSta/ - [pata]
11. <i>Sonorização de plosivas</i> : ocorre quando um fonema plosivo surdo é substituído pelo seu correspondente sonoro.	/patU/ - [badu] /karu/ - [garu]
12. <i>Sonorização de fricativas</i> : ocorre quando um fonema fricativo é substituído pelo seu correspondente sonoro.	/faka/ - [vaka] /sapU/ - [zapu]
13. <i>Ensurdecimento de plosivas</i> : quando um fonema plosivo sonoro é substituído pelo seu correspondente surdo	/bolU/ - [polu] /dedU/ - [tetu] /gota/ - [kota]
14. <i>Ensurdecimento de fricativas</i> : é observado quando um fonema fricativo sonoro é substituído pelo seu correspondente surdo.	/vazU/ - [fasu] / ʒ aka ʎ E/ - [ʃ aka ʎ E]

Quadro 3. Processos Fonológicos

Fonte: ANDRADE, et al, ABFW – Teste de Linguagem Infantil, cap. 1, Fonologia, pags. 10 e 11., 2004.

Legenda: Processos fonológicos observados durante o desenvolvimento

Processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento

Grunwell (1981, 1990) refere a possibilidade de serem identificadas em crianças com DFE características clínicas, fonéticas, fonológicas e evolutivas. As características clínicas são: fala espontânea quase completamente ininteligível resultante de desvios consonantais; idade acima de quatro anos, quando se considera que o desenvolvimento fonológico normal já está bastante estruturado; audição normal para a fala; inexistência de anormalidades anátomo-fisiológicas do aparelho fonador; capacidades intelectuais adequadas para o desenvolvimento da linguagem falada; compreensão da linguagem falada apropriada à idade mental e; capacidade de linguagem expressiva aparentemente bem desenvolvida em termos de abrangência de vocabulário.

Verifica-se, dentre as características fonéticas e fonológicas, uma quantidade e variedade restrita de segmentos fonéticos, o que restringe as possibilidades distribucionais; redução de combinações de traços fonéticos; quantidade limitada de fricativas; trocas surdo/sonoro; e estruturas fonotáticas das sílabas reduzidas a CVCV (Consoante-Vogal-Consoante-Vogal). Observa-se inadequada interação comunicativa decorrente da falta de potencial contrastivo e da variabilidade na realização das palavras. Por isso, o sistema fonológico apresenta limitações, o que torna a fala das crianças ininteligível em maior ou menor grau.

Processos Fonológicos (PF)	Idade Prevista Para Eliminação do Uso Produtivo
1. Redução de sílaba.	2;6 anos
2. Harmonia consonantal.	2;6 anos
3. Plosivação de fricativas.	2;6 anos
4. Posteriorização para velar.	3;6 anos
5. Posteriorização para palatal.	4;6 anos
6. Frontalização de velar.	3;0 anos
7. Frontalização de palatal.	4;6 anos
8. Simplificação de líquida.	3;6 anos
9. Simplificação do encontro consonantal.	7;0 anos
10. Simplificação de consoante final.	7;0 anos
11. Sonorização de plosivas.	----
12. Sonorização de fricativas.	----
13. Ensurdimento de plosivas.	----
14. Ensurdimento de fricativas.	----
15. Outros.	----

Quadro 4: Produtividade dos Processos Fonológicos de acordo com a idade

(Fonte: ANDRADE, et al. 2004, ABFW – Teste de Linguagem Infantil, cap. 1, Fonologia, pags. 15 e 16).

Legenda: Processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;

Processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.

Uma distinção importante diz respeito à natureza fonética ou fonológica dos distúrbios da fala. A dificuldade de natureza fonética resulta de deficiências no planejamento e na execução de seqüências de gestos dos órgãos da fala, necessários para o movimento dos articuladores de forma rápida e precisa. Os erros são, portanto, decorrentes de uma dificuldade no nível periférico (WERTZNER, 2003). Por outro lado, no DF, a dificuldade está na representação mental da regra fonológica. Isso quer

dizer que o indivíduo tem dificuldades em fazer uso das regras da fonologia de sua língua. Portanto, pode-se afirmar que o DF caracteriza-se pela alteração na inteligibilidade da fala resultante de simplificações das regras fonológicas (WERTZNER; OLIVEIRA, 2002).

O DF constitui uma das dificuldades de comunicação mais prevalentes em crianças de idade pré-escolar e escolar (GIERUT, 1998). Além das possíveis conseqüências do DF, como dificuldades no desenvolvimento escolar, social e emocional. No Brasil, foi apontado por Wertzner; Oliveira (2002), que aproximadamente 2 a 3% apresentam este distúrbio em grau moderado a severo, tendo ocorrência superior nas formas mais leves. No estudo de Araújo et al. (1998), por exemplo, 21,36% das crianças avaliadas (faixa etária entre 4 e 11 anos) apresentaram alterações de fala. Dessas crianças, 95,46% apresentaram desvios fonológicos e/ou fonéticos e fonológicos.

Para Lamprecht (2004), dentro do conceito de desvio fonológico deve-se notar que desvio é um afastamento de uma linha e não um distúrbio ou perturbação, já que há um sistema, embora inadequado. Ela ainda menciona que o desvio ocorre em um dos componentes da linguagem (fonológico) e não no nível articulatório, e durante o desenvolvimento da criança. A etiologia do desvio é desconhecida, embora haja trabalhos envolvendo possíveis fatores influentes. O desvio fonológico pode ser caracterizado quanto à gravidade, bem como quanto às características presentes no sistema fonológico destes sujeitos.

Uma pesquisa realizada em clínica-escola indicou que, entre as alterações de fala atendidas, 72,5% eram desvios fonológicos (SANTOS; GRAMINHA, 2006). Apesar de haver estudos que não apontam diferenças significantes de prevalência quanto ao sexo (ROBERTS, et. al., 1990), a maioria indica que esta alteração é mais freqüente em

sujeitos do sexo masculino (SANTOS; GRAMINHA, 2006, SHRIBERG, et. al. 1986, WERTZNER; OLIVEIRA, 2002), sendo encontrados índices de 73% a 76% (SANTOS; GRAMINHA, 2006).

O final da aquisição normal coincide, portanto, com a faixa etária em que se inicia a alfabetização. As crianças que já dominam os fonemas estão mais preparadas para transferir as regras fonológicas para a leitura e escrita (WERTZNER, 1995; WERTZNER; CONSORTI, 2004). O aspecto fonológico é também frequentemente apontado como relacionado a outros aspectos da linguagem (GIERUT, 1998; BEFI-LOPES; PALMIERI; 2000; YAVAS; et. al., 2001; BEFI-LOPES et. al. 2003; WERTZNER, et. al., 2005). Dessa forma, uma das mais preocupantes conseqüências de uma alteração fonológica é o risco para dificuldades na linguagem escrita (GIERUT, 1998), além de interferir em aspectos sócio-emocionais devido à ininteligibilidade na fala da criança (SHRIBERG, et. al. 1986; WERTZNER; CONSORTI, 2004).

1.3 Gravidade do Desvio Fonológico

Diversas pesquisas enfatizam a importância de se classificar os desvios fonológicos, tanto qualitativamente (HODSON & PADEN, 1983, 1991; GRUNWELL, 1997; INGRAM, 1997; KESKE-SOARES, 2001) quanto quantitativamente (SHRIBERG; KWIATKOWSKI, 1982; KESKE-SOARES, 2001; BLANCO; et. al., 2002).

Hodson & Paden (1983, 1991) estudaram crianças falantes do inglês e classificaram os desvios fonológicos, com base em processos fonológicos, em quatro níveis de inteligibilidade. Em cada nível ocorrem principalmente determinados processos. No nível 0, considerado ininteligível, em que a comunicação é estabelecida essencialmente através de gestos, é caracterizado pelas omissões, principalmente de

obstruintes e líquidas. No nível 1, essencialmente ininteligível, o qual é marcado por omissões de sílabas, de consoantes simples pré-vocálicas, de consoantes simples pós-vocálicas e por apagamento de encontro consonantal. No nível 2, algumas vezes inteligível, é caracterizado pelo redução do encontro consonantal e de fonemas estridentes. No nível 3, geralmente inteligível, manifesta alterações não-fonêmicas, como protrusão de língua, incluindo sigmatismos anterior e lateral.

Através de uma perspectiva desenvolvimental, Grunwell (1997) classificou os desvios fonológicos em três categorias: desenvolvimento atrasado, no qual a criança desenvolve um padrão de pronúncia adequado, porém de uma maneira mais lenta; desenvolvimento irregular, em que há a presença de alguns padrões apropriados para a idade e por outros padrões que podem estar atrasados ou adiantados; e desenvolvimento incomum, caracterizado pelo uso de padrões que são incomuns de ocorrerem no desenvolvimento, considerados idiossincráticos ou atípicos.

Partindo da análise das características individuais de crianças com desvios fonológicos, Ingram (1997) apresentou uma tipologia centrada na observação do sistema fonológico da criança e na comparação do sistema em relação ao tamanho do vocabulário da criança. Quatro tipos de padrões de desvio foram determinados: Tipo 1 – com atraso fonológico; Tipo 2 – com fonologias desenvolvimentais distintas; Tipo 3 – com padrões fonológicos influenciados socialmente; Tipo 4 – com desordens no desenvolvimento supralaríngeo.

Shriberg; Kwiatkowski (1982) foram pioneiros no estudo da gravidade do desvio fonológico, propondo uma análise quantitativa para verificar a gravidade do desvio fonológico. Os autores realizaram um estudo retrospectivo no qual classificaram 43 crianças com desvios de fala. A análise baseou-se no cálculo do Percentual de Consoantes Corretas (PCC), o qual foi obtido através da divisão do Número de

Consoantes Corretas (NCC) pelo Número de Consoantes Corretas (NCC) adicionado ao Número de Consoantes Incorretas (NCI), multiplicado por cem. A partir do resultado do PCC, o desvio fonológico das crianças participantes pôde ser classificado como severo ($PCC < 50\%$), moderadamente-severo ($50\% < PCC < 65\%$), médio-moderado ($65\% < PCC < 85\%$) e médio ($85\% < PCC < 100\%$). Os autores associaram outros parâmetros, para os casos em que os valores eram coincidentes a dois grupos. Além disso, concluíram que a determinação do índice PCC pode contribuir para a escolha das condutas e métodos a serem adotados durante o processo terapêutico. Esta proposta é amplamente utilizada na literatura como parâmetro de determinação da gravidade do desvio fonológico. Shriberg et al. (1997) propuseram a Porcentagem de Consoantes Corretas-Revisada, a qual é bastante utilizada e considera como erro substituições e omissões. Esse cálculo é recomendado quando os falantes apresentam idades e características de fala variadas.

Keske-Soares (2001) a partir de seu estudo com 35 sujeitos com desvio fonológico, cuja média de idade era de 5:5, utilizou em sua pesquisa o Percentual de Consoantes Corretas (PCC), proposto por Shriberg; Kwiatkowski (1982), para a identificação da gravidade do desvio fonológico. A partir disto, propôs diversas análises com base nos “erros” de fala. Os valores estatisticamente significativos encontrados foram: Relação Consoantes Corretas-Incorretas (RCCI); Percentual Consoantes Omitidas (PCO); Percentual de Consoantes Substituídos (PCS). De acordo com a autora, esses índices (RCCI, PCC, PCO e PCS) devem ser utilizados para uma análise precisa e confiável dos dados em relação à gravidade do desvio fonológico. Ainda, a partir dos resultados obtidos, a autora propôs as seguintes classificações para o desvio fonológico: severo ($PCC < 50\%$), moderado-severo ($51\% < PCC < 65\%$), médio-moderado ($66\% < PCC < 85\%$) e médio ($86\% < PCC < 100\%$).

Blanco (2002) caracterizou a gravidade dos desvios fonológicos a partir dos Percentuais de Consoantes Substituídas (PCS) e Omitidas (PCO) de 77 sujeitos com desvio fonológico, cuja média de idade era 5:5. Com a análise do PCS e das substituições em termos de processos fonológicos foi possível a classificação do desvio em: Predominantemente Severo (PSev), Predominantemente Moderado-Severo (PMod-Sev), Predominantemente Médio-Moderado (PMéd-Mod) e Predominantemente Médio (PMéd); a análise do PCO e das omissões em termos de processos fonológicos permitiu a classificação do desvio em: Predominantemente Severo/Moderado-Severo (PSev/Mod-Sev), Predominantemente Médio-Moderado (PMéd-Mod) e Predominantemente Médio (PMéd).

1.4 Inteligibilidade de Fala

A inteligibilidade de fala é o grau de clareza com que cada emissão é compreendida pela maioria dos ouvintes (NICOLOSI, et. al, 1989). Crianças com desvios fonológicos possuem uma diminuição da inteligibilidade da fala o que é bastante preocupante. Conforme Bernthal; Bankson (1998), a inteligibilidade é o fator mais importante para se determinar quando é necessária a intervenção e para se medir a efetividade das estratégias terapêuticas. Segundo Hodson (1994), o grande objetivo dos fonoaudiólogos é tornar a fala de uma criança com desvio fonológico inteligível. Acredita-se que nessas crianças, além da fala, a ininteligibilidade é muito influenciada por variáveis pragmáticas, contextuais e lingüísticas (GORDON-BRANNAN, 1994). Wertzner; Oliveira (2002) afirma que índices de gravidade, como o PCC de Shriberg; Kwiatkowski (1982b), explicam somente 20% da variação da inteligibilidade dessas crianças, sendo que as outras variações de inteligibilidade seriam devidas aos padrões de erros, à linguagem produtiva e mais envolvimento de voz e prosódia.

É importante considerar, em relação à inteligibilidade, que o mesmo padrão se

torna familiar quando o ouvinte se acostuma com ele e que, dependendo do falante, do ouvinte, do contexto, da mensagem ou das características de interação, pode ou não haver uma eficiência comunicativa (SHRIBERG; KWIATKOWSKI, 1982).

Para Yavas; Lamprecht (1990), a inteligibilidade poderia sofrer a influência de variáveis como a quantidade de sons nos erros, a frequência de ocorrência de erros, a variabilidade dos mesmos e a semelhança entre o som-alvo e a realização pelo sujeito. A inteligibilidade também poderia ser afetada pelo conhecimento que o ouvinte tem do contexto e do falante e por sua experiência com a fala com desvios.

Duas importantes tentativas de explicar a inteligibilidade são de Ingram (1976) e Shriberg; Kwiatkowski (1982). Para o primeiro, a criança com muitas homonímias pode ter uma fala ininteligível, sua relação de inteligibilidade é com a presença de homonímias, com a quantidade de itens lexicais diferentes associados a uma mesma forma fonológica. Já Shriberg; Kwiatkowski (1982) apresentam procedimentos sistemáticos mais detalhados para uma escala de gravidade de erros, na qual, por meio de uma porcentagem de consoantes corretas, seria possível identificar o grau de severidade julgado por ouvintes não conhecedores do contexto ou da criança.

Outro importante estudo foi o de Yavas; Lamprecht (1990), que coletaram amostras de quatro crianças falantes do Português Brasileiro (PB) e as analisaram quanto aos processos fonológicos. Posteriormente, essas amostras foram apresentadas a 20 ouvintes adultos para que estes avaliassem a inteligibilidade da fala das amostras. A quantidade de processos e suas porcentagens foram calculadas e depois confrontadas com os resultados do teste de inteligibilidade. Os juízes (ouvintes adultos), que representaram três níveis educacionais (primária, secundária e universitária) e três faixas etárias (18 a 24, 25 a 45 e 46 a 72 anos) de ambos os sexos, ouviram um trecho de um minuto de fala espontânea das crianças e as classificaram quanto a maior ou

menor inteligibilidade dentre as amostras apresentadas.

As informações dos autores a partir dos resultados apresentados no estudo foram de que quanto mais alta for a percentagem de palavras com processos maiores são as chances de diminuir a inteligibilidade, e quanto maior a possibilidade de criação de homônimas, maior a possibilidade de ser mais destrutiva à inteligibilidade, assim como a contribuição do tipo de processo e sua interação com a co-ocorrência de processos. Em seu estudo Casella (2002) aplicou uma escala composta de seis níveis, a saber: I – Incompreensível: não consigo entender nada do que diz, mesmo com a fala da terapeuta; PC – Pouco Compreensível: entendo algumas palavras, mas não o todo da mensagem. Necessito da fala da terapeuta para compreendê-lo; CT – Compreensível – Terapeuta: entendo palavras o suficiente para entender o todo da mensagem, mas com a fala da terapeuta; C – Compreensível: entendo palavras o suficiente para entender o todo da mensagem, mesmo sem a fala da terapeuta; MC – Muito Compreensível: entendo muitas palavras e o todo da mensagem, fugindo-me apenas uma ou outra palavra. Não necessito da fala da terapeuta; TC – Totalmente Compreensível: entendo tudo o que é dito, apesar das trocas, sendo fácil criar uma “tradução” ao que a criança diz. A escala foi apresentada, juntamente com uma fita contendo a fala de quatro crianças com desvios fonológicos falando com seu terapeuta, a 20 adultos julgadores, 10 leigos e 10 estagiárias de Fonoaudiologia, com idade entre 18 e 35 anos, os quais ouviram a fita e classificaram as falas apresentadas conforme os níveis da escala descrita anteriormente. As narrativas foram escolhidas pela ocorrência de processos que afetam traços fonológicos distintos nas substituições e processos seqüenciais.

Após a análise e discussão dos resultados dos julgamentos de cada sujeito foi possível observar que houve distinção entre leigos e estagiárias, já que os leigos demonstraram maior tolerância com a fala dos sujeitos. A autora ainda relata que o tipo

de processo fonológico interfere na classificação da inteligibilidade, sugerindo a ordem crescente de inteligibilidade como: plosivização menor que dessonorização, e estas menores que os processos com líquidas não-laterais.

Outro fato importante levantado por Casella (2002), referente à escala de inteligibilidade, é a possibilidade de sua relação diretamente proporcional à ocorrência e/ou frequência dos processos na população com desvios ou aquisição típica. Nos resultados obtidos foi constatada a relação: maior frequência do processo igual a maior inteligibilidade.

Para participar da pesquisa de Wertzner; Oliveira (2002) foram selecionados 50 sujeitos, entre 4:0 e 11:0 anos de idade, com diagnóstico de desvio fonológico. A pesquisa foi realizada em duas partes, sendo que no primeiro momento houve a coleta de dados das provas de Fonologia e suas análises e, posteriormente, o julgamento perceptual da severidade e inteligibilidade pelos juízes, os quais foram 12 alunos do 1º ano, 12 do 2º ano, 12 do 3º ano, 12 do 4º ano do Curso de Fonoaudiologia da FMUSP e 12 mestrandos fonoaudiólogos, totalizando 60 juízes. Os juízes tiveram a função de classificar a Inteligibilidade de Fala e aplicar um Índice de Severidade do Desvio Fonológico.

As conclusões da autora foram de que os desvios fonológicos apresentados pelos sujeitos estudados foram bastante influenciados por nove processos fonológicos que, por ordem decrescente de ocorrência, foram: simplificação do encontro consonantal, simplificação de líquidas, eliminação da consoante final, frontalização da palatal, ensurdecimento de fricativas, ensurdecimento de plosivas, plosivização de fricativas, frontalização de velar e posteriorização para palatal. Nesse estudo houve correlação entre o julgamento perceptual dos juízes e os valores do índice PCC. Pelo julgamento perceptual, os sujeitos foram classificados por grau de severidade, em ordem

decrecente de número de sujeitos em: levemente-moderado, leve, moderadamente-severo e severo. Para a inteligibilidade de fala o julgamento mostrou em ordem decrescente de número de sujeitos: boa, regular e insuficiente. O número de substituições e omissões aumentou na medida em que aumentou o grau do julgamento da ininteligibilidade de fala. O julgamento da severidade e da inteligibilidade de fala mostrou que quanto mais severa a classificação da fala mais ininteligível também ela é.

Outro estudo sobre inteligibilidade de fala é de Collares (2003) que teve como objetivo principal a criação de itens de uma escala de *Likert* (NUNNALLY, 1978) e a avaliação da fidedignidade da mesma na classificação de inteligibilidade de fala em crianças com desvios fonológicos. A amostra julgada foi composta de seis narrativas espontâneas de crianças na faixa etária de 4 a 9 anos, com desvios fonológicos, uma narrativa com aquisição fonológica concluída e cinco apresentando processos fonológicos descritos na literatura como comuns ao Português Brasileiro (PB) e, de modo especial, muito frequentes em sujeitos com desvios fonológicos, tais como: dessonorização; apagamento de líquida final e redução de encontros consonantais; plosivização e os processos de alternância de ponto de articulação, como a anteriorização de fricativas palatais e a anteriorização de plosivas velares.

A população julgadora foi composta por 103 adultos (52 homens e 51 mulheres), na faixa etária entre 18 e 39 anos, com escolaridade de nível fundamental, médio e superior. Os julgadores foram instruídos a ouvir a amostra de fala de cada criança e a classificá-las em um dos níveis da seguinte escala: 1. Nada Compreensível, quando não era possível entender as palavras ditas e também o sentido da mensagem; 2. Pouco Compreensível, quando era possível entender poucas palavras com dificuldade, mas não entender o sentido da mensagem; 3. Compreensível, quando era possível compreender algumas palavras e também era possível entender parte do sentido da mensagem; 4.

Muito Compreensível, quando era possível entender a maior parte das palavras, não todas, mas era possível entender o sentido da mensagem; 5. Totalmente Compreensível, quando era possível entender todas as palavras e o sentido da mensagem.

Collares (2003) concluiu por meio dos resultados obtidos e dos métodos de análise aplicados que os itens de escala criados se apresentaram fidedignos para diferenciar inteligibilidade de fala. Também se constatou que existe uma interferência da variável tipo de processo e da quantidade de processos, já que os sujeitos com mais processos foram julgados como de menor inteligibilidade. A autora apontou que a ininteligibilidade parece não ser o conceito mais adequado para a fala com desvios, e sim inteligibilidade reduzida, já que somente o sujeito com mais processos em sua fala teve a mesma classificada como ininteligível, não sendo unânime a avaliação dos julgadores. Além disso, as variáveis sexo e escolaridade dos juízes levaram à conclusão que pode haver influência sutil dessas variáveis no julgamento da inteligibilidade. Outra variável que pode ter influenciado foram os adultos julgadores que tinham filhos, o que lhes permitia maior contato com falas infantis, foram mais tolerantes em seus julgamentos.

Fonseca; Wertzner (2005) realizaram estudo com o intuito de verificar a ocorrência dos tipos de erros de acordo com a estrutura silábica e a posição da sílaba, relacionando os erros aos índices Índice de Ininteligibilidade de Fala (IIF) (SHRIBERG; KWIATKOWSKI, 1982) e Porcentagem de Consoantes Corretas-Revisada (PCC-R) (SHRIBERG et al., 1997) na fala espontânea. Para tal, foram coletados os dados de 30 sujeitos com idades entre 4:0 e 12:0 e diagnósticos de desvio fonológico. A amostra de fala espontânea foi obtida a partir da narrativa de uma história com estímulo visual. Foram analisadas as variáveis tipo e proporção de ocorrência de eventos nas estruturas silábicas, PCC-R e IIF (correlação de Pearson). Como resultados, encontraram-se um

maior número de acertos na CV (Consoante-Vogal) em sílaba inicial e final das palavras. O tipo de erro mais freqüente foi substituição seguida pela omissão em sílaba inicial e final. O IIF apresentou correlação alta com PCC-R. Portanto, o estudo indicou forte associação entre a gravidade (PCC-R) e a inteligibilidade (IIF) no desvio fonológico, confirmando a eficácia do uso destes índices para o diagnóstico e o controle da intervenção fonoaudiológica.

Em outra pesquisa, Wertzner; et. al., (2005) procuraram classificar perceptivamente a inteligibilidade de fala de sujeitos com desvio fonológico e relacionar essa classificação ao uso de processos fonológicos. Participaram do estudo 50 crianças com diagnóstico de desvio fonológico e idades entre 4:0 e 11:11 e 60 juízes, os quais classificaram a inteligibilidade de fala. Foi utilizada prova de fonologia do Teste Linguagem Infantil – ABFW (ANDRADE; et. al., 2004). Quanto aos processos fonológicos, os mais ocorrentes, tanto na prova de imitação quanto na de nomeação, foram o de simplificação de encontro consonantal, simplificação de líquida e eliminação da consoante final.

Em relação à inteligibilidade, a maioria dos sujeitos foi classificada pelos juízes como tendo boa inteligibilidade de fala, seguida da regular e, por último, insuficiente. Ainda, os processos fonológicos mais utilizados por crianças com nível de inteligibilidade bom são aqueles eliminados mais tardiamente no desenvolvimento fonológico; no nível regular, os processos de ensudercimento são mais usados; o grau de inteligibilidade insuficiente ocorreu em apenas dois sujeitos, os quais apresentavam como mais ocorrentes os processos de sonorização de plosiva, ensudercimento de plosiva, plosivização de fricativa, frontalização de velar, simplificação de líquida e posteriorização para velar. Também se detectou por esse estudo que entre as idades de 4:0 e 8:11, houve um decréscimo na classificação da inteligibilidade regular e um

aumento da boa, sugerindo a relação com o desenvolvimento e o crescimento da criança, que implica em uma fala mais precisa. As autoras concluíram que alguns processos fonológicos de desenvolvimento parecem influenciar o julgamento perceptivo da classificação da inteligibilidade de fala. Ainda, os processos fonológicos característicos do final da aquisição aparentemente não causam interferência na inteligibilidade.

Klein; Flint (2006) ressaltam que infelizmente não há evidências empíricas que ajudem o clínico a determinar os efeitos relativos dos processos fonológicos na inteligibilidade da fala que são frequentemente observados nas produções lingüísticas das crianças. A partir daí, realizaram um estudo com o intuito de determinar empiricamente quais os três processos mais frequentemente observados na fala de crianças com desvios fonológicos, os quais contribuem para a ininteligibilidade de fala. No estudo, foram avaliados os efeitos relativos de três processos fonológicos comumente observados na fala de crianças com desvio fonológico para a inteligibilidade da fala, os quais foram os seguintes: apagamento da consoante final, plosivização de fricativas e anteriorização de velares.

A inteligibilidade desses três processos foi medida pela Escala Revisada de Competência Articulatória Arizona (FUDALA, 1983), sendo 25 sentenças colocadas em três possibilidades de erros, uma para cada padrão avaliado. As gravações foram avaliadas por dois ouvintes com experiência em desvio fonológico. Esses ouvintes fizeram comparação fonema por fonema entre as gravações e as transcrições e indicaram os processos ocorridos em todas as oportunidades (100% das possibilidades). O efeito dos processos na inteligibilidade foi avaliado por um grupo de 20 estudantes universitários (Universidade de Utah), cada um ouvindo um ou dois conjuntos de sentenças que foram lidos em voz alta para análise. Os estudantes de fonoaudiologia

foram excluídos já que poderiam ter facilidade em identificar os processos fonológicos realizados pelas crianças. Foi pedido aos estudantes que tentassem decifrar o que estava sendo lido para eles, tendo sido instruídos a adivinhar aquelas palavras que não entendiam precisamente. A média do resultado da inteligibilidade para cada conjunto de sentenças foi determinada pela média da porcentagem de palavras corretamente compreendidas por cada um dos 20 ouvintes.

Os resultados do estudo de Klein; Flint (2006) apontam que o apagamento de consoante final teve maior efeito que a plosivização de fricativas e africadas, a qual teve maior efeito que a anteriorização de velares na inteligibilidade, quando esses processos ocorreram em níveis próximos dos observados na conversação espontânea. Entretanto, os resultados diferiram quando as oportunidades para os processos ocorrerem foram iguais. Em níveis relativamente baixos de ocorrência, a anteriorização de velares teve menor efeito na inteligibilidade que a plosivização de fricativas e africadas e apagamento de consoante final, mas sem diferenças significativas na inteligibilidade foram encontradas entre os dois últimos processos. Em níveis relativamente altos de ocorrência, não foram observadas diferenças significativas entre os três processos. Através desse estudo, os autores sugerem que os resultados contribuem para a escolha dos processos a serem trabalhados primeiramente na terapia.

1.5 Comunicação e Habilidades Sociais no Contexto da Educação Especial

Segundo Del Prette; Del Prette (2001) para a transmissão da mensagem são necessárias expressões verbais e não-verbais, por isso o sistema de comunicação é considerado altamente complexo. A comunicação verbal é mais consciente, explícita e racional, e 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. Grande parte da decodificação das mensagens ocorre no plano não verbal mais do que verbal. Posturas, gestos, expressões faciais e movimentos do corpo adquirem diferentes significados em função do contexto verbal e situacional em que ocorrem.

A criança pode demonstrar intenção de comunicar-se através da forma não-verbal, por meio de expressões faciais, sinais, e também à medida que começa a responder, esperar pela vez, questionar e argumentar. Essa competência comunicativa reflete a noção de que o conhecimento da adequação da linguagem a determinada situação e a aprendizagem das regras sociais de comunicação são tão importantes quanto o conhecimento semântico e gramatical (NOGUEIRA, et. al., 2000).

O ato de comunicar é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, visando à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideais. Desde o nascimento, a criança necessita estar exposta a comunicação verbal, assim como estar envolvida em interações sociais (RIGOLET, 2000). Para Nunes (2001), comunicar é um processo interativo, desenvolvido em contexto social, que requer um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que decodifica ou compreende. Implica respeito, partilha e compreensão mútua.

Interagindo verbalmente as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo em que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático e pragmático). Os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicação, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam (SIM-SIM, et. al. 2008).

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 também em outras áreas das relações sociais (AGUIAR, 2006).

Dessa maneira, para o estabelecimento e manutenção de relacionamento é importante destacar as habilidades sociais que são consideradas aprendidas diante das diversas situações do cotidiano. Del Prette; Del Prette (1999) informaram que o termo habilidades sociais (no plural) refere-se ao desempenho do indivíduo em interações sociais. O quadro a seguir, segundo Del Prette; Del Prette (1999) resume os principais componentes das Habilidades Sociais.

1. Componentes Comportamentais	1.1 Verbais de Conteúdo	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.
	1.2 Verbais de Forma	Latência de duração; Regulação: bradilalia, taquilalia, volume, modulação; Transtornos da Fala.
	1.3 Não Verbais	Olhar e contato visual; Sorriso; Gestos; Expressões faciais; Postura corporal; Movimentos de cabeça; Contato físico; Distância/ Proximidade.
2. Componentes Cognitivos - Afetivos	2.1 Conhecimentos prévios	Sobre a cultura e ambiente; Sobre os papéis sociais; Autoconhecimento
	2.2 Expectativas e crenças	Planos, metas e valores pessoais; Autoconceito; Auto-eficácia <i>versus</i> desamparo; Estereótipos.
	2.3 Estratégias e Habilidades de processamento	Leitura do ambiente; Resolução de problemas; Auto-observação; Auto-instrução; Empatia.
3. Fisiológicos		Taxa cardíaca; Respostas eletrofisiológicas; Respiração; Resposta galvânica da pele; Respiração; Fluxo sanguíneo.
4. Outros Componentes		Atratividade física; Aparência pessoal.

Quadro 5: Componentes das Habilidades Sociais

(Com base em DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

A aprendizagem das habilidades sociais se inicia na infância, primeiramente com a família e depois em outros contextos (escolar comunitário); o familiar constitui a base da estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; CECCONELLO; KOLLER, 2000; DEL PRETTE Z.; DEL PRETTE, 1997, 1999; DEL PRETTE A.; DEL PRETTE, 2001, 2002, 2003; GOMIDE, 2003; MONDELL; TYLER, 1981; SOUZA; RODRIGUES, 2002). O ambiente familiar e escolar constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e lingüísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e acadêmico com sucesso.

Segundo Del Prette e Del Prette (1999), o desenvolvimento das habilidades sociais é multideterminado. Estes autores analisam diferentes modelos explicativos que permitem compreender as habilidades sociais, por exemplo, quanto à percepção ou expressão das mesmas pelos indivíduos, e dividem em cinco categorias as principais características necessárias para a análise de um quadro adequado de habilidades sociais que integram os comportamentos do indivíduo: a) assertividade (ansiedade interpessoal, que resulta no desempenho social adequado); b) percepção social (compreensão do contexto, selecionando o comportamento mais adequado e destacando uma discriminação de como deve ser o próprio comportamento, e se este ocorre ou não em determinada situação); c) aprendizagem social (habilidades sociais aprendidas a partir das experiências interpessoais, da observação e assimilação do desempenho do outro, como modelo para aquisição do seu repertório social); d) cognitivo (mediado por habilidades sócio-cognitivas, aprendidas pelo sujeito na interação com o seu meio, coordenando pensamento e ação, para atender aos objetivos previamente aceitos socialmente); e) teoria de papéis (conhecimento de si mesmo e do outro, com elementos simbólicos, verbais ou não verbais a eles associados).

Considerando que as habilidades sociais, assim como as habilidades lingüísticas são necessárias para que o desenvolvimento pessoal e social, alguns estudos especializados (FORD; MILOSKY, 2003, RUTTER; MAWHOOD, 1991, SPACKMAN et al., 2006, STERN, 1992; YAVAS et al., 1991), assim como dados da prática clínica, apontam para um impacto do Desvio Fonológico nos processos de desenvolvimento psicológico e social do indivíduo.

No caso de crianças com desvio fonológico, os vínculos sociais podem ser dificultados devido a inteligibilidade de fala (YAVAS et al., 1991). Esse tipo de experiência pode influenciar eventos interpessoais em geral, implicando os modos de constituição de futuras relações sociais (STERN, 1992).

A inteligibilidade pode ser prejudicada ou até mesmo tornar-se completamente ininteligível na presença de processos fonológicos na fala da criança. A fala de crianças com desvio fonológico pode ocasionar um inventário fonético restrito, além de um sistema fonológico simplificado que poderá levar a uma fala ininteligível ocasionando problemas no ato de comunicar-se. Portanto, a interação social poderá ser prejudicada, visto que os desvios ocasionarão diminuição da inteligibilidade (STERN, 1992, YAVAS et al., 1991).

Spackman et. al. (2006) realizaram uma pesquisa que indicou que as crianças com distúrbio de linguagem (DL) podem experimentar os déficits sociais que estendem além daqueles previstos devido a seus déficits da língua. Em particular, encontrou que as crianças com DL têm a dificuldade em vários aspectos da competência emocional. Um aspecto da competência emocional é a compreensão da emoção, que inclui a habilidade de pressupor as próprias emoções e do outro em contexto social. Para realizar essa pesquisa, os participantes foram apresentados com encenações curtas em que o caráter principal, era expor-se a uma situação que fosse eliciada a raiva, o medo, a

felicidade ou a tristeza. As crianças identificaram a felicidade mais exatamente, seguido pela tristeza, pelo medo e pela raiva. Observou-se que as crianças sem DL foram significativamente mais exatas do que crianças com DL e que as crianças com DL foram menos sofisticadas em suas descrições da emoção do que foram as crianças sem DL.

Spackman et. al. (2006) sugerem que as intervenções clínicas para crianças com DL devam incluir as atividades que venham a enriquecer a compreensão da emoção das crianças, dando-lhes oportunidades de desenvolver habilidades que não podem adquirir de outra maneira. Para Syder (1997) uma criança com habilidades lingüísticas reduzida demonstra dificuldade em relacionar-se com os irmãos e com seus pares, pois a maneira pela qual utiliza a linguagem foge ao padrão esperado, marcando-a como diferente. Dessa forma, a criança pode tornar-se tímida, ausente, isolada, além de sofrer com os insultos e gozações de seus colegas.

Segundo Carvalho (2003) no contexto da educação especial, há dois tipos de deficiências, a primária, dita real, porque nela há componentes biológicos identificáveis, ou seja, portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla. E a deficiência secundária ou circunstancial, fruto do preconceito e estereótipo social. São deficiências circunstanciais que agravam as deficiências reais existentes, ou são deficiências que se produzem, mesmo na inexistência de uma deficiência real.

As deficiências circunstanciais são aquelas que apresentam transtornos de aprendizagem, manifestações de condutas atípicas, comprometimentos emocionais, decorrentes da interação entre suas características biopsicossociais e os obstáculos impostos pelo meio físico e social. Trata-se de alunos que, pelas mais variadas e complexas causas apresentam distúrbios de aprendizagem em um ou mais dos processos psicológicos básicos implícitos na compreensão e uso da linguagem escrita ou falada,

que se manifestam por uma capacidade imperfeita de fixar a atenção, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos, entre outros. O termo não inclui crianças com problemas de aprendizagem decorrente de, primariamente, deficiências visuais, auditivas e motoras, de retardo mental, de distúrbios emocionais ou de condições ambientais desfavoráveis (CARVALHO; 2003).

A promoção de habilidades sociais é indispensável para pessoas com necessidades educacionais especiais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006), o que também implica em capacitação de professores para isso e em melhores condições de ensino. Também no caso da Educação Especial, a inclusão de habilidades sociais como objetivos do processo de ensino implica em reconhecer:

- 1 A importância de uma educação comprometida com a formação de cidadania e a preparação para a vida social;
- 2 A urgência de se criar condições que favoreçam a inclusão escolar e social de pessoas com necessidades educativas especiais;
- 3 O papel da competência social enquanto correlato ou fator de aprendizagem acadêmica e do desenvolvimento socioemocional dos alunos;
- 4 O papel da competência social na tradução cotidiana da formação ética e política do aluno.

Esse reconhecimento se apóia nas novas demandas de uma sociedade complexa e exigente, em termos de exercício de cidadania, o que requer, simultaneamente, competência técnica, habilidades analíticas e interpessoais. Além das questões gerais relacionadas à formação socioemocional, ética e política do aluno, com necessidades educacionais especiais, a promoção do repertório de habilidades sociais de alunos e professores é também um fator importante para a aprendizagem acadêmica e os atuais

processos de inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Neste último caso, Del Prette; Del Prette (2006) defendem que um processo efetivo de inclusão não pode negligenciar a promoção de habilidades que contribuam para melhorar a qualidade do relacionamento entre colegas e promover atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e professores.

Ainda os autores destacam que a capacitação dos educadores especiais em habilidades sociais profissionais é um requisito indispensável para a concretização do item anterior: a criação de condições mais interativas e efetivas de ensino-aprendizagem e a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Além disso, pode-se destacar a importância dessa capacitação para a melhoria da qualidade e efetividade da convivência entre os profissionais do contexto escolar.

A avaliação e treinamento de Habilidades Sociais têm sido também utilizados objetivando o desenvolvimento das habilidades de comunicação de deficientes sensoriais, visuais e auditivos, autistas e crianças hiperativas. Na interface entre o ensino regular e o ensino especial, particularmente em relação à clientela que apresenta dificuldades de aprendizagem, observam-se estudos que examinam a relação entre distúrbios de aprendizagem e habilidades sociais. Apesar da polêmica ainda existente, há evidências de uma correlação positiva, na população de ensino regular, entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais, o que tem gerado propostas de programas destinados a essa clientela (FEITOSA; et. al, 2006).

Especificamente no ensino regular, estudos em outros países (SEVERSON; WALKER, 2002, SPACKMAN et. al., 2006, WOOD et. al., 2002) aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com as habilidades de relacionamento interpessoal, reconhecidas como objetivos pertinentes a uma concepção mais abrangente de educação escolar e nela incluídos por meio de programas para

escolares e pré-escolares.

Como visto anteriormente, são muitas as desvantagens de indivíduos que apresentam DF. Essas dificuldades podem de certa forma, prejudicá-lo ainda com relação à aprendizagem escolar. Conforme destacam Severson e Walker (2002), os dois maiores desafios da socialização da criança no contexto escolar, consistem em se ajustar às expectativas e demandas do professor e em responder às expectativas dos colegas, aprendendo fazer amizades e a se dar bem com elas. Se a criança falha em qualquer um dos dois, isso pode gerar fracasso escolar e rejeição pelos colegas além de outros padrões de comportamentos problemáticos.

1.6 Justificativa

A revisão da literatura sobre dificuldades sociais encontradas em crianças com desvio fonológico (SPACKMAN et al., 2006, STERN, 1992, YAVAS, et al., 1991) descrevem os comportamentos dessas crianças relacionadas à comunicação, mostrando que estas tornam-se tímidas, ausentes, isoladas, até mesmo sofrerem com os insultos e “gozações” de seus colegas. Além disso, sugerem intervenções precoces, tanto na aquisição e desenvolvimento da linguagem quanto relacionada à melhoria das relações interpessoais. Porém, não foram encontrados na revisão empreendida estudos de análise e caracterização de déficits de Habilidades Sociais nessa população com alterações de linguagem, mais especificamente, com Distúrbio Fonológico. Crianças com alterações específicas do desenvolvimento da linguagem, em fase inicial de escolarização, contexto em que está exposta a diversas situações anteriormente não experienciadas, necessitam de um repertório lingüístico e socialmente habilidoso para adaptar-se a novas demandas sociais, a diferentes contextos e a novas regras.

A fase inicial de escolarização é um período crítico para o desenvolvimento de

habilidades sociais. Primeiro, porque a criança é testada continuamente nas habilidades aprendidas até o momento. Segundo, as conseqüências das novas demandas, porque ela se dá conta de que precisa aprender novas habilidades nas interações sociais, tais como fazer perguntas audíveis e no momento oportuno, uma vez que seus interlocutores nem sempre estão disponíveis; obter informações sobre horários de atividades, local do banheiro, direção da cantina ou refeitório e secretaria; evitar confrontos com os colegas, sem parecer medrosa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A revisão realizada mostra que são mais comuns estudos na área de comunicação e Habilidades Sociais em populações que apresentam deficiências primárias (portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla) (PAULA; 1999, AGUIAR; 2006, AGUIAR; DEL PRETTE, 2006), Enquanto que os estudos na área de Alterações de Linguagem, mais especificamente Desvio Fonológico, apontam para uma relação do grau de inteligibilidade de fala com as dificuldades nas interações sociais, porém, não são aprofundadas na temática das Habilidades Sociais, por isso o interesse em estudar crianças que apresentam desvio fonológico, com alterações na recepção e emissão da linguagem falada, que se manifestam por uma capacidade imperfeita na emissão dos fonemas.

Dentre as alterações específicas do desenvolvimento da linguagem, há evidência de que o Desvio Fonológico constitui uma das dificuldades de comunicação mais prevalentes em crianças de idade pré-escolar e escolar (GIERUT, 1998). Além das possíveis conseqüências do DF, como dificuldades no desenvolvimento escolar, social e emocional. Por se tratar da alteração específica do desenvolvimento da linguagem mais prevalente na população em fase inicial de escolarização, optou-se por investigar a relação entre o grau de inteligibilidade de fala e habilidades sociais de comunicação nessa população.

Considerando que os DF causam um impacto tanto no desenvolvimento psicológico quanto social do indivíduo, tornando-o mais tímido, ausente e isolado, além de sofrer preconceitos por seus pares, podendo levar a uma problemática maior como o fracasso escolar, o presente estudo teve como objetivo, investigar a relação entre o Grau de Inteligibilidade de Fala e as Habilidades Sociais de Comunicação de um grupo de crianças diagnosticadas com desvio fonológico. A relação entre as Alterações de Linguagem e as dificuldades relacionadas às Habilidades Sociais de Comunicação é fundamental para a promoção de relações interpessoais mais saudáveis, além de criar instrumentos específicos mais eficazes para avaliação e intervenção.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo, recebendo **aprovação de número 54/2008** e todos os responsáveis pelos participantes, assim como os professores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido concordando com as normas do estudo.

1.7 Objetivos

- Objetivo geral:

O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre o grau de inteligibilidade de fala e as habilidades sociais de comunicação em crianças com diagnóstico de Desvio Fonológico.

- Objetivos específicos:

- a. Inferir os déficits relacionados às categorias de Habilidades Sociais de Comunicação apresentadas pelo grupo;
- b. Descrever o comportamento das crianças frente a uma situação de interação com um adulto (gênero feminino), criança de mesmo gênero (sem alteração de linguagem e mesma faixa etária) e criança do gênero oposto (sem alteração de linguagem e mesma faixa etária);
- c. Comparar as respostas dadas pelas mães e professoras, do instrumento SSRS-BR;
- d. Identificar diferenças significativas com relação ao Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) e as Habilidades Sociais de Comunicação (HSC).

Método

CAPÍTULO II - Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 10 crianças com idades entre 6 e 8 anos (idade cronológica média = 7,2 anos), sendo que três eram do gênero feminino e sete do gênero masculino. As crianças são pacientes de uma clínica escola, localizada em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo e realizam terapias fonoaudiológicas na área de linguagem infantil, duas vezes por semana. Foram incluídas na pesquisa as crianças que apresentavam diagnóstico de Desvio Fonológico, na faixa etária de 6 a 8 anos, que estivesse matriculada na primeira, segunda ou terceira séries do ensino fundamental regular, público ou privado. Outro critério de inclusão na amostra foi a ausência de deficiência auditiva, visual, mental, síndromes, distúrbios abrangentes do desenvolvimento e lesões neurológicas adquiridas. Participaram como informantes as mães e professoras dos participantes. A Tabela 1 resume as principais características demográficas e de diagnóstico funcional da amostra de crianças.

Tabela 1: Características dos Participantes

PARTICIPANTES	GÊNERO	IDADE	CLASSE ECONÔMICA	GRAU DO DESVIO FONOLÓGICO
P1	F	8	C	Leve (87%)
P2	M	8	A1	Moderadamente-Severo (57%)
P3	M	8	B2	Leve (86%)
P4	F	7	C	Levemente-Moderado (72%)
P5	M	7	B2	Moderadamente-Severo (60%)
P6	M	7	C	Severo (42%)
P7	F	6	C	Levemente-Moderado (75%)
P8	M	7	B1	Levemente-Moderado (67%)
P9	M	6	C	Severo (47%)
P10	M	8	B2	Levemente-Moderado (71%)

Gravidade do Desvio (com base em Shriberg; Kwiatkowski, 1982).

2.2 Local

As avaliações foram realizadas na Clínica Escola da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo horário pré-estabelecido com as mães das crianças, que aceitaram participar da pesquisa em que as mesmas realizam terapia de linguagem, pois dessa maneira não acarretaria gastos adicionais à família e não correria o risco de perder participantes.

2.3 Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática (ABFW) – ANEXO C, (ANDRADE, et. al. 2004): É um teste indicado para crianças de 2 a 12 anos e é destinado às áreas da fonologia, do vocabulário, da fluência e da pragmática. Para esse estudo foram utilizados os protocolos de fonologia

para o cálculo do Percentil de Consoantes Corretas (PCC), proposto por Shriberg; Kwiatkowski (1982), com as adaptações para o português conforme indicado por Wertzner; Oliveira (2002).

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System*, - SSRS) – ANEXO D e E: Originalmente produzido nos Estados Unidos por GRESHAM; ELLIOTT, 1990. A tradução e adaptação transcultural do SSRS para o Brasil (SSRS-BR) foi realizada por Del Prette; Del Prette (2003) e a validação do instrumento para a amostra brasileira por Bandeira et al. (2009). Conjunto de formulários que permitem avaliar habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico e podem ser usados com alunos de pré-escola e ensino fundamental. Os formulários são apresentados em três versões: para auto-avaliação do aluno, para pais e para professores. Neste estudo foram utilizados os formulários para pais e professores. O professor avalia cada aluno em termos da frequência de emissão de habilidades sociais (30 itens), de comportamentos problemáticos (18 itens) e de desempenho acadêmico (nove itens), bem como a importância dos itens de habilidades sociais. As escalas de frequência e importância são respondidas com base em três pontos (nunca, algumas vezes e muito frequentemente, no primeiro caso, e não importante, importante e indispensável, no segundo). Na escala de competência acadêmica, o professor compara o aluno com as outras crianças da sala, utilizando uma escala de cinco pontos (entre os 10% piores, 20% piores, 40% médios, 20% bons ou entre os 10% ótimos) em leitura, matemática, motivação geral, participação dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral em classe. O questionário para pais possui 38 itens que avaliam a frequência e a importância das habilidades sociais das crianças e 17 itens que avaliam a frequência de comportamentos problemáticos. As pontuações das escalas de frequência e de importância são idênticas às do questionário

dos professores descrito acima.

Critério Brasil (Critério de Classificação Econômica Brasil - CB) – ANEXO

F: Enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. Sendo a divisão de mercado exclusivamente definida por classes econômicas. Possui 9 itens que avaliam o número de bens de consumo duráveis da família, um item que avalia o grau de instrução do chefe da família e um item que avalia o número de empregadas mensalistas na casa. Esta medida é estratificada em 5 classes, sendo elas: A (subdividida em A1 e A2), B (também subdividida em B1 e B2), C, D e E.

Protocolo de Registro de Avaliação do Desempenho – Filmagem (PRAD-F)

– **ANEXO G e H:** Esse protocolo foi elaborado pela pesquisadora, de modo que pudessem ser observados componentes comportamentais de conteúdo (saudar, apresentar-se, iniciar conversação, fazer e responder perguntas, expressar pensamentos e sentimentos, despedir-se), de forma (volume, modulação, transtornos da fala) e não-verbais (expressões faciais, contato visual), já que as crianças observadas apresentavam ininteligibilidade de fala, todas diagnosticadas com distúrbio fonológico. Nesse método de avaliação das Habilidades Sociais de Comunicação, a 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 três filmagens de cada criança, com intervalos variando de uma semana entre as gravações. As filmagens tinham duração de 10 minutos cada, totalizando 30 minutos de filmagem cada criança. Ao final da análise, foram contabilizados 210 minutos de gravação em vídeo, sendo submetidas a cálculo de fidedignidade a dois juízes treinados.

Protocolo de Registro de Resposta (Cenário Comportamental) – PRR –CeC

– **ANEXO I e J:** Trata-se de um Roteiro, previamente elaborado elaboradas e correspondentes componentes comunicativos esperados frente a cada episódio interativo para avaliação dos comportamentos comunicativos, por meio de observação direta, que inclui situações – cenários com demandas para diferentes habilidades sociais, tais como: saudação, fazer pedidos, iniciar conversação, expressar sentimentos, pedir ajuda, compartilhar material, finalizar e manter conversação. Há também algumas situações neutras que teoricamente reduziriam a ansiedade da criança e facilitaria a construção do *rapport* entre criança e interlocutor. As situações com suas respectivas demandas permitem observar e avaliar vários desempenhos de habilidades sociais. Assim que a criança entra na sala o interlocutor olha em seus olhos e sorri. O desempenho social da criança deste momento até ele ou ela sair (aproximadamente 10 minutos depois) é cuidadosamente observada e pontuada de acordo com as categorias dos componentes das Habilidades Sociais de Comunicação (HSC) propostos no protocolo.

2.4 Equipamentos e materiais

Foi utilizada uma filmadora digital, um tripé para filmadora, um microcomputador e materiais de consumo, discos de DVD, lápis, borracha, apontador e papel sulfite.

2.5 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, para a participação nesse estudo eram necessários alguns critérios de inclusão, como por exemplo, estar na faixa etária de seis a oito anos de idade cronológica, estar matriculado em escola regular, público ou privado, que não apresentasse deficiências mental, auditiva, visual, síndromes, distúrbios abrangentes do

desenvolvimento e lesões neurológicas adquiridas. Era necessário frequentar terapia fonoaudiológica duas vezes semanais na clínica escola da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, local esse da realização das avaliações do presente estudo. Portanto, os participantes foram selecionados por prévia análise dos prontuários individuais, que foram liberados à pesquisadora, pela responsável da Clínica Escola, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos.

Após análise dos prontuários e escolha dos participantes a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com 17 pais ou responsáveis pela criança para verificar o interesse em participar da pesquisa. Do total, 2 tiveram alta do tratamento e 5 se recusaram a participar da pesquisa. Dessa forma, aceitaram participar desse estudo 10 pais ou responsáveis. Aqueles que aceitaram, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram convocados para a próxima sessão de terapia da criança, para responderem o Instrumento de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR, versão M).

Na mesma sessão as mães responderam ao Critério Brasil (Critério de Classificação Econômica Brasil – CB) que enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. Sendo a divisão de mercado exclusivamente definida por classes econômicas.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com a direção das escolas em que as crianças estavam matriculadas informando sobre a pesquisa e verificando a disponibilidade e interesse dos professores em estar participando da mesma. Todos os 10 professores contatados aceitaram participar da pesquisa. A pesquisadora os informou que estariam recebendo em mãos pelos pais das crianças um envelope lacrado contendo a versão impressa do SSRS – P com as devidas explicações, assim como o termo de

consentimento livre e esclarecido, além de uma carta (ANEXO B) informando a necessidade de devolver o envelope lacrado para que os dados chegassem em segurança às mãos da pesquisadora, não permitindo que fossem vistos pelos pais, já que um dos itens avaliados diz respeito ao estímulo dos pais para o êxito acadêmico da criança. Evitando assim constrangimento para os pais, desentendimentos entre pais e professores, além da desistência dos mesmos em participar da pesquisa.

As crianças foram submetidas à avaliação da fonologia por meio do instrumento ABFW (ANDRADE et. al., 2004), com o objetivo de verificar os erros encontrados na fala da criança, ou seja, as omissões, as substituições e as distorções comuns e incomuns. Essa sessão foi filmada para posterior análise, com a finalidade de caracterizar o grau de desvio fonológico, bem como o grau de inteligibilidade de fala.

Participaram como interlocutores (“atores”) das cenas de interação, um adulto do gênero feminino, uma criança de mesma faixa etária de gênero oposto e em fase normal de desenvolvimento da linguagem e uma criança de mesma faixa etária de mesmo gênero e fase normal de desenvolvimento da linguagem.

Anteriormente ao início das filmagens, a pesquisadora treinou os participantes “atores” para que conduzissem de maneira adequada a cena em questão, ou seja, tanto o adulto quanto as crianças que atuariam nas situações de interação passaram por três sessões de treinamento, dessa maneira poderiam conduzir a cena com total propriedade.

Os participantes 2, 3, 5 e 8 foram submetidos a duas sessões anteriores a filmagem definitiva para a dessensibilização quanto a presença de uma filmadora em sala. Enquanto que os demais agiram de maneira natural logo na primeira sessão, permitindo a utilização da mesma para a análise do desempenho em situação estruturada de interação.

As filmagens foram realizadas na seguinte sequência: (1) com um adulto

desconhecido do gênero feminino, (2) com uma criança desconhecida do mesmo gênero em fase normal de desenvolvimento da linguagem e (3) com uma criança desconhecida do gênero oposto em fase normal de desenvolvimento da linguagem. Com isso, foi possível obter uma amostra de fala espontânea, além de observar presença ou ausência dos componentes verbais de conteúdo (fazer e responder perguntas; iniciar, manter e encerrar conversação), verbais de forma (duração, volume, entonação) e não verbais (contato visual, gestos, sorriso, expressões faciais, movimentos de cabeça, postura corporal) das Habilidades Sociais de Comunicação.

Na primeira sessão de interação a criança entra em uma sala e encontra um adulto (desconhecido do gênero 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. Na segunda e terceira sessões a criança entra em uma sala e encontra outra criança em fase normal de desenvolvimento da linguagem (desconhecidas, do mesmo gênero e do gênero oposto, respectivamente) sentada na cadeira com alguns brinquedos, sob a mesa, em sua frente. O que difere nas duas situações estruturadas de interação é a maneira como os “atores” conduziram a conversação, por exemplo, na interação com o adulto há um momento em que a criança necessitará pedir ajuda, o que não ocorre na situação de interação entre as crianças. As cenas permitem verificar a maneira como a criança com Desvio Fonológico age em situações em que necessita utilizar a fala para se comunicar com pessoas desconhecidas.

2.6 Tratamento e Análise dos Dados

As respostas dos participantes e dos professores ao instrumento foram digitadas em planilhas do Programa SPSS *for Windows* (versão 17.0) e calculado, para cada

participante, os escores dos fatores estabelecidos pelo SSRS-BR na avaliação pelas mães e na avaliação pelo professor. Após essa análise individual, foram realizados cálculos descritivos (média e desvio padrão) de cada fator. Essas médias foram comparadas com os padrões normativos do instrumento, o que permite identificar o posto percentil e classificar o desempenho de cada participante como alto (acima da média), médio (dentro da média) ou baixo (abaixo da média) em relação a cada fator.

Os dados sobre a interação social dos participantes com os interlocutores foram obtidos por meio de observação direta de situações estruturadas, sendo que os comportamentos a serem observados foram registrados em vídeos. Esses dados foram analisados a partir de um sistema de categorização formulado pela pesquisadora, o qual encontra-se descrito no PRAD – F. Cozby (2003) afirma que 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 ou estabilidade. 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 dois observadores externos, utilizando-se como coeficiente de correlação das medidas, o índice de concordância entre observadores. A seguir, são descritos os procedimentos utilizados para que essa análise pudesse ser realizada.

Cada criança foi submetida a quatro filmagens. Na primeira filmagem as crianças foram avaliadas por meio do instrumento ABFW (ANDRADE et. al., 2004), com o objetivo de analisar a gravidade do Desvio Fonológico. O seu cálculo foi baseado no Percentual de Consoantes Corretas (PCC), o qual foi obtido através da divisão do

Número de Consoantes Corretas (NCC) pelo Número de Consoantes Corretas (NCC) adicionado ao Número de Consoantes Incorretas (NCI), multiplicado por cem, baseado em Shriberg; Kwiatkowski (1982). E avaliação do grau de Inteligibilidade de Fala que foi caracterizado de acordo com as seguintes definições: *Insuficiente* (incompreensível) - Quando a maior parte das palavras não foi compreensível e teve dificuldade em compreender o tópico principal da mensagem; *Regular* (pouco compreensível) - Quando foi possível compreender pelo menos metade das palavras e o tópico principal da mensagem e *Boa* (compreensível) - Quando foi possível compreender praticamente todas as palavras e entender o conteúdo da mensagem.

Para análise dessas filmagens foram utilizados um computador com leitor de DVD, discos de DVD nos quais estavam gravadas as filmagens realizadas em sala preparada para situação de interação e um fone de ouvido. A pesquisadora assistia a filmagem pelo computador, utilizando o fone de ouvido para obter uma melhor qualidade de áudio. Quando identificava um dos comportamentos descritos no Protocolo, a pesquisadora interrompia a exibição da filmagem (apertando a tecla pause no computador) e registrava-o em um arquivo no próprio computador. Ao terminar de fazer os registros das filmagens de todos os participantes, a pesquisadora assistia novamente cada uma delas para analisar se os registros feitos durante a primeira observação estavam coerentes. Portanto, a pesquisadora observou cada filmagem duas vezes. Para que os dados de observação obtidos pela pesquisadora pudessem apresentar resultados fidedignos, as sessões de filmagens foram analisadas por dois observadores externos, um com conhecimentos na área de habilidades sociais e outro sem conhecimento algum. Esses observadores foram escolhidos por estarem atuando com os participantes, um na área de psicologia e outro na área de fonoaudiologia. Como forma de retribuição aos observadores por seu trabalho, a pesquisadora sugeriu a elaboração de

um artigo sobre o treinamento que seria realizado (no qual a pesquisadora, seu orientador e os observadores seriam os autores).

Para analisar as filmagens das situações estruturadas de interação, os observadores foram submetidos a um treinamento, com os seguintes objetivos: capacitar os observadores para utilização do Protocolo de Registro da Avaliação do Desempenho das Filmagens (PRAD-F) e Protocolo de Observação Comportamental (PRR - CeC) e calibração o nível de concordância das observações realizadas. Inicialmente os observadores participaram de sessões de treinamento em observação e, posteriormente, sessões de análises das filmagens.

As medidas submetidas a essa avaliação, por meio do Cenário Comportamental foram: Categorização da Resposta, comportamento muito passivo (-2), parcialmente passivo (-1), resposta assertiva (0), parcialmente agressivo (1) e comportamento muito agressivo (2). E 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), Regular (quando o participante apresenta 2 dos 4 itens) e Satisfatório (quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 itens).

A atividade de observação das filmagens e o registro dos comportamentos foram realizados individualmente, em horários agendados com cada observador, em uma sala da clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo. Foram utilizados um computador com leitor de DVD, discos de DVD nos quais estavam gravadas as filmagens, um fone de ouvido, o Protocolo de Registro da Avaliação do Desempenho – Filmagem (PRAD – F), Protocolo de Observação

Comportamental (PRR - CeC), lápis e borracha.

Em cada dia de treinamento, os observadores assistiam a 10 minutos de uma filmagem, observando o comportamento. Os observadores assistiam à filmagem pelo computador e quando identificavam um dos comportamentos descritos no Protocolo, interrompiam a exibição da filmagem (apertando a tecla pause no computador) e registravam nos Protocolos.

Quando terminavam de observar e registrar os 10 minutos de filmagem, a pesquisadora juntamente com cada observador comparava esse registro com os registros feitos pela pesquisadora sobre a mesma filmagem. Eram assinalados na folha de registro do observador e da pesquisadora os comportamentos que apresentavam concordância e discutidas as discordâncias até que fosse obtido um consenso. Para ser considerada concordância, a pesquisadora e o observador deveriam registrar a presença de determinado componente das Habilidades Sociais de Comunicação no PRAD-F, bem como o comportamento observado durante as diferentes situações estruturadas de interação. Quando eram encontradas discordâncias, a pesquisadora e o observador assistiam no computador novamente o trecho em que o comportamento ocorria e analisavam, a partir das definições operacionais do Protocolo, qual categoria melhor descrevia o comportamento.

Em seguida, era calculado o índice de concordância das observações. Para esse cálculo, somava-se o número de comportamentos que tinham apresentado concordância e o número de discordâncias. Na somatória das discordâncias, era considerado o número de registros antes da discussão que levava a um consenso. O índice de concordância (IC) foi calculado com base em Hersen; Barlow (1982) a partir da seguinte fórmula:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Legenda: IC (Índice de Concordância), ΣA (somatória dos acordos), ΣD (somatória dos desacordos)

Quando o IC era inferior a 75%, no próximo dia de treinamento, os observadores assistiam a mesma filmagem pela segunda vez e, novamente, registravam os comportamentos, analisavam-se as concordâncias e discordâncias e calculava-se o novo índice. Se mesmo nessa segunda observação, o IC continuasse inferior a 75%, no próximo dia de treinamento era apresentada aos observadores uma nova filmagem. O treino dos juízes foi encerrado quando em três filmagens consecutivas, os Índices de Concordância eram iguais ou superiores a 75%, na primeira observação. Para atingir esse critério foi necessária a realização de 5 sessões de treinamento com o Observador 1 e 10 sessões com o Observador 2, lembrando que cada sessão de treinamento teve duração aproximada de duas horas.

Encerrado o treino, os observadores iniciaram as sessões de análises das filmagens que foram utilizadas para garantir a confiabilidade das observações feitas pela pesquisadora. Foram analisadas nove filmagens, o que corresponde a 30% do total das imagens coletadas.

Para essa seleção, a pesquisadora realizou um sorteio entre todas as filmagens existentes (desconsiderando apenas as cinco filmagens que foram utilizadas durante o treinamento dos observadores). Os observadores analisaram as nove filmagens, pois correspondia a filmagem de três participantes, já que estes foram filmados em três situações diferentes de interação. Foram calculados os IC(s) entre os observadores e entre cada observador e a pesquisadora.

Os procedimentos, nessa fase de análise das filmagens, foram idênticos aos utilizados durante a fase de treinamento. Primeiramente somente a pesquisadora identificava as concordâncias e as discordâncias entre as observações. Após essa identificação, as discordâncias eram analisadas pelo observador e pela pesquisadora da mesma forma que ocorreu no treinamento. Segundo, os observadores assistiam 10

minutos de filmagem. Os resultados da fase da análise das filmagens, medidos por meio do IC entre os observadores, encontra-se descrito na Tabela 2.

Tabela 2: Índice de Fidedignidade Interobservadores

Filmagem	Obs 1 X P	Obs 2 X P	Obs 1 X Obs 2
A	80,1%	78,6%	85,1%
B	85,7%	80,3%	80,5%
C	85,2%	90,5%	80,5%
D	90%	95,1%	85,2%
E	82,1%	80,9%	80,3%
F	90,6%	85,7%	90,3%
G	80,3%	90,3%	90%
H	85%	75%	80,6%
I	90,8%	80,6%	82%

Legenda – P: Pesquisadora; Obs1: Observador 1; Obs2: Observador 2

Pode-se observar na Tabela 2 que o IC entre cada observador e a pesquisadora variou de 75% a 90,8%, enquanto que o IC entre os observadores variou de 82% a 90,3%. As médias dos IC(s) entre a pesquisadora e cada observador, foram as seguintes: Observador 1 – 85,5% e Observador 2 – 84,1%. Entre observadores, as médias foram de: Observador 1 e 2 – 83,8%.

Tais resultados 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 uma medida é confiável.

Após a análise das filmagens pelos observadores externos, as classes de Habilidades Sociais de Comunicação, Categorização da Resposta e o Grau de Inteligibilidade de Fala foram organizados em quadro para melhor visualização e comparação dos resultados.

Resultados

CAPÍTULO III - Resultados

Os resultados desse estudo permitiram caracterizar, a partir das classes de Habilidades Sociais, os padrões comportamentais de crianças com Desvio Fonológico, assim como, os déficits em Habilidades Sociais de Comunicação.

A seguir serão apresentadas as tabelas com os resultados obtidos com as respostas do SSRS-BR dadas pelas mães (Versão M) dos participantes. Para a pontuação do instrumento foi utilizado o programa SPSS *for Windows* 17.0.

Os dados apresentados são do escore global, escore fatorial, **F1** (Cooperação - Comportamentos da criança de colaborar, sem ser solicitado, em tarefas domésticas, manter o próprio quarto arrumado, guardar os brinquedos etc.), **F2** (Amabilidade - Comportamentos da criança que geram a estima dos demais, como aceitar idéias, pedir permissão, fazer e aceitar elogios.), **F3** (Iniciativa/Desenvoltura Social - Comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, fazer amigos, convites, pedir informações, juntar-se a grupos etc.), **F4** (Assertão - Comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas, questionar regras consideradas injustas, relatar acidentes, pedir ajuda etc.), **F5** (Autocontrole/Civilidade - Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas tais como: usar “apropriadamente” o tempo livre, responder “educadamente” a provocações e pedidos abusivos, usar “de modo aceitável” o tempo livre, falar “em tom de voz apropriado” etc.), **F6** (Autocontrole Passivo - Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções, por meio principalmente de reações encobertas, tais como: autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão, conflito, críticas, discordâncias etc.), Problemas de Comportamento **PC1** (Hiperatividade - Comportamentos que envolvem

excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas, por exemplo: desobedecer regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento), **PC2** (Externalizantes - Comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra) e **PC3** (Internalizantes - Comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, por exemplo: parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido).

Na Tabela 3, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do escore global das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 3: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Global	10	24,00 (1)	49,9	12,8
		41,00 (1)		
		44,00 (2)		
		47,00 (1)		
		50,00 (1)		
		57,00 (1)		
		63,00 (1)		
		64,00 (1)		
		65,00 (1)		
Total		10		

Escore Global: Alto (55,00 – 66,00); Médio (38,60 – 53,40); Baixo (21,13 – 37,00)

De acordo com os padrões normativos dado pelo instrumento: Escore Global; Alto (55,00 – 66,00); Médio (38,6 – 53,4) e Baixo (21,1 – 37,0). Pode-se observar que apenas o P1 apresentou escore Baixo, enquanto que os outros ficaram entre Médio e Alto, segundo respostas dadas pelas mães.

A seguir serão apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão dos fatores:

Fator 1: Cooperação; Fator 2: Amabilidade; Fator 3: Iniciativa/Desenvoltura Social; Fator 4: Assertão; fator 5: Autocontrole/Civilidade e Fator 6: Autocontrole Passivo.

Na Tabela 4, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 4: Frequência, Média e Desvio Padrão dos Escores Fatorial 1 (Cooperação dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR)

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 1 (Cooperação)	10	4,00 (1) – (P1) 8,00 (1) – (P2) 11,00 (2) 12,00 (1) 14,00 (2) 16,00 (1) 17,00 (1) 19,00 (1)	4,42	12,6000
Total		10		

Escore fatorial 1: Alto (15,00 – 20,00); Médio (8,00 – 14,00); Baixo (2,00 – 8,00)

Na Tabela 4 pode-se observar que as mães caracterizaram seus filhos com o comportamento de cooperação entre 11,00 e 19,00, portanto, Médio e Alto, apenas P1 e P2, apresentaram escore Baixo (4,00 – 8,00).

Na Tabela 5, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 5: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Amabilidade) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 2 (Amabilidade)	10	7,00 (1) – (P1)	13,4	2,67
		12,00 (2)		
		13,00 (1)		
		14,00 (2)		
		15,00 (2)		
		16,00 (2)		
Total		10		

Escore fatorial 2: Alto (15,00 – 16,00); Médio (10,00 – 14,00); Baixo (5,13 – 10,00)

Na Tabela 5, observa-se o mesmo padrão de resposta que as anteriores, apenas P1 foi classificado com escore Baixo (7,00) nesse comportamento, enquanto que os outros foram classificados com escore entre Médio e Alto (12,00 – 16,00).

Na Tabela 6, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 6: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Iniciativa e Desenvoltura Social) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 3 (Iniciativa/Desenvoltura Social)	10	3,00 (1) – (P1)	12,1	4,50
		9,00 (1)		
		10,00 (2)		
		12,00 (1)		
		15,00 (2)		
		16,00 (3)		
Total		10		

Escore fatorial 3: Alto (14,00 – 16,00); Médio (8,00 – 14,00); Baixo (3,13 – 8,00)

Na Tabela 6 observa-se que no comportamento de iniciativa e desenvoltura social, P1 foi classificado com escore Baixo (3,00), enquanto que o restante foi

classificado com escore entre Médio e Alto (9,00 – 16,00).

Na Tabela 7, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 7: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 (Asserção) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 4 (Asserção)	10	8,00 (1) – (P1) 9,00 (1) 10,00 (1) 12,00 (2) 15,00 (4) 16,00 (1)	12,7	2,90
Total		10		

Escore fatorial 4: Alto (14,00 – 16,00); Médio (9,00 – 14,00); Baixo (3,13 – 9,00)

De acordo com os dados obtidos, pode-se observar, na Tabela 7, que o P1 continua sendo classificado com escore Baixo (8,00), enquanto que os outros mantêm o padrão entre Médio e Alto (9,00 – 16,00), lembrando que são respostas dadas pelas mães.

Na Tabela 8, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 8: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 (Autocontrole/Civilidade) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 5 (Autocontrole/Civilidade)	10	3,00 (1) – (P1) 7,00 (3) 8,00 (1) 9,00 (2) 10,00 (2) 12,00 (1)	8,2	2,44
Total		10		

Escore fatorial 5: Alto (9,00 – 12,00); Médio (5,00 – 9,00); Baixo (1,00 – 5,00)

Na Tabela 8 observa-se que as respostas dadas pelas mães classificaram a frequência do comportamento Autocontrole/Civilidade. O P1 foi classificado com escore Baixo (3,00) enquanto que o restante foi classificado com escore entre Médio e Alto (7,00 – 12,00). Os dados obtidos nesse comportamento mantêm o padrão dos anteriores.

Na Tabela 9, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 6 das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 9: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 6 (Autocontrole Passivo) dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 6 (Autocontrole Passivo)	10	0,00 (1) – (P1) 2,00 (1) - (P2) 3,00 (1) 6,00 (4) 7,00 (1) 8,00 (2)	5,2	2,65
Total		10		

Escore fatorial 6: Alto (6,00 – 8,00); Médio (2,00 – 5,00); Baixo (0,00 – 2,00)

Da mesma maneira são apresentados os dados das respostas das mães ao SSRS-BR na Tabela 9, mostrando que P1 e P2 foram classificados com escore Baixo (0,00 – 2,00) no comportamento Autocontrole Passivo, enquanto q o restante foi classificado com escore entre Médio e Alto (2,00 – 8,00).

Na Tabela 10, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 10: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequencia	Média	Desvio Padrão
Escore Global (Com Problemas de Comportamento)	10	2,00 (1)	8,4	4,62
		3,00 (1)		
		5,00 (1)		
		6,00 (1)		
		7,00 (1)		
		8,00 (1)		
		11,00 (1)		
		13,00 (1)		
		14,00 (1)		
15,00 (1)				
Total		10		

Escore global: Alto (16,00 – 29,00); Médio (11,00 – 16,00); Baixo (2,00 – 10,16)

Na Tabela 10 é possível observar a classificação dos participantes segundo ao escore global com Problemas de Comportamento. As mães os classificaram com escore global entre Baixo e Médio (2,00 – 15,00), mostrando nada ou quase nada relacionado a problema de comportamento.

Na Tabela 11, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 (Hiperatividade) das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 11: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 (Hiperatividade) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 1 (Hiperatividade)	10	1,00 (1)	3,7	2,05
		2,00 (3)		
		3,00 (1)		
		4,00 (2)		
		6,00 (2)		
		7,00 (1)		
Total		10		

Escore fatorial 1: Alto (8,00 – 12,00); Médio (4,00 – 8,00); Baixo (0,00 – 4,00)

Com relação aos Problemas de Comportamentos Hiperatividade, pode-se observar na Tabela 11 que as mães classificam os participantes com escore Baixo e Médio (1,00 – 7,00), o que permite caracterizá-los com nenhum ou quase nenhum problema de comportamento hiperativo, como descrito anteriormente: Comportamentos que envolvem excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas, por exemplo: desobedecer regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento

Na Tabela 12, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Comportamentos Externalizantes) das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 12: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Externalizantes) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 2 (Comportamentos Externalizantes)	10	1,00 (4) 3,00 (2) 5,00 (3) 6,00 (1)	3,1	2,02
Total		10		

Escore fatorial 2: Alto (8,00 – 13,00); Médio (5,00 – 8,00); Baixo (1,00 – 5,00)

Com relação aos Problemas de Comportamentos Externalizantes, pode-se observar na Tabela 12 que as mães classificam os participantes com escore Baixo e Médio (1,00 – 6,00), o que permite caracterizá-los com nenhum ou quase nenhum problema externalizante, como descrito anteriormente: Comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra.

Na Tabela 13, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Comportamentos Internalizantes) das respostas das mães ao SSRS-BR.

Tabela 13: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Internalizantes) com Problemas de Comportamento dos dados obtidos com as respostas das mães ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 3 (Comportamentos Internalizantes)	10	0,00 (2)	2,5	1,64
		2,00 (3)		
		3,00 (2)		
		4,00 (2)		
		5,00 (1)		
Total		10		

Escore fatorial 3: Alto (6,00 – 8,00); Médio (3,00 – 6,00); Baixo (0,00 – 3,00)

Com relação aos Problemas de Comportamentos Internalizantes, pode-se observar na Tabela 13 que as mães classificam os participantes com escore Baixo e Médio (0,00 – 5,00), o que permite caracterizá-los com nenhum ou quase nenhum problema internalizante, como descrito anteriormente: Comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, por exemplo: parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido.

O Quadro 6 resume a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e Fatorial do Instrumento SSRS-BR na avaliação das mães.

Fatores	Frequência	Média	Desvio Padrão
F1 (Cooperação)	24,00 – 65,00 (médio)	49,9	12,8
F2 (Amabilidade)	4,00 – 19,00 (médio – alto)	12,6	4,42
F3 (Iniciativa/Desenvoltura Social)	12,00 – 16,00 (médio – alto)	13,4	2,67
F4 (Asserção)	8,00 – 16,00 (médio - alto)	12,7	2,90
F5 (Autocontrole/ Civildade)	3,00 – 12,00 (médio – alto)	8,2	2,44
F6 (Autocontrole Passivo)	0,00 – 8,00	5,2	2,65
Esc. Global	24,00 – 65,00 (médio)	49,9	12,8
PC1 (Hiperatividade)	1,00 – 7,00 (sem problemas de comportamento)	3,7	2,05
PC2 (Externalizantes)	1,00 – 6,00 (sem problemas de comportamento)	5,9	2,51
PC3 (Internalizantes)	0,00 – 5,00 (sem problemas de comportamento)	12,4	6,89
Esc. Global	2,00 – 15,00	8,4	4,62

Quadro 6: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e Fatorial do Instrumento SSRS-BR na avaliação das mães.

Os dados mostram que as mães avaliaram seus filhos com comportamentos socialmente habilidosos na média ou acima da média, demonstrando nenhum ou quase nenhum problema relacionada às classes de Habilidades Sociais. Com relação aos Comportamentos Problemáticos (CP), Hiperatividade, Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes as mães avaliaram seus filhos com escore Baixo, ou seja, que não apresentam essas alterações.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos com as respostas do SSRS-BR (Versão P) dadas pela professoras dos participantes. Para a pontuação do instrumento foi utilizado o programa *SPSS for Windows 17.0*.

Os dados apresentados são do escore global, escore fatorial, **F1** (Responsabilidade/Cooperação - Comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o bom andamento das atividades, por exemplo: seguir instruções do professor, manter a carteira limpa e arrumada, oferecer-se para ajudar colegas nas tarefas de classe, mostrar interesse nas atividades), **F2** (Asserção Positiva - Comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais, por exemplo: iniciar conversação com colegas, convidá-los para juntar-se em atividades, apresentar-se a novas pessoas, fazer amigos, juntar-se a grupos, falar positivamente de si, questionar regras que considera como injustas), **F3** (Autocontrole - Comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais, por exemplo: reagir de forma apropriada à pressão, gozação ou provocação dos colegas, controlar irritação em situações de conflito com colegas, aceitar idéias dos colegas para atividades, negociar em situações de conflito, usar tempo livre de forma aceitável), **F4** (Autodefesa - Comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro, por exemplo: argumentar para defender-se quando tratado injustamente, questionar regras que considera como injustas, falar coisas boas de si mesmo quanto pertinente), **F5** (Cooperação com pares - Comportamentos que expressam disponibilidade da criança para colaborar, por exemplo, juntar-se a um grupo ou atividade, ajudar colegas nas tarefas, cooperar voluntariamente, ignorar distrações), Problemas de Comportamento **PC1** (Externalizantes - Comportamentos que envolvem

agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra) e **PC2** (Internalizantes - Comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, por exemplo: parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido).

Na Tabela 14, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 14: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Global	10	29,00 (1) 30,00 (4) 31,00 (1) 32,00 (2) 33,00 (1) 36,00 (1)	31,3	2,05
Total		10		

Escore global: Alto (52,00 – 59,04); Médio (30,00 – 51,00); Baixo (11,96 – 28,00)

Observa-se na Tabela 14 que as professoras classificaram os participantes com escore global como Médio (29,00 e 36,00), nenhum foi classificado com escore acima ou abaixo a média.

Na Tabela 15, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 15: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial (Responsabilidade/Cooperação) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 1 (Responsabilidade/ Cooperação)	10	14,00 (1) – (P1) 15,00 (5) 16,00 (2) 17,00 (1) 18,00 (1)	15,6	1,17
Total		10		

Escore fatorial 1: Alto (29,00 – 30,00); Médio (16,00 – 28,00); Baixo (6,00 – 14,36)

Observa-se, na Tabela 15, a classificação dos participantes, segundo respostas dadas pelas professoras o comportamento de Responsabilidade e Cooperação em sala de aula com escore entre Baixo e Médio (14,00 – 18,00).

Na Tabela 16, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 16: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Asserção Positiva) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 2 (Asserção Positiva)	10	9,00 (8) 10,00 (1) 12,00 (1)	9,4	0,96
Total		10		

Escore fatorial 2: Alto (16,00 – 18,00); Médio (8,00 – 15,00); Baixo (0,00 – 7,00)

Com relação à Asserção Positiva, a Tabela 16 mostra que as professoras classificaram os participantes com escore Médio (9,00 – 12,00), nenhum encontra-se com escore abaixo ou acima na emissão desse comportamento.

Na Tabela 17, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 17: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 3 (Autocontrole) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 3 (Autocontrole)	10	9,00 (7)	9,5	0,84
		10,00 (1)		
		11,00 (2)		
Total		10		

Escore fatorial 3: Alto (17,00 – 18,00); Médio (9,00 – 16,00); Baixo (1,00 – 9,00)

Com relação ao Autocontrole, a Tabela 17 mostra que as professoras classificaram os participantes com escore Médio (9,00 – 11,00), da mesma forma que o anterior nenhum encontra-se com escore abaixo ou acima na emissão desse comportamento.

Na Tabela 18, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 18: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 4 (Autodefesa) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 4 (Autodefesa)	10	3,00 (9)	3,2	0,63
		5,00 (1)		
Total		10		

Escore fatorial 4: Alto (5,00 – 6,00); Médio (2,00 – 5,00); Baixo (0,00 – 2,00)

Com relação à Autodefesa, a Tabela 18 mostra que as professoras classificaram os participantes com escore Médio (3,00 – 5,00), da mesma forma que o anterior nenhum encontra-se com escore abaixo ou acima na emissão desse comportamento.

Na Tabela 19, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 19: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 5 (Cooperação com pares) obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 5 (Cooperação com pares)	10	4,00 (10)	4,00	0,00
Total		10		

Escore fatorial 5: Alto (7,00 – 8,00); Médio (3,00 – 7,00); Baixo (0,00 – 3,00)

Observa-se, na Tabela 19, que no fator Cooperação com pares, todos os participantes foram classificados pelas professoras com escore Médio (4,00), nenhum encontra-se com escore abaixo ou acima na emissão desse comportamento.

Na Tabela 20, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global (Com Problemas de Comportamento) das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 20: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Global (Com Problemas de Comportamento)	10	6,00 (2) 8,00 (2) 10,00 (1) 11,00 (1) 12,00 (1) 16,00 (1) 19,00 (1) 28,00 (1)	12,4	6,89
Total		10		

Escore global: Alto (14,00 – 27,08); Médio (2,00 – 13,00); Baixo (0,00 – 1,00)

Observa-se, na Tabela 20, que as professoras classificaram os participantes com escore global com problemas de comportamento entre Médio e Alto (6,00 – 28,00), portanto, pode-se caracterizar um grupo com problemas de comportamento, pois nenhum apresentou escore baixo para esse item.

Na Tabela 21, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 (Comportamentos Externalizantes) das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 21: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 1 com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 1 (Comportamentos Externalizantes)	10	2,00 (1) 3,00 (1) 5,00 (2) 7,00 (1) 8,00 (1) 10,00 (1) 12,00 (2) 24,00 (1)	8,8	6,37
Total		10		

Escore fatorial 1: Alto (12,00 – 23,00); Médio (1,00 – 11,00); Baixo (0,00 – 1,00)

Com relação aos Problemas de Comportamentos Externalizantes, pode-se observar na Tabela 21 que as professoras classificam os participantes com escore Médio e Alto (2,00 – 24,00), o que permite caracterizá-los com problemas de comportamentos externalizantes, como descrito anteriormente: Comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra.

Na Tabela 22, são apresentadas a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 (Comportamentos Internalizantes) das respostas das professoras ao SSRS-BR.

Tabela 22: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Fatorial 2 com Problemas de Comportamento obtidos com as respostas das professoras ao SSRS-BR

	N	Frequência	Média	Desvio Padrão
Escore Fatorial 2 (Comportamentos Internalizantes)	10	2,00 (1)	5,9	2,51
		3,00 (1)		
		4,00 (1)		
		5,00 (1)		
		6,00 (2)		
		7,00 (2)		
		9,00 (1)		
		10,00 (1)		
Total		10		

Escore fatorial: Alto (5,00 – 8,00); Médio (0,00 – 5,00); Baixo (0,00)

Com relação aos Problemas de Comportamentos Internalizantes, pode-se observar na Tabela 22 que as professoras classificam os participantes com escore Médio e Alto (2,00 – 10,00), o que permite caracterizá-los com problemas de comportamentos internalizantes, como descrito anteriormente: Comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, por exemplo: parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido.

O Quadro 7 resume a Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e Fatoriais do Instrumento SSRS-BR na avaliação das professoras.

Fatores	Frequência	Média	Desvio Padrão
F1 (Responsabilidade/ Cooperação)	14,00 – 18,00 (médio)	15,6	1,17
F2 (Assertão Positiva)	9,00 – 12,00 (médio)	9,4	0,96
F3 (Autocontrole)	9,00 – 11,00 (médio)	9,5	0,84
F4 (Autodefesa)	3,00 – 5,00 (médio)	3,2	0,63
F5 (Cooperação com pares)	4,00 (médio)	4,0	0,00
Esc. Global	29,00 – 36,00 (médio)	31,3	2,05
PC1 (Externalizantes)	2,00 – 24,00 (médio – alto)	8,8	6,37
PC2 (Internalizantes)	2,00 – 10,00 (médio – alto)	5,9	2,51
Esc. Global	6,00 – 28,00 (com problemas de comportamento)	12,4	6,89

Quadro 7: Frequência, Média e Desvio Padrão do Escore Global e Fatorial do instrumento SSRS-BR na avaliação das professoras.

De maneira geral as professoras avaliaram os participantes com nível de Habilidades Sociais Médio, apenas o P1 foi classificado com escore Baixo em Responsabilidade/cooperação em sala de aula. Foi observado que os participantes apresentaram escores entre Médio e Alto nos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes.

Na Tabela 23 são resumidos os resultados relacionados à Média, Desvio Padrão, Coeficiente de Correlação entre Fatores (r) e seus níveis de significância (p) e coeficientes alfa de Cronbach, para os Escores Fatoriais e Globais para as Escalas de Habilidades Sociais (HS) e Comportamentos Problemáticos (CP).

Tabela 23. Médias e desvios-padrão, coeficientes de correlação entre fatores (r) e seus níveis de significância (p) e coeficientes alfa de Cronbach, para os Escores Fatoriais e Globais para as Escalas de Habilidades Sociais (HS) e Comportamentos Problemáticos (CP)

Escola	Fórmula	Alfa	Médias (dp)	r	p	
Escala de HS	Mães	Fator 1	0,79	4,42 (12,6)	0,73	< 0,001
		Fator 2	0,70	13,4 (2,67)	0,51	< 0,001
		Fator 3	0,71	12,1 (4,50)	0,73	< 0,001
		Fator 4	0,70	12,7 (2,90)	0,72	< 0,001
		Fator 5	0,59	8,2 (2,44)	0,60	< 0,001
		Fator 6	0,65	5,2 (2,65)	0,68	< 0,001
		Escore Global	0,86	49,9 (12,8)	0,69	< 0,001
	Professoras	Fator 1	0,92	15,6 (1,17)	0,74	< 0,001
		Fator 2	0,87	9,4 (0,96)	0,55	< 0,001
		Fator 3	0,88	9,5 (0,84)	0,77	< 0,001
		Fator 4	0,78	3,2 (0,63)	0,50	< 0,001
		Fator 5	0,73	4,0 (0,00)	0,49	< 0,001
		Escore Global	0,94	31,3 (2,05)	0,71	< 0,001
Escala de CP	Mães	Fator 1	0,75	3,7 (2,05)	0,53	< 0,001
		Fator 2	0,72	3,1 (2,02)	0,85	< 0,001
		Fator 3	0,60	2,5 (1,64)	0,62	< 0,001
		Escore Global	0,83	8,4 (4,62)	0,75	< 0,001
	Professoras	Fator 1	0,93	12,4 (6,89)	0,83	< 0,001
		Fator 2	0,74	8,8 (6,37)	0,66	< 0,001
		Escore Global	0,91	5,9 (2,51)	0,80	< 0,001

A análise dos fatores da Escala de HS na avaliação das mães indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,59 a 0,70 e correlações significativas item-escore de cada componente (entre $r=0,51$ a $r=0,73$; $p<0,001$), não sendo, portanto, eliminado nenhum item. Para a escala global, a análise das respostas da Escala de HS na avaliação das mães produziu um alfa de 0,86, bem como correlações significativas item-escore total (entre $r=0,69$; $p<0,001$). A análise dos fatores da Escala de HS na avaliação das professoras indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,73 a 0,94 e correlações significativas item-escore de cada componente (entre $r=0,49$ a $r=0,77$; $p<0,001$), não sendo, portanto, eliminado nenhum item. Para a escala global, a análise da consistência interna da Escala de HS na avaliação das professoras produziu um alfa de 0,94, bem como correlações significativas item-escore total (entre $r=0,71$; $p<0,001$). Com base nessas correlações, considera-se pertinente computar também o escore global (sem eliminar nenhum item). A análise da estabilidade temporal revelou uma correlação positiva significativa entre os escores de pais e professores da escala global ($r=0,86$ a $r=0,94$; $p<0,001$), conforme mostrado na Tabela 23.

A análise dos fatores da Escala de CP na avaliação das mães indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,60 a 0,83 (Tabela 23) e correlações significativas item-escore de cada componente (entre $r=0,53$ a $r=0,85$; $p<0,001$), não sendo, portanto, eliminado nenhum item. Para a escala global, a análise da consistência interna da Escala de CP na avaliação das mães produziu um alfa de 0,83, bem como correlações significativas item-escore total (entre $r=0,75$; $p<0,001$). Na avaliação das professoras, indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,74 a 0,93 (Tabela 23) e correlações significativas item-escore de cada componente (entre $r=0,66$ a $r=0,83$; $p<0,001$), não sendo, portanto, eliminado nenhum item. Para a escala global, a análise da consistência interna da Escala de CP na avaliação professoras produziu um alfa de 0,91, bem como correlações significativas

item-escore total (entre $r=0,80$; $p<0,001$). Com base nessas correlações, considera-se pertinente computar também o escore global (sem eliminar nenhum item). A análise da estabilidade temporal revelou uma correlação positiva significativa entre os escores de pais e professores da escala global ($r=0,83$ a $r=0,91$; $p<0,001$), conforme mostrado na Tabela 23.

A seguir são apresentados os resultados obtidos com a análise das filmagens realizadas por dois juízes treinados. A classificação do Desvio Fonológico foi baseada em Shriberg; Kwiatkowski (1982): $PCC < 50\%$ - Severo, $50\% < PCC < 65\%$ - Moderadamente severo, $65\% < PCC < 85\%$ - Levemente moderado e $85\% < PCC < 100\%$ - Leve.

Na Tabela 24 são apresentados os resultados referentes ao Grau de Desvio Fonológico de acordo com a idade e o gênero dos participantes.

Tabela 24. Caracterização das crianças quanto ao Gênero, Idade e Grau de Desvio Fonológico

	Gênero				Média	N	%
	F		M				
	N	%	N	%			
Leve	1	10	1	10	8,0	2	20
Levemente- Moderado	2	20	2	20	7,25	4	40
Moderadamente- Severo	0	0	2	20	7,5	2	20
Severo	0	0	2	20	6,5	2	20
Total	3	30	7	70	-		

Com relação ao gênero feminino foi possível observar que o Desvio Fonológico variou de leve a levemente-moderado, enquanto que no gênero masculino a variação foi de leve a severo. Com relação à idade, observou-se que quanto maior a idade menor o grau de Distúrbio Fonológico.

O Gráfico 1 classifica o grau de Desvio Fonológico individualmente. É possível observar que a maioria dos participantes apresenta um grau levemente moderado (40%). A percentagem de consoantes corretas (PCC) variou de 67% a 75%.

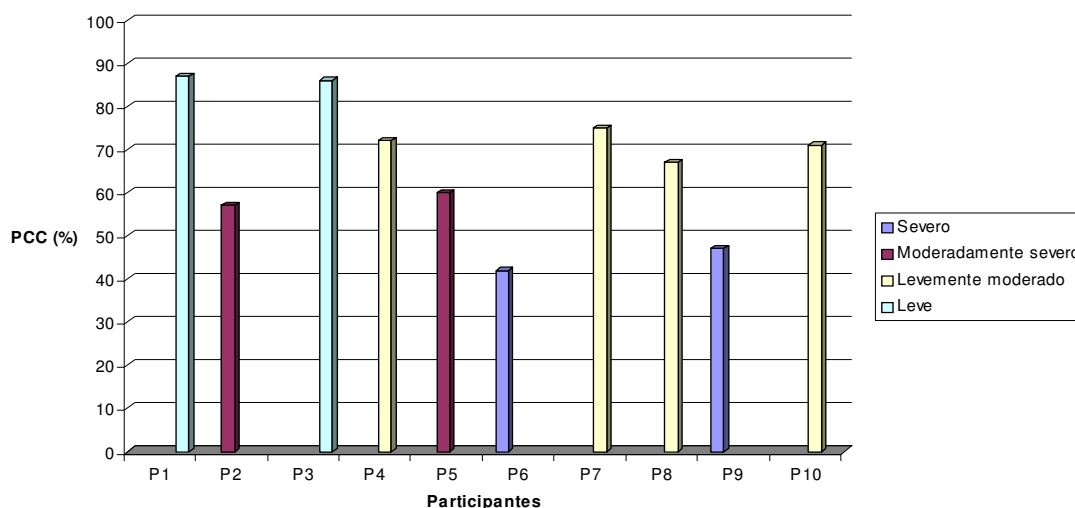


Gráfico 1. Classificação individual quanto ao grau de Desvio Fonológico

Para a caracterização do Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) foram utilizadas as seguintes definições: *Insuficiente* (incompreensível) - Quando a maior parte das palavras não foi compreensível e teve dificuldade em compreender o tópico principal da mensagem; *Regular* (pouco compreensível) - Quando foi possível compreender pelo menos metade das palavras e o tópico principal da mensagem e *Boa* (compreensível) - Quando foi possível compreender praticamente todas as palavras e entender o conteúdo da mensagem.

No Gráfico 2 é possível observar que os participantes que foram classificados com grau de Desvio Fonológico (GDF) Leve apresentaram grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) Boa, os classificados com GDF levemente moderado e moderadamente severo, apresentaram GIF Regular e por fim os classificados com GDF Severo, apresentaram GIF Insuficiente.

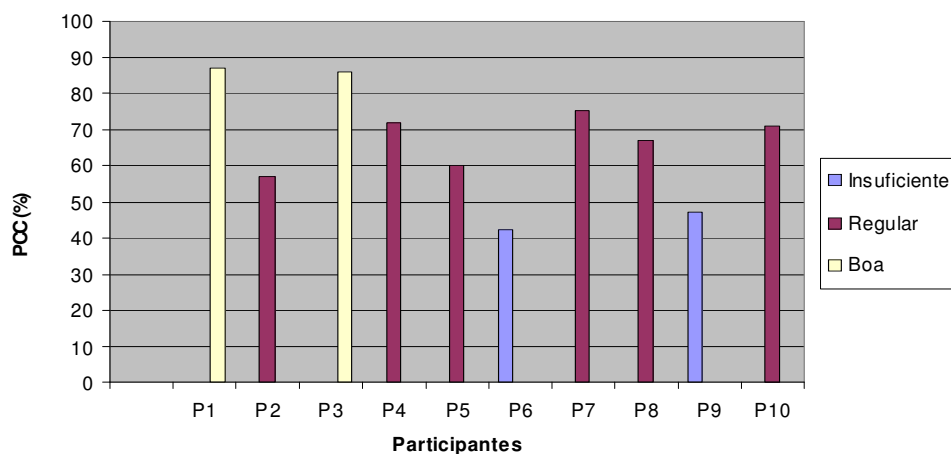


Gráfico 2. Grau de Inteligibilidade de Fala de acordo com a Classificação do Desvio Fonológico

Na Tabela 25 são apresentadas presença e ausência das classes de Habilidades Sociais de Comunicação de acordo com o grau de Desvio Fonológico.

Tabela 25: Facilidade dos participantes no desempenho das Habilidades Comunicativas avaliadas por meio do PRAD – F.

Classes de HSC	Desvio Fonológico Leve (DFL)	Desvio Fonológico Levemente Moderado (DFLM)	Desvio Fonológico Moderadamente Severo (DFMS)	Desvio Fonológico Severo (DFS)	Total
Verbais de Conteúdo	Apresentar-se	X (2)	X (3)	X (1)	(-)
	Iniciar Conversação	X (2)	X (2)	(-)	(-)
	Expressar Pensamentos e Sentimentos	X (1)	X (1)	(-)	(-)
	Fazer Pedidos	X (2)	X (2)	(-)	(-)
	Pedir Informações	X (1)	X (1)	(-)	(-)
	Finalizar Conversação	X (2)	X (2)	X (1)	X (1)
	Verbais de Forma	Velocidade de fala (adequada)	X (2)	X (3)	X (1)
Intensidade de voz (audível)		X (2)	X (3)	X (1)	X (1)
Não Verbais	Contato visual	X (2)	X (2)	X (1)	X (1)
	Sorriso	X (2)	X (4)	X (2)	X (2)
	Gestos	X (2)	X (4)	X (2)	X (2)
	Expressões faciais	X (2)	X (4)	X (2)	X (2)
	Movimentos de cabeça	X (2)	X (4)	X (2)	X (2)
Total	2	4	2	2	10

Legenda: X – presença; Entre (n) – quantidade de participantes; (-) ausência

Observa-se que os participantes com graus de Desvio Leve e Levemente Moderado apresentaram maior facilidade com a emissão verbal, como por exemplo: apresentar-se, iniciar conversação, pedir informações, assim como também apresentaram velocidade de fala mais adequada e intensidade de voz mais audível que os demais. Os participantes que apresentaram grau de Desvio Moderadamente Severo ou Severo demonstraram maior dificuldade quanto à emissão verbal, principalmente nas classes de Habilidades Sociais Verbais de Conteúdo.

Na Tabela 26 são apresentados os resultados quanto a interferência do Grau de Inteligibilidade de Fala na emissão do comportamento verbal, no caso desse estudo, no repertório de Habilidades Sociais de Comunicação

Tabela 26. Grau de Inteligibilidade de Fala relacionada às Habilidades Sociais de Comunicação

GIF	HSC					
	Insatisfatório		Nem Satisfatório Nem Insatisfatório		Satisfatório	
	N	%	N	%	N	%
Insuficiente	1	10	1	10	0	0
Regular	3	30	2	20	1	10
Boa	0	0	1	10	1	10
Total	4	40	4	40	2	20

Na Tabela 26, pode-se observar que a maioria dos participantes avaliados com Grau de Inteligibilidade de Fala Insuficiente (GIF-I) ou Regulares (GIF-R) apresentou desempenho em Habilidades Sociais de Comunicação Insatisfatório (HSC-I) ou Habilidades Sociais de Comunicação Nem Satisfatório Nem Insatisfatório (HSC-NINS). Apenas um participante classificado GIF-R, apresentou desempenho em Habilidades Sociais de Comunicação Satisfatório (HSC-S).

Para a pontuação do instrumento Protocolo de Registro de Resposta (Cenário

Comportamental) foi utilizada análise qualitativa de acordo com a *Categorização da Resposta*: comportamento muito passivo (-2), parcialmente passivo (-1), resposta assertiva (0), parcialmente agressivo (1) e comportamento muito agressivo (2). Na Tabela 27 é possível observar que em geral os participantes demonstraram comportamentos parcialmente passivo e muito passivo, indicando dificuldades relacionadas à maneira de se expressar, assim como manter uma interação social. É possível observar mesmo tendo um GIF classificado como Boa, os participantes mantiveram um padrão de comportamento caracterizado como assertivo, demonstrando interesse na interação com os interlocutores. Os participantes classificados com GIF Regular ou Insuficiente mostraram comportamentos muito passivo ou parcialmente passivo, demonstrando mais uma vez que quanto menor o GIF menor o interesse nas relações interpessoais. As dificuldades apresentadas foram mais frequentemente observadas quando o interlocutor se tratava de um adulto (F) e de uma criança em fase normal de desenvolvimento da linguagem e de gênero oposto ao participante. Quando tratava-se de um interlocutor de mesmo gênero as respostas foram mais assertivas. Os participantes com boa inteligibilidade de fala demonstraram maior interesse nas interações com os interlocutores, porém com relação aos participantes com grau regular ou insuficiente de inteligibilidade de fala não houve diferença significativa, pois foi possível mensurar que os participantes, em geral, apresentaram comportamentos passivos, demonstrando nenhuma ou quase nenhuma intenção nas relações interpessoais.

Tabela 27: Categorização da Resposta frente a três situações estruturadas de interação de acordo com o Grau de Inteligibilidade de Fala dos participantes

Participantes	Grau de Inteligibilidade de Fala – GIF (Gênero)	Filmagens		
		1 (adulto – F)	2 (criança de mesmo gênero em FNDL)	3 (criança de gênero oposto em FNDL)
P1	Boa (F)	Assertivo (0)	Assertivo (0)	Parcialmente passivo (-1)
P2	Regular (M)	Parcialmente agressivo (1)	Assertivo (0)	Muito passivo (-2)
P3	Boa (M)	Assertivo (0)	Assertivo (0)	Parcialmente passivo (0)
P4	Regular (F)	Parcialmente passivo (-1)	Parcialmente passivo (-1)	Muito passivo (-2)
P5	Regular (M)	Parcialmente assertivo (-1)	Assertivo (0)	Muito passivo (-2)
P6	Insuficiente (M)	Muito passivo (-2)	Assertivo (0)	Parcialmente passivo (-1)
P7	Regular (F)	Parcialmente passivo (-1)	Parcialmente passivo (-1)	Parcialmente passivo (-1)
P8	Regular (M)	Parcialmente passivo (-1)	Assertivo (0)	Muito passivo (-2)
P9	Insuficiente (M)	Parcialmente passivo (-1)	Parcialmente passivo (-1)	Muito passivo (-2)
P10	Regular (M)	Muito passivo (-2)	Parcialmente passivo (-1)	Parcialmente passivo (-1)

Para a pontuação do instrumento PRAD-F foi realizada análise qualitativa de acordo com 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), Regular (quando o participante

apresenta 2 dos 4 itens) e Satisfatório (quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 itens).

Na Tabela 27 observa-se que os participantes classificados com Habilidades Sociais de Comunicação Insatisfatório (HSC-I), apresentaram maior dificuldade nos componentes verbais de conteúdo, tanto em iniciar, manter e encerrar conversação quanto em fazer e responder perguntas. Os participantes que foram classificados com Habilidades Sociais de Comunicação Nem Satisfatório Nem Insatisfatório (HSC-NINS) apresentaram maior dificuldade nos componentes verbais de conteúdo, na classe de iniciar, manter e encerrar conversação. Enquanto que os participantes classificados com Habilidades Sociais de Comunicação Satisfatório (HSC-S) não apresentaram dificuldade em nenhuma das classes observadas. Nota-se que aqueles que apresentaram HSC-I e HSC-NINS tiveram maior dificuldade nos componentes verbais de conteúdo, ou seja, na emissão verbal, relacionadas ao diálogo propriamente dito, ao qual necessita necessariamente de um locutor e um interlocutor para a transmissão da mensagem. Porém, os classificados com HSC-NINS demonstraram maior intenção comunicativa, pois faziam ou respondiam perguntas ao interlocutor. Quanto ao componente não verbal, os participantes com HSC-I, foram os que apresentaram maior dificuldade com relação ao contato visual e expressões faciais, não demonstrando nenhuma ou quase nenhuma intenção comunicativa.

Tabela 28: Classificação dos participantes quanto ao Grau de Desvio Fonológico, Grau de Inteligibilidade de Fala, Desempenho em Habilidades Sociais de Comunicação e Dificuldades nas classes de HSC

Participantes	Classificação			
	Grau Desvio Fonológico	Grau de Inteligibilidade de Fala	Habilidades Sociais de Comunicação	Dificuldades nas classes de HSC
P1	Leve	Boa	Satisfatório	-
P2	Moderadamente severo	Regular	Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	•Iniciar, manter e finalizar conversação
P3	Leve	Boa	Satisfatório	-
P4	Levemente Moderado	Regular	Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	•Fazer e responder perguntas;
P5	Moderadamente Severo	Regular	Insatisfatório	•Iniciar, manter e finalizar conversação; •Responder perguntas; •Contato visual.
P6	Severo	Insuficiente	Insatisfatório	•Iniciar, manter e finalizar conversação; •Fazer e responder perguntas; •Contato visual.
P7	Levemente Moderado	Regular	Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	•Iniciar, manter e finalizar conversação.
P8	Levemente Moderado	Regular	Satisfatório	-
P9	Severo	Insuficiente	Insatisfatório	•Iniciar, manter e finalizar conversação; •Fazer pedidos; •Contato visual; •Expressões faciais.
P10	Levemente Moderado	Regular	Nem Satisfatório Nem Insatisfatório	•Iniciar manter e finalizar conversação; •Fazer perguntas; •Pedir informação.

Por meio da análise qualitativa, feito pelas observações das filmagens pode-se inferir que o grau de inteligibilidade de fala (GIF) interfere significativamente na

relação interpessoal. De maneira geral os participantes demonstraram dificuldades em várias classes de Habilidades Sociais de Comunicação, como por exemplo: Iniciar, manter e finalizar conversação, fazer e responder perguntas, pedir ajuda, contato visual, expressões faciais, bem como velocidade de fala e volume audível de voz.

Para a análise estatística foi realizado o cálculo do coeficiente da correlação de Spearman ($r_{S(0,05; 10)} = 0,648; p = 0,90$), demonstrando correlação estatisticamente significativa e positiva. Dessa maneira, quanto menor o GIF menor o desempenho em HSC, o que permite identificar que as crianças que tiveram maior dificuldade com relação à emissão verbal apresentaram igual dificuldade em interagir de maneira socialmente habilidosa. De acordo com Yavas, (2001), as com crianças com desvio fonológico, apresentam dificuldades relacionadas aos vínculos sociais devido à inteligibilidade de fala.

Discussão

CAPÍTULO IV - Discussão

A comunicação humana é a habilidade de transmitir informações, relatar sentimentos, desejos, experiências, conhecimentos, por meio de símbolos sonoros, iconográficos e gestuais (NICOLSI; et. al., 1989). A linguagem refere-se a este conjunto de símbolos convencionais, além de um conjunto de procedimentos (regras), os quais combinados são utilizados para a comunicação interpessoal (LAW, 2001, RIGOLET, 1998).

Com relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem (FRANCO et. al., 2003, KESKE-SOARES et. al., 2004, LOWE; 1996, OLIVEIRA, 2003), muitos estudos (PEREIRA; MOTA, 2002, STOEL-GAMMON; DUNN, 1985) mostram que algumas crianças apresentam dificuldades que levam a padrões não esperados para a idade, é o caso do Desvio Fonológico, uma alteração de linguagem caracterizada pelo uso inadequado dos sons conforme a idade, que podem envolver erros na produção, percepção ou organização dos sons, podendo ser observado em casos de crianças que não aprendem um ou vários sons esperados para sua idade (COMPTON, 1970, CONSORTI; WERTZNER, 2004, GRUNWELL, 1981, OLLER, 1973, WERTZNER, 2003). Esse desvio pode ocorrer com o grau de leve a severo em, aproximadamente, dois a três por cento das crianças entre quatro a sete anos de idade, sendo sua ocorrência mais freqüente nas formas mais leves (BLANCO et., al., 2002, GRUNWELL, 1997, HODSON; PADEN, 1983, 1991, INGRAM, 1997, KESKE-SOARES, 2001, SHRIBERG; KWIATKOWSKI, 1982; SHRIBERG et al., 1997). Os resultados do presente estudo corroboram com a literatura, confirmando a maior frequência do desvio nos graus mais leves, variando de leve a levemente moderado (60%), portanto, seis crianças num total de dez.

Para a participação nesse estudo eram necessários alguns critérios de inclusão, como por exemplo, estar na faixa etária de seis a oito anos de idade cronológica, estar matriculado em escola regular, público ou privado, que não apresentasse deficiências mental, auditiva, visual, síndromes, distúrbios abrangentes do desenvolvimento e lesões neurológicas adquiridas. Era necessário frequentar terapia fonoaudiológica duas vezes semanais na clínica escola da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, local esse da realização das avaliações do presente estudo. Portanto, os participantes foram selecionados por prévia análise dos prontuários individuais, que foram liberados à pesquisadora, pela responsável pela clínica, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos. Dessa maneira, obtivemos mais participantes do gênero masculino (sete) que do gênero feminino (três). Esse resultado está de acordo com grande parte dos estudos da área (BEFI-LOPES; PALMIERI; 2000; BEFI-LOPES et. al. 2003; BEFI-LOPES, 2004; BISHOP, et. al. 2000; BORGES; SALOMÃO, 2003; GIERUT, 1998; HAGE; FAIAD, 2005; HAGE, et. al., 2006, WERTZNER; CONSORTI, 2004), uma vez que o desvio fonológico é mais frequente em meninos. De acordo com Hage; Faiad, (2005), acredita-se que esse fato pode estar relacionado a fatores neurológicos (a maturação cerebral é mais lenta nos meninos), hormonais (os níveis alterados de testosterona poderiam dificultar a realização de conexões ideais pelo sistema nervoso), genéticos e sociais (as cobranças do meio social são mais frequentes e intensas com os meninos, exigindo-se que sua fala seja sempre correta).

Notou-se também que houve uma relação inversamente proporcional da idade cronológica da criança com o desvio fonológico. Isso confirma os dados de que a medida que a criança adquire maturidade funcional, as omissões, substituições e distorções são superadas, fazendo com que sua fala se aproxime à do adulto (CHIN;

DINSSEN, 1992, LAMPRECHT, 2004, LAW, 2001, MOTA, 1990, RIGOLET, 1998).

Os resultados obtidos com a análise do instrumento SSRS-BR, permitem observar que houve distinção na avaliação de mães e professoras, já que as mães demonstraram maior tolerância com o comportamento, tanto verbal quanto não verbal, das crianças que as professoras. A diferença dos contextos e demandas oferecidas permite inferir que o ambiente escolar apresenta um maior número de interações sociais o que facilita a observação do professor aos comportamentos apresentados pelas crianças com Desvio Fonológico frente a diversas situações. Dessa maneira, as crianças com Desvio Fonológico apresentam déficits em Habilidades Sociais, principalmente em ambiente escolar, mais especificamente em Habilidades Sociais de Comunicação, visto que a Inteligibilidade de Fala encontra-se prejudicada ocasionando problemas na comunicação.

Com relação à aquisição e desenvolvimento das Habilidades Sociais, há evidências na literatura, que estão associados a variáveis como gênero, idade e nível socioeconômico. Souza; Rodrigues (2002) encontraram diferenças significativas entre meninos e meninas de oito e nove anos, em um estudo de observação do comportamento, em situação de brincadeira, com videograções. Os meninos apresentaram porcentagens mais altas das habilidades de *abraçar o outro e iniciar contato* do que as meninas, e estas, porcentagens mais altas na habilidade de *pedir para entrar nas brincadeiras*.

O desempenho social superior das meninas foi igualmente encontrado por Gresham; Elliott (1990), em estudo com 2400 crianças estadunidenses, do Ensino Fundamental, utilizando a escala *Social Skills Rating System* (SSRS). As meninas apresentaram um escore de habilidades sociais significativamente superior ao dos meninos, nas avaliações feitas pelos professores, pelos pais e nas auto-avaliações das

crianças.

Contrariamente aos resultados descritos acima, no estudo de Del Prette; Del Prette (2002) não foram observadas diferenças significativas em função do sexo, possivelmente devido ao instrumento de medida utilizado, que diferia daqueles adotados nos demais estudos citados. Foi utilizado o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais em uma amostra de 406 alunos, de 7 a 13 anos de idade (com maior concentração de 8 a 10), cursando a 3ª série do Ensino Fundamental de 6 escolas da rede estadual de ensino. O instrumento de medida utilizado é composto por 21 situações filmadas de interações sociais, cada uma delas com três alternativas de reação apresentadas pela personagem principal. Os autores sugeriram a realização de novos estudos, inclusive longitudinais, para verificar diferenças de sexo em habilidades sociais, em diferentes momentos do desenvolvimento infantil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

A caracterização socioeconômica dos participantes é um aspecto importante, pois essa é uma variável que pode influenciar no rendimento acadêmico dos alunos. Feitosa; et. al, (2006) relatam que crianças com nível socioeconômico mais elevado podem ter melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, assim como, facilidades de acesso a um ambiente físico mais estimulador. Enquanto que as crianças desfavorecidas social e economicamente, além de terem restrições de acesso a essas oportunidades, geralmente também são desfavorecidas pedagogicamente, pois sofrem com mais absenteísmo dos professores e geralmente tem piores modelos de estimulação, identificação, motivação e orientação. Portanto, sugere-se que estudos futuros façam comparações em grupos com diferentes níveis socioeconômicos, tanto relacionados ao grau de Desvio Fonológico quanto a aprendizagem e desenvolvimento em Habilidades Sociais.

Igualmente aos dados obtidos por Del Prette; Del Prette (2002), no presente estudo não foram observados a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das Habilidades Sociais quanto ao gênero, nível socioeconômico e idade, pois todos os participantes demonstraram dificuldades nas relações interpessoais independente do gênero, nível socioeconômico e idade.

Outro dado obtido nesse estudo está relacionado aos problemas de comportamento que representam déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com os pares e adultos de sua convivência (GARCIA, 2001, SILVA, 2000). São frequentemente divididos em problemas que se externalizam (sintomas de comportamento de quebrar regras e agressividade, tais como os transtornos de conduta) e problemas que se internalizam (tais como depressão e ansiedade) (BEE, 1996). Os comportamentos que se internalizam restringem-se ao âmbito privado da criança, não sendo diretamente dirigidos para o entorno em que esta vive. Já os comportamentos externalizantes interferem no cumprimento de tarefas evolutivas como as requeridas pela escola, por terem alta prevalência, prognóstico pobre e por serem fatores de risco para inadaptação psicossocial na adolescência.

Crianças com problemas de comportamento apresentam modos de enfrentamento diferenciados frente às situações cotidianas e às relações interpessoais nas diversas esferas de convivência social. Em sala de aula, as principais manifestações nas crianças são os comportamentos tidos como socialmente inadequados (SILVA, 2000) e o baixo desempenho escolar (SANTOS; GRAMINHA, 2006). Dependendo do tipo de problema, o aluno pode ser considerado desobediente, impaciente, agitado, destrutivo ou, então, desanimado, desacreditado e quieto, o que não, necessariamente, chama a atenção do professor.

No presente estudo as mães classificam os participantes com Escore Global para

problemas de comportamento, Fatorial 1 (Hiperatividade), Fatorial 2 (Comportamentos Externalizantes) e Fator 3 (Comportamentos Internalizantes) entre Médio e Baixo o que permite caracterizá-los com nenhum ou quase nenhum problema de comportamento hiperativo, externalizante ou internalizante. Enquanto que as professoras classificaram os participantes com Escore Global com problemas de comportamento, Fator 1 (Externalizantes) e Fator 2 (Internalizantes) entre Médio e Alto. É possível observar que os participantes, segundo avaliação das professoras, apresentam tanto comportamentos externalizantes (quebrar regras e agressividade) quanto internalizantes (depressão, ansiedade), desobediente, impaciente, agitado, destrutivo ou, então, desanimado, desacreditado e quieto, dados que estão de acordo com estudos na área (SANTOS; GRAMINHA, 2006, SILVA, 2000).

Del Prette e Del Prette (1998) sugerem que promoção de Habilidades Sociais no contexto escolar pode ser implementada por meio de programas formais estruturados para subgrupos de alunos fora da classe ou conduzidos com a classe toda, integrados ao currículo escolar. A inclusão do desenvolvimento interpessoal como objetivos curriculares poderia ser uma contribuição da escola não apenas no sentido de diminuir os conflitos entre os alunos ou para melhorar a aprendizagem escolar, mas também como preparação da criança para a vida em sociedade. Dessa forma, a escola estaria cumprindo com a sua função social e não apenas com a formação acadêmica de seus alunos, como geralmente acontece.

Os participantes também foram avaliados com relação ao Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF). A inteligibilidade de fala é o grau de clareza com que cada emissão é compreendida pela maioria dos ouvintes (NICOLOSI, et. al, 1989). Crianças com desvios fonológicos possuem uma diminuição da inteligibilidade da fala o que é bastante preocupante. Conforme Bernthal; Bankson (1998), a inteligibilidade é o

fator mais importante para se determinar quando é necessária a intervenção e para se medir a efetividade das estratégias terapêuticas. Segundo Hodson (1994), o grande objetivo dos fonoaudiólogos é tornar a fala de uma criança com desvio fonológico inteligível. Acredita-se que nessas crianças, além da fala, a ininteligibilidade é muito influenciada por variáveis pragmáticas, contextuais e lingüísticas (GORDON-BRANNAN, 1994).

Os dados relacionados ao Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) e as Habilidades Sociais de Comunicação (HSC), mostrando que os participantes avaliados com GIF Regular ou Insuficiente foram os que mais apresentaram dificuldades quanto ao Desempenho Social durante a situação estruturada de interação. A fala de crianças com desvio fonológico pode ocasionar em um inventário fonético restrito além de um sistema fonológico simplificado que poderá levar a uma fala ininteligível ocasionando problemas no ato de comunicar-se. Dessa maneira, a interação social poderá ser prejudicada, já que os desvios ocasionarão diminuição da inteligibilidade (STERN, 1992, YAVAS; LAMPRECHT, 1990, YAVAS et. al., 1991).

Até o presente momento não havia estudos na área que relacionassem o Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) com as Habilidades Sociais de Comunicação, especificamente, apenas expunham que os indivíduos que apresentam diminuição no GIF, também demonstram dificuldades nas interações sociais (SIM-SIM, 2008, STERN, 1992, YAVAS et al., 1991). Especificamente no ensino regular, estudos em outros países (SEVERSON; WALKER, 2002, SPACKMAN et. al., 2006, WOOD et. al., 2002) aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com as habilidades de relacionamento interpessoal, reconhecidas como objetivos pertinentes a uma concepção mais abrangente de educação escolar e nela incluídos por meio de programas para escolares e pré-escolares. No presente estudo pode-se indicar as

categorias de HSC que encontram-se deficitárias em crianças com diagnóstico de Desvio Fonológico, favorecendo a elaboração de instrumentos para avaliação e intervenção, permitindo assim, um melhor planejamento para cada caso.

Considerações Finais

CAPÍTULO V – Considerações Finais

Os resultados obtidos nesse estudo respondem aos objetivos propostos, quais sejam: (a) Inferir os déficits relacionados às categorias de Habilidades Sociais de Comunicação apresentadas pelo grupo; (b) Descrever o comportamento das crianças frente a uma situação de interação com um adulto (gênero feminino), criança de mesmo gênero (sem alteração de linguagem e mesma faixa etária) e criança do gênero oposto (sem alteração de linguagem e mesma faixa etária); (c) Comparar as respostas dadas pelas mães e professoras, do instrumento SSRS-BR; (d) Identificar diferenças significativas com relação ao Grau de Inteligibilidade de Fala (GIF) e as Habilidades Sociais de Comunicação (HSC).

Pode-se ponderar que, o presente estudo apresentou algumas contribuições, entre as quais, cabe destacar: (a) a elaboração de um Protocolo que pode ser utilizado para observação dos comportamentos de crianças com Desvio Fonológico em ambiente preparado para situações de interação, contendo as definições operacionais das classes de Habilidades Sociais de Comunicação; (b) a apresentação de dados que estão em concordância com os principais achados na literatura, principalmente que a interação social pode ser prejudicada devido aos desvios que ocasionam diminuição da inteligibilidade de fala; (c) a semelhança nas relações interpessoais das crianças com Desvio Fonológico e seus diferentes interlocutores na filmagem; (d) apresentação de dados que indicam maiores índices de problemas de comportamento e repertório deficitários em Habilidades Sociais de Comunicação no contexto escolar.

Os resultados deste estudo sugerem implicações importantes para realizações de intervenções. A demonstração de que crianças com grau de Inteligibilidade de Fala, abaixo do esperado, apresentam déficits em Habilidades Sociais de Comunicação, embora não possam ser afirmados como determinantes de suas dificuldades nas relações

Considerações Finais

interpessoais, certamente não podem ser ignorados como condição presente que agrava suas possibilidades de desenvolvimento tanto em contexto familiar quanto escolar. Adicionalmente, considerando, conforme a literatura no campo das habilidades Sociais aponta, que crianças com déficits em Habilidades Sociais de Comunicação podem apresentar dificuldades de aprendizagem escolar, tais aspectos devem ser considerados tanto na prática pedagógica quanto no apoio ao desenvolvimento sócio-emocional da criança. Portanto, a realização de intervenções que facilitam e especificam déficits no repertório de Habilidades Sociais de Comunicação pode trazer ganhos sociais, auxiliando na redução ou mesmo na superação das dificuldades.

Como limitação deste estudo aponta-se o baixo número de participantes. Para estudos futuros sugere-se a inclusão de outras alterações de linguagem, com o principal objetivo de inferir déficits em Habilidades Sociais de Comunicação, pois dessa maneira será possível facilitar o planejamento de programas de intervenções que possibilitem tanto a redução quanto superação das dificuldades em âmbito social.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – www.abep.org – abep@abep.org. Dados com base no Levantamento Sócio Econômico – 2005 – IBOPE. Critério Brasil, 2008.

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, 1ª edição, p. 22 -33, 2006.

ARAÚJO, C. M. et al. **Alterações de fala em escolares e pré-escolares**. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 2 (4), 12-15, 1998.

ANDRADE, C. R. F.; BÉFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, W. H. **ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática**. Carapicuíba (SP): Pró-Fono, 2000. 90 p.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA), 1980. **How does your child hear and talk?** Disponível em: <www.asha.org/public/speech/development/chart.htm.> Acesso em: 15 jul. 2009.

BANDEIRA, M. et al. **Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental. SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun, Vol. 25 n. 2, pp. 271-282, 2009

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed; 1996.

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. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, cap. 79, p. 987-1000, 2004.

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

BEFI-LOPES, D. M.; GANDARA, J. P.; ARAUJO, K. **Aquisição do sistema fonológico em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 15, n. 1, p. 19-30, 2003.

BEFI-LOPES, D. M. **Alterações do Desenvolvimento da Linguagem – Princípios da Avaliação, Diagnóstico e Intervenção.** In: LIMONGI, S.C.O. (org.) Fonoaudiologia: Informação para a Formação – Procedimentos Terapêuticos em Linguagem. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, p. 1 -12, 2004.

BERNTHAL, J.; BANKSON, N. **Articulation and phonological disorders.** Boston: Allyn & Bacon, 1998.

BISHOP, V. M.; CHAN, J.; ADAMS, C.; HARTLEY, J.; WEIR, F. **Conversational responses in specific language impairment: evidence of disproportionate difficulties in a subset of children.** Dev. Psychopathol, v. 12, n. 2, p. 177-199, 2000.

BLANCO AP, KESKE-SOARES M, MOTA HB. **O Grau de Severidade e a Análise**

do Percentual de Consoantes Substituídas. In: X Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia; Belo Horizonte (MG); 26 a 28 de setembro, 2002.

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

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. **Aquisição da linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(2), pp. 327-336, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. **Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais.** Estudos de Psicologia, 7(2), 227-235, 2002.

BRYANT, B. K. **An index of empathy for children and adolescents.** Child Development, 53, 413- 425, 1982.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial.** WVA, produção editorial Casa da Palavra, 3ª edição, Rio de Janeiro, julho, 2003.

CASELLA, L. **A Relação entre Inteligibilidade de fala e Processos Fonológicos.** Monografia (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2002.

CASTAÑO J. **Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones.** Rev Neurol.;

36(8):781-5; 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. **Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza.** Estudos de Psicologia, 5(1), 71-93, 2000.

CERVERA-MÉRIDA J.F., YGUAL-FERNÁNDEZ A. **Intervención logopédica em los transtornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla.** Rev Neurol.;36 Supl 1:39-53; 2003.

CHIN, S. B. & DINNSEN, D. A. Consonant clusters in disordered speech: constraints and correspondence patterns. **Journal of Child Language.** Cambridge, v.19, n.2, p.259-285, 1992.

COLLARES, L. M. **Avaliação de inteligibilidade de fala em crianças com distúrbios fonológicos: criação de itens para uma escala.** 2003. 75f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, Curitiba, 2003.

COMPTON, A. J. Generative studies in children's phonological disorders. **Journal of Speech and Hearing Disorders.** v.35, p.315-340, 1970.

COSTA, D. I., AZAMBUJA, L. A., NUNES, M. L. **Avaliação do Desenvolvimento Neuropsicomotor.** In: Nunes ML, Marrone ACH. *Semiologia Neurológica.* Porto Alegre: EDIPUCRS; p. 351-360; 2002.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9, 233-255, 1997.

DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. *Temas em psicologia*, 6(3), p. 205-215, 1998.

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

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

DEL PRETTE, Z. A P.; DEL PRETTE, A. **Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade**. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73, 2002.

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

pp. 167-206, 2003.

DEL PRETTE, Z.A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades Sociais. Terapia, educação e trabalho.** Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, RJ, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventario de Habilidades Sociais (IHSDel-Prette): Manual de Aplicação, Apuração e Interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2006.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. & MATOS, M. G.; **Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem.** Revista de Educação Especial e Reabilitação, 13, p. 33-45, 2006.

FONSECA, L. F. & WERTZNER, H. F. **Inteligibilidade de fala, gravidade e tipo de erros característicos do transtorno fonológico.** In.: XIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2005, Santos. **Anais da Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** Santos: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2005.

FORD JA, MILOSKY LM. **Erring emotional reactions in social situations: differences in children with language impairment.** J Speech Lang Hear Res., Feb; 46(1):21-30, 2003.

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.

FUDALA, J. B. **Arizona Articulation Proficiency Scale: Revised.** Los Angeles: Western Psychological Services, 1983.

GARCIA, F. A. **Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

GIERUT, J. A. **Treatment efficacy: functional phonological disorders in children.** *J. Speech, Lang. Hear. Res.*, v. 41 p. 85-100, 1998.

GOMIDE, P. I. C. **Estilos parentais e comportamento anti-social.** Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem.* Campinas: Alínea, pp. 21-60, 2003.

GORDON-BRANNAN, M. **Assessing intelligibility: Children's expressive phonologies.** *Topics in Language Disorders*, p. 14, 17-25, 1994.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social Skills Rating System: Manual.** Circle Pines: American Guidance Service, 1990.

GRUNWELL P. **The Nature of Phonological Disability in Children.** London: Academic Press; 1981.

GRUNWELL P. **Os Desvios Fonológicos numa Perspectiva Lingüística.** In: Yavas, M (Org.) **Desvios Fonológicos em Crianças: Teoria, Pesquisa e Tratamento.** Porto Alegre: Mercado Aberto; 1990; 51-82.

GRUNWELL P. **Developmental Phonology Disability: Order in Disorder.** In.: Hodson BW, Edwards ML. **Perspectives in applied phonology.** Gaithersburg Maryland: Aspen Publishers; 1997; 61-103.

HAGE, S. R. V.; FAIAD, L.N.V. **Perfil de pacientes com alteração de linguagem atendidos na clínica de diagnóstico dos distúrbios da comunicação - Universidade de São Paulo - Campus Bauru.** Rev CEFAC, São Paulo, v.7, n.4, 433-40, out-dez, 2005

HAGE, S. R. V.; CENDES, F.; MONTENEGRO, M. A.; ABRAMIDES, D. V. M.; GUIMARÃES, C. A.; GUERREIRO, M. M. **Distúrbio específico de linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos.** Arq. Neuro-Psiquiatr. v.64 n.2a São Paulo jun. 2006.

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

HODSON, B. W. & PADEN, E. **Targeting intelligible speech: a phonological approach to remediation.** San Diego, College-Hill Press, 1983.

HODSON, B. W. **Helping individuals become intelligible, literate, and articulate: the**

role of phonology. **Topics in Language Disorders**. 14(2): 1-16, 1994.

INGRAM D. **Phonological Disability in Children**. London: Whurr Publishers Limited; 179 p, 1976.

INGRAM D. **The Categorization of Phonological Impairment**. In: Hodson BW, Edwards ML. *Perspectives in applied phonology*. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publishers, 1997; 19-41.

KESKE-SOARES M. **Aplicação de um Modelo de Terapia Fonológica para Crianças com Desvios Fonológicos Evolutivos: a Hierarquia Implicacional dos Traços Distintivos**. [tese]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2001.

KESKE-SOARES, M.; BLANCO, A. P. F.; MOTA, H. B. **O desvio fonológico caracterizado por índices de substituição e omissão**. R. Bras. Fonoaudiol., São Paulo, v. 9, n. 1, p. 10-18, jan.-mar. 2004.

KLEIN, E. S. & FLINT, C. B. Measurement of Intelligibility in Disordered Speech. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v.37, p.191-199, 2006.

LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do Português**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2004.

LANDRY SH, SMITH KE, SWANK PR. **Environmental effects on language**

development in normal and high-risk child population. Semin Pediatr Neurol.; 9(3):192-200; 2002.

LAW, J. **Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança.** Rio de Janeiro : Revinter, p. 1-19, 2001.

LOWE, R. J. **Fonologia – Avaliação e intervenção: Aplicações na Patologia da fala.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONDELL, S.; TYLER, F. B. **Child psychosocial competence and its measurement.** Journal of Pediatric Psychology, 6, 145-154, 1981.

MOTA, H. B. **Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos.** 1990. 249f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração – Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MOTA HB. **Terapia Fonoaudiológica para os Desvios Fonológicos.** Rio de Janeiro: Revinter; 2001.

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

NOGUEIRA, S.; FERNÁNDEZ, B.; PORFÍRIO, H.; BORGES, L. **A criança com atraso na linguagem.** Saúde Infantil; 22(1):5-16; 2000.

NUNES, C. **Aprendizagem ativa na criança com multideficiência**. Ministério da Educação, DEB-NOEEE, Lisboa, 2001.

NUNNALLY, J. **Psychometric Theory**. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

OLIVEIRA, C. C. **Perfil da aquisição das fricativas /f/, /v/, /s/, /z/ do Português Brasileiro: um estudo quantitativo**. Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 38., n.2, p. 97-110, jun, 2003.

OLLER, D. K. Regularities in abnormal child phonology. **Journal of Speech and Hearing Disorders**. v. 38, p.36-47, 1973.

OLIVEIRA, M. M. F.; WERTZNER, H. F. **Estudo do distúrbio fonológico em crianças**. R. Soc. Bras. Fonoaudiol., v. 7, p. 68-75, set.-dez. 2000.

PAULA, J. A. **Habilidades sociais em alunos de classe especial para deficientes mentais leves: análise de indicadores pré-pós intervenção**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 1999.

PEREIRA, L. F.; MOTA, H. B. **Tratamento fonológico baseado nos contrastes de oposições máximas**. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri (SP), v. 14, n. 2, p. 165-174, maio-ago. 2002.

RIGOLET, S. A. N. **Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até os seis anos**. Porto (Portugal): Porto, 1998.

RIGOLET, S. A. Os três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão. 5 Coleção Educação Especial. Porto Editora, 2000.

ROBERTS J.E., BURCHINAL M., FOOTO M.M. **Phonological process decline from 2 ½ to 8 years.** J Commun Disord. 23(3):205-17, 1990.

RUTTER, M; MAWHOOD, L. **Reliability and validity of a psychosocial axis in child with language impairment.** J Child Psychol Psychiatry, v. 41, 561-78, 1991.

SANTOS PL; GRAMINHA SSV. **Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico.** Estudos de Psicologia; 11(1):101-109, 2006.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.** J. Pediatr. (Rio J.) [online]; v. 80, n. 2, suppl. , pp. 95-103; 2004.

SHRIBERG, L. D.; KWIATKOWSKI, J.; BEST, S.; HENGST, J. **Characteristics of children with phonological disorders of unknown origin.** J. Speech Hear. Dis., v. 51, n. 2, p. 140-161, 1986.

SHRIBERG LD, AUSTIN D, LEWIS BA, MCSWEENY JL, WILSON DL. **The Percentage of Consonants Correct (PCC) Metric: Extensions and Reability Data.** Journal of Speech and Hearing Research; 40:708-22, 1997.

STERN, P. C. **Psychological dimensions of global environmental change.** Annual Review of Psychology, 43, 269-302, 1992.

STOEL-GAMMON, C. & DUNN, C. **Normal and Disordered Phonology.** Baltimore: University Park Press, 1985.

SILVA, ATB. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais** [dissertação]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos; 2000.

SIM-SIM, I.; SILVA, A. C.; NUNES, C. **Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Texto de apoio para educadores de infância.** Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, 2008.

SEVERSON, H. H.; WALKER, H. M. **Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems.** In LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Orgs.), Children with or at risk for emotional and behavioral disorders; p. 33-53. Boston: Allyn & Bacon, 2002.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. P. **A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos.** Psicologia: reflexão e crítica, 15(3), 489-496, 2002.

SYDER, D. **An Introduction to Communication Disorders.** Livraria e Editora Revinter Ltda, 1997.

SPACKMAN, M. P.; FUJIKI, M. ; BRINTON, B. **Understanding emotions in context: the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions.** Int J Language & Commun Disord., v. 41, p. 173 – 188, 2006.

WERTZNER H. F. **Estudos da aquisição do sistema fonológico: o uso de processos fonológicos em crianças de três a sete anos.** Revista Pró-Fono, v.7, n.1, p. 21 – 26; 1995.

WERTZNER, H. F.; OLIVEIRA, M. M. F. **Existem semelhanças entre os sujeitos com distúrbio fonológico?** Pró-Fono R. Atual. Cient., Carapicuíba (SP), v. 14, n. 2, p. 143-152, maio-ago. 2002.

WERTZNER, H. F. **Distúrbio Fonológico.** In: ANDRADE, C. R. F.; MARCONDES, E. (Org.). Fonoaudiologia em Pediatria. 1 ed. São Paulo: Sarvier, parte I, p.70-78, 2003.

WERTZNER, H. F.; CONSORTI, T. **Processos fonológicos detectados em crianças de sete a oito anos.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica. Barueri (SP) v.16, n.3, p. 275 – 282, set-dez. 2004.

WERTZNER H. F., SOTELO, M. B., AMARO, L. **Analysis of distortions in children with and without phonological disorders.** CLINICS, 60(2):93-102, 2005.

WOOD, J.; COWAN, P.; BAKER, B. **Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls.** Journal of Genetic Psychology, v. 163, 72-88, 2002.

YAVAS M, LAMPRECHT RR. **Os Processos e a Inteligibilidade na Fonologia com Desvios**. In: Yavas M (org.). *Desvios Fonológicos em Crianças: Teoria, Pesquisa e Tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. M. & LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 148p, 1991.

YAVAS, M. et. al. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Anexos

ANEXO A



Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru
Al. Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75 – Bauru-SP – CEP 17012-901 – C.P. 73
PABX (0XX14)3235-8000 – FAX (0XX14)3223-4679

Comitê de Ética em Pesquisa (14)3235-8356
mferrari@fob.usp.br

Processo nº 054/2008

Bauru, 10 de setembro de 2008.

Senhora Professora,

Informamos que após o envio da documentação solicitada referente ao projeto de pesquisa encaminhado a este Comitê de Ética em Pesquisa "**Avaliação de habilidades comunicativas e sociais em crianças com alterações de linguagem**" de autoria de Fabiana Cristina Carlino foi novamente analisado e considerado **APROVADO** em reunião deste Colegiado, realizada no dia 27 de agosto de 2008.

Solicitamos que ao término do trabalho, seja enviado a este Comitê um relatório final para novo parecer, o qual será utilizado para publicação científica.

Atenciosamente,

Profª Drª Maria Teresa Atta
Coordenadora

Profª Drª Dagma Venturini Marques Abramides
Docente do Departamento de Fonoaudiologia

ANEXO B**Carta ao Professor (a);****Prezado Professor (a)**

Meu nome é Fabiana, sou Fonoaudióloga e Mestranda em Educação Especial, pela Universidade de São Carlos. Estou realizando uma pesquisa na Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, da Universidade de São Paulo, que tem como objetivo verificar as Habilidades Sociais em sala de aula de crianças que apresentem dificuldades quanto ao aspecto da linguagem.

Desta maneira venho pedir a sua colaboração para responder um questionário com perguntas a respeito do comportamento em sala de aula do aluno (a) _____ . Visto que o nosso objetivo é melhorar tanto o aspecto da linguagem, para que a criança consiga se expressar adequadamente, quanto o aspecto da interação social dessa criança, com a finalidade de evitar maiores problemas no contexto escolar.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me a disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Maiores esclarecimentos podem ser realizados com Dra Dagma Venturini Marques Abramides fone: (14) 3235-8332 ou 3235-8232 e caso queira apresentar reclamações poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo endereço da Al. Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75 (sala no prédio da Biblioteca, FOB/USP) ou pelo telefone (14) 3235-8356".

Peço que após responderem o questionário, lacrem o envelope para que as informações contidas cheguem com total segurança à pesquisadora, entregue-o aos pais ou responsáveis pelo aluno para que estes entreguem à pesquisadora na Clínica de Fonoaudiologia da FOB/USP.

Todas as informações prestadas tornam-se confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art.29º do Código de Ética do Fonoaudiólogo).

Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Bauru/SP, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do Professor (a) Responsável

Fabiana Cristina Carlino
Fonoaudióloga CRFa 16.597
Mestranda em Educação Especial - UFSCar

ANEXO C



ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL
NAS ÁREAS DE FONOLOGIA, VOCABULÁRIO, FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA



CAPÍTULO I - FONOLOGIA
HAYDÉE FISZBEIN WERTZNER

ANEXO I

FONOLOGIA. PROTOCOLO DE REGISTRO - IMITACÃO

Nome:
Data do Exame:
Idade:

Registro	
Vocábulo	Transcrição
01. Peteca	
02. Bandeja	
03. Tigela	
04. Doce	
05. Cortina	
06. Gato	
07. Foguete	
08. Vinho	
09. Selo	
10. Zero	
11. Chuva	
12. Jacaré	
13. Machado	
14. Nata	
15. Lama	
16. Lápis	
17. Pregos	
18. Café	
19. Alface	
20. Raposa	
21. Borracha	
22. Abelha	
23. Carro	
24. Branco	

Análise Tradicional		
Fonema	Inicial	Final
p		
b		
t		
d		
k		
g		
f		
v		
s		
z		
ʃ		
ʒ		
m		
n		
ɲ		
l		
λ		
ɾ		
r		
Arqui/S/		
Arqui/R/		
pR		
bR		
tR		



continuação

Vocabulo	Transcrição
25. Travessa	
26. Droga	
27. Cravo	
28. Grosso	
29. Fraco	
30. Plástico	
31. Bloco	
32. Clube	
33. Globo	
34. Flauta	
35. Pastel	
36. Porco	
37. Nariz	
38. Amor	
39. Roupa	

Fonema	Inicial	Final
dR		
kR		
gR		
fR		
pl		
bl		
kl		
gl		
fl		

<p>Acerto: Omissão: Substituição: Distorção:</p>

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 1, Anexo 1.


 CAPÍTULO 1 - FONOLOGIA
 HAYDÉE FISZBEIN WERTZNER

ANEXO 2

FONOLOGIA. PROTOCOLO DE REGISTRO - NOMEACÃO

Nome:
Data do Exame:
Idade:

Registro	
Vocábulo	Transcrição
1. Palhaço	
2. Bolsa	
3. Tesoura	
4. Cadeira	
5. Galinha	
6. Vassoura	
7. Cebola	
8. Xicara	
9. Mesa	
10. Navio	
11. Livro	
12. Sapo	
13. Tambor	
14. Sapato	
15. Balde	
16. Faca	
17. Fogão	
18. Peixe	
19. Relógio	
20. Cama	
21. Anel	
22. Milho	
23. Cachorro	
24. Blusa	

Análise Tradicional		
Fonema	Inicial	Final
p		
b		
t		
d		
k		
g		
f		
v		
s		
z		
ʃ		
ʒ		
m		
n		
ɲ		
l		
λ		
t		
r		
Arqui/S/		
Arqui/R/		
pR		
bR		
tR		



continuação

Vocábulo	Transcrição
25. Garfo	
26. Trator	
27. Prato	
28. Pasta	
29. Dedo	
30. Braço	
31. Girafa	
32. Zebra	
33. Planta	
34. Cruz	

Fonema	Inicial	Final
dR		
kR		
gR		
vR		
pl		
bl		
kl		
gl		
fl		

Acerto:
Omissão:
Substituição:
Distorção:

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 1, Anexo 2.



CAPÍTULO 1 - FONOLOGIA
HAYDÉE FISZBEIN WÉRTZNER

ANEXO 3
FONOLOGIA. ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS - NOMEAÇÃO

Nome: _____
Idade: _____
Data: _____

	palhaço	bolsa	tesoura	cadeira	galinha	vassoura	cebola	xicara	mesa	navio	livro	sapo	tambor	sapato	balde	faca	fogão	total	
Transcrição																			
redução de sílaba																			
harmonia consonantal																			
plosivação de fricativas																			
posteriorização para velar																			
posteriorização para palatal																			
frontalização de velares																			
frontalização de palatal																			
simplificação de líquida																			
simplificação do encontro consonantal																			
simplificação da consoante final																			
sonorização de plosivas																			
sonorização de fricativas																			
ensurdecimento de plosivas																			
ensurdecimento de fricativas																			
outros																			
Total																			

Legenda: processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;
processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.



continuação

	peixe	relógio	cama	anel	milho	cachorro	blusa	garfo	trator	prato	pasto	dedo	zebra	grafá	braço	planta	cruz	total	
Transcrição																			
redução de sílaba																			
harmonia consonantal																			
plosivação de fricativas																			
posteriorização para velar																			
posteriorização para palatal																			
frontalização de velares																			
frontalização de palatal																			
simplificação de líquida																			
simplificação do encontro consonantal																			
simplificação da consoante final																			
sonorização de plosivas																			
sonorização de fricativas																			
ensurdecimento de plosivas																			
ensurdecimento de fricativas																			
outros																			
Total																			

Legenda: processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;
processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFV*: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 1, Anexo 3.



CAPÍTULO 1 - FONOLOGIA
HAYDÉE FISZBEIN WERTZNER

ANEXO 4
FONOLOGIA. ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS - IMITACÃO

Nome: _____

Idade: _____

Data: _____

Transcrição	peteca	bandeja	tigela	doce	cortina	gato	foguete	vinho	selo	zero	chuva	jacaré	machado	nata	lama	lÁPis	prego	café	alfaca	total	
redução de sílaba																					
harmonia consonantal																					
plativação de fricativas																					
posteriorização para velar																					
posteriorização para palatal																					
frontalização de velares																					
frontalização de palatal																					
simplificação de líquida																					
simplificação do encontro consonantal																					
simplificação da consoante final																					
sonorização de plosivas																					
sonorização de fricativas																					
ensurdecimento de plosivas																					
ensurdecimento de fricativas																					
outros																					
Total																					

Legenda: processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;
processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.



continuação

	raposa	borrachá	abelha	carro	branco	travessa	droga	cravo	grosso	fraco	plástico	bloco	clube	globo	flauta	pastei	porco	nariz	amor	roupa	total	
Transcrição																						
redução de sílaba																						
harmonia consonantal																						
plosivação de fricativas																						
posteriorização para velar																						
posteriorização para palatal																						
frontalização de velares																						
frontalização de palatal																						
simplificação de líquida																						
simplificação do encontro consonantal																						
simplificação da consoante final																						
sonorização de plosivas																						
sonorização de fricativas																						
ensurdecimento de plosivas																						
ensurdecimento de fricativas																						
outros																						
Total																						

Legenda: processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;
 processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFL-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFV: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 1, Anexo 4.



CAPÍTULO 1 - FONOLOGIA
 HAYDÉE FISZBEIN WÉRTZNER

ANEXO 5
 FONOLOGIA. QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DO SISTEMA FONOLÓGICO

Nome: _____
 Idade: _____ Data: _____

Transcrição	Imitação		Imitação		Nomeação		Adequado à Idade
	Total	Produtividade	Total	Produtividade	Total	Produtividade	
redução de sílaba							
harmonia consonantal							
plosivação de fricativas							
posteriorização para velar							
posteriorização para palatal							
frontalização de velares							
frontalização de palatal							
simplificação de líquida							
simplificação do encontro consonantal							
simplificação da consoante final							
sonorização de plosivas							
sonorização de fricativas							
ensurdecimento de plosivas							
ensurdecimento de fricativas							
outros							
Total de Ocorrências							

Legenda: processos fonológicos observados durante o desenvolvimento;
 processos fonológicos não observados frequentemente durante o desenvolvimento.



REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H. F. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFV: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampli. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 1, Anexo 5.

ANEXO D

Habilidades Sociais

Sistema de Avaliação

Formulário para pais Ensino Fundamental

Pré-escola à 6ª série
Questionário de Habilidades Sociais
Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott
Traduzido por Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Este questionário está planejado para medir qual a **frequência** com que seu(sua) filho(a) apresenta certas habilidades sociais e qual a **importância** dessas habilidades para o desenvolvimento de seu(sua) filho(a). Também são solicitadas avaliações de comportamentos problemáticos. Primeiro, preencha as informações que seguem sobre você e sua criança.

Informação sobre o(a) estudante

<u>Identificação da Criança</u>		DATA: ___/___/___
Nome do(a) aluno(a) _____		Série _____
Data de nascimento ___/___/___	Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Dia Mês Ano		
Escola: _____	Prof.: _____	
<u>Informações complementares:</u>		
NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (0 ou 1) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____		
CD (Def. Não/Sim, especificar): _____		
CC (Não/Sim, especificar): _____		
OC (Especificar): _____		

Informação sobre o pai, mãe ou responsável

Nome _____	Telefone _____
Endereço _____	Cidade _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____
Qual sua relação com esta criança	
<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Responsável
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Outro
Formação: <input type="checkbox"/> Não alfabetizado <input type="checkbox"/> Primeiro grau incompleto <input type="checkbox"/> Primeiro grau completo	
<input type="checkbox"/> Segundo grau incompleto <input type="checkbox"/> Segundo grau completo	
<input type="checkbox"/> Terceiro grau incompleto <input type="checkbox"/> Terceiro grau completo	

SÓ PARA O APLICADOR				Habilidades Sociais (cont.)	Qual a frequência?			Qual a importância?		
Frequência					Nunca	Algumas Vezes	Muito Freqüente	Não Importante	Importante	Indispensável
C	A	R	A'							
				13. Mostra interesse em uma variedade de coisas.	0	1	2	0	1	2
				14. Evita situações que podem trazer problemas.	0	1	2	0	1	2
				15. Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa.	0	1	2	0	1	2
				16. Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo.	0	1	2	0	1	2
				17. Aceita críticas.	0	1	2	0	1	2
				18. Atende ao telefone de forma adequada.	0	1	2	0	1	2
				19. Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado.	0	1	2	0	1	2
				20. Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas.	0	1	2	0	1	2
				21. Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda.	0	1	2	0	1	2
				22. Controla sua imitação quando discute com os outros.	0	1	2	0	1	2
				23. É querido pelos outros.	0	1	2	0	1	2
				24. Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam.	0	1	2	0	1	2
				25. Finaliza discordância calmamente com você.	0	1	2	0	1	2
				26. Controla imitação em situações de conflito com você.	0	1	2	0	1	2
				27. Faz elogios para amigos e outras crianças na família.	0	1	2	0	1	2
				28. Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável.	0	1	2	0	1	2
				29. Pedir permissão para usar coisas de outros da família.	0	1	2	0	1	2
				30. Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo.	0	1	2	0	1	2
				31. Pedir permissão antes de sair de casa.	0	1	2	0	1	2
				32. Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade.	0	1	2	0	1	2
				33. Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa.	0	1	2	0	1	2
				34. Aceita as idéias dos amigos para brincar.	0	1	2	0	1	2
				35. Adapta-se facilmente à mudança de atividade.	0	1	2	0	1	2
				36. Cooperar com membros da família sem ser solicitado.	0	1	2	0	1	2
				37. Aceita elogios ou cumprimentos de amigos.	0	1	2	0	1	2
				38. Em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo	0	1	2	0	1	2

C	A	R	A'	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS		
---	---	---	----	--------------------------------	--	--

SÓ PARA O APLICADOR			Comportamentos problemáticos	Qual a frequência?		
Frequência				Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente
E	I	H				
			39. Briga com os outros.	0	1	2
			40. Mostra-se triste ou deprimido.	0	1	2
			41. Parece solitário.	0	1	2
			42. Tem baixa auto-estima.	0	1	2
			43. Ameaça ou intimida os outros.	0	1	2
			44. Perturba as atividades em andamento.	0	1	2
			45. Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos.	0	1	2
			46. Discute com os outros.	0	1	2
			47. É irrequieto e se mexe excessivamente.	0	1	2
			48. Desobedece regras ou pedidos.	0	1	2
			49. Retruca quando os adultos lhe corrigem.	0	1	2
			50. Age impulsivamente.	0	1	2
			51. Não ouve o que os outros dizem.	0	1	2
			52. Fica ruborizado (envergonhado) facilmente.	0	1	2
			53. Desconcentra-se facilmente.	0	1	2
			54. Fica com raiva facilmente.	0	1	2
			55. Tem acessos de birra.	0	1	2
E	I	H	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS			

Não marque
importância
para os itens
39 a 55

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram marcados.

PARA USO DO APLICADOR SOMENTE

HABILIDADES SOCIAIS				PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO			
FREQÜÊNCIA TOTAL		NÍVEL DO COMPORTAMENTO <i>(Ver Anexo A)</i>		FREQÜÊNCIA TOTAL <i>(somadas da p. 4)</i>		NÍVEL DO COMPORTAMENTO <i>(Ver Anexo A)</i>	
somadas da p.2)	(somadas da p.2)	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Acima
C	+	=					
A	+	=					
R	+	=					
A'	+	=					
Total (C+A+R+A')							
<i>(Ver Anexo C)</i>				<i>(Ver Anexo C)</i>			
Escore Padrão				Posição Percentil			
<i>(Ver Anexo E)</i>				<i>(Ver Anexo E)</i>			
EPM				Nível de Confiança			
				68% <input type="checkbox"/>		95% <input type="checkbox"/>	
Intervalo de Confiança <i>(escores padrão)</i>			até				
Intervalo de Confiança <i>(escores padrão)</i>			até				

ANEXO E

Habilidades Sociais

Sistema de Avaliação

Formulário para professores:
Ensino Fundamental

Pré-escola à 6ª série
Questionário de Habilidades Sociais
Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott
Traduzido por Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Este questionário está planejado para medir qual a frequência com um(a) aluno(a) apresenta certas habilidades sociais e qual a importância dessas habilidades para ser bem sucedido em sua classe. Também são solicitadas avaliações de comportamentos problemáticos. Primeiro, preencha as informações que seguem sobre você e sua criança.

Informação sobre o(a) aluno

Identificação da Criança

Nome do(a) aluno(a) _____ Série _____
Data de nascimento ____/____/____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino
Dia Mês Ano

Escola: _____

Informações complementares:

NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (0 ou 1) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____

CD (Def. Não/Sim, especificar): _____

CC (Não/Sim, especificar): _____

OC (Especificar): _____

Informação sobre o(a) Professor(a)

Nome do(a) Professor(a) _____

Escola: _____

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

Você ensina em que tipo de classe?

- Ensino Regular Sala de recurso Educação Especial
 Outra (especifique) _____

Há quanto tempo exerce a profissão de magistério:

- 0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos
 11 a 15 anos 15 a 20 anos 21 ou mais anos

Formação mais elevada: Segundo grau Terceiro grau

Curso de segundo grau _____ Ano de conclusão _____

Curso de terceiro grau _____

- Concluído no ano: _____ Em andamento

Agora, leia cada um dos itens da página 2 e 3 (1 a 48) e pense sobre o comportamento deste(a) aluno(a) durante o último ou os dois últimos meses. Indique **qual a frequência** com este(a) aluno(a) apresenta o comportamento descrito.

Se o estudante **nunca** apresenta esta conduta, circule o 0.

Se o estudante **algumas vezes** apresenta esta conduta, circule o 1.

Se o estudante **muito frequentemente** apresenta esta conduta, circule o 2.

Para os itens 1 a 30, você deve também avaliar **qual a importância** de cada um desses comportamentos para o funcionamento bem sucedido do estudante em *sua* sala de aula.

Se **não é importante** para o sucesso em sua classe, circule o 0.

Se **é importante** para o sucesso em sua classe, circule o 1.

Se **é indispensável** para o sucesso em sua classe, circule o 2.

Aqui estão dois exemplos:

	Qual a frequência?			Qual a importância?		
	Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente	Não Importante	Importante	Indispensável
Demonstra empatia para com os colegas.	0	1	2	0	1	2
Faz-lhe perguntas quando está inseguro sobre como fazer a tarefa de classe.	0	1	2	0	1	2

Este estudante muito frequentemente demonstra empatia para com os colegas de classe. Além disso, algumas vezes faz perguntas quando está inseguro da tarefa. Esta professora acha que demonstrar empatia é importante para o funcionamento bem sucedido em sua classe e que fazer perguntas é indispensável para esse funcionamento bem sucedido.

Por favor, não deixe nenhum item sem responder. Em alguns casos você pode não ter observado o(a) aluno(a) naquele comportamento em particular. Faça então uma estimativa do grau em que você acha este(a) aluno(a) provavelmente apresentaria aquele comportamento.

SÓ PARA APLICADOR			Habilidades Sociais	Qual a frequência?			Qual a importância?		
Frequência?	C	A		Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente	Não Importante	Importante	Indispensável
		20	1. Controla irritação em situações de conflito com colegas.	0	1	2	0	1	2
		12	2. Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar.	0	1	2	0	1	2
		15	3. Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas.	0	1	2	0	1	2
		23	4. É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas idéias para chegar a um acordo.	0	1	2	0	1	2
		3	5. Reage de forma apropriada à pressão dos colegas.	0	1	2	0	1	2
		14	6. Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada.	0	1	2	0	1	2
		15	7. Convida outros para juntar-se em atividades.	0	1	2	0	1	2
		13	8. Usa o tempo livre de maneira aceitável.	0	1	2	0	1	2
		10	9. Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido.	0	1	2	0	1	2
		10	10. Faz amigos facilmente.	0	1	2	0	1	2
		4	11. Responde apropriadamente a gozações dos colegas.	0	1	2	0	1	2
		1	12. Controla irritação em situações conflituosas com adultos.	0	1	2	0	1	2
			13. Mostra interesse em uma variedade de coisas.	0	1	2	0	1	2
		24	14. Consegue "puxar conversa" com os colegas.	0	1	2	0	1	2
		15	15. Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda.	0	1	2	0	1	2
		10	16. Faz corretamente as tarefas escolares.	0	1	2	0	1	2
C	A	A'	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS						

SÓ PARA APLICADOR Frequência			Habilidades Sociais	Qual a frequência?			Qual a importância?		
C	A	A'		Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente	Não Importante	Importante	Indispensável
		3	17. Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta.	0	1	2	0	1	2
		13	18. Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais.	0	1	2	0	1	2
		8	19. Elogia os colegas.	0	1	2	0	1	2
		2	20. Segue suas instruções.	0	1	2	0	1	2
		13	21. Guarda o material ou objetos escolares.	0	1	2	0	1	2
		14	22. Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir.	0	1	2	0	1	2
		30	23. Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe.	0	1	2	0	1	2
		29	24. Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir.	0	1	2	0	1	2
			25. Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças.	0	1	2	0	1	2
			26. Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe.	0	1	2	0	1	2
			27. Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a).	0	1	2	0	1	2
			28. Presta atenção às suas instruções.	0	1	2	0	1	2
			29. Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe.	0	1	2	0	1	2
			30. Se dá bem com as pessoas que são diferentes.	0	1	2	0	1	2
C	A	A'	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS						

SÓ PARA APLICADOR Quão frequente?			Comportamentos problemáticos	Qual a frequência?		
E	I	H		Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente
			31. Briga com os outros.	0	1	2
			32. Tem baixa auto-estima.	0	1	2
			33. Ameaça ou intimida os outros.	0	1	2
			34. Parece solitário.	0	1	2
			35. Desconcentra-se facilmente.	0	1	2
			36. Interrompe a conversa dos outros.	0	1	2
			37. Perturba as atividades em andamento.	0	1	2
			38. Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças.	0	1	2
			39. Fica facilmente ruborizada (envergonhada).	0	1	2
			40. Não ouve o que os outros dizem.	0	1	2
			41. Discute com os outros.	0	1	2
			42. Retruca quando os adultos lhe corrigem.	0	1	2
			43. Fica com raiva facilmente.	0	1	2
			44. Tem ataques de birra.	0	1	2
			45. Gosta de ficar sozinho	0	1	2
			46. Mostra-se triste ou deprimido	0	1	2
			47. Age impulsivamente.	0	1	2
			48. Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente	0	1	2
E	H	I	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS			

Não marque
importância
para os itens 31
a 48

Competência acadêmica

Os próximos nove itens requerem seu julgamento sobre a aprendizagem e o desempenho acadêmico deste(a) aluno(a) de acordo com o que você tem observado em sua classe. Compare este(a) aluno(a) com os demais estudantes da classe.

Avalie todos os itens usando uma escala de 1 a 5. Circule o número que melhor representa seu julgamento. O número 1 indica o desempenho mais baixo ou menos favorável, situando o aluno entre os 10% piores da classe. O número 5 indica o desempenho mais alto ou mais favorável, situando o aluno entre os 10% melhores da classe.

SÓ PARA O APLICADOR		Entre os 10% piores	Entre os 20% piores	Entre os 40% médios	Entre os 20% bons	Entre os 10% ótimos
	49. Comparado com outras crianças de minha classe, o desempenho acadêmico geral desta criança está:	1	2	3	4	5
	50. Em leitura, como esta criança se situa em relação às demais?	1	2	3	4	5
	51. Em matemática, como esta criança se situa em relação às demais?	1	2	3	4	5
	52. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de leitura desta criança está:	1	2	3	4	5
	53. Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de matemática desta criança está:	1	2	3	4	5
	54. A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico está:	1	2	3	4	5
	55. O estímulo dos pais para o êxito acadêmico desta criança está:	1	2	3	4	5
	56. Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está:	1	2	3	4	5
	56. Comparada com outras crianças de minha sala, o comportamento geral desta criança em classe está:	1	2	3	4	5
CA	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS					

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

PARA USO SOMENTE DO APLICADOR

RESUMO		
HABILIDADES SOCIAIS	PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	COMPETÊNCIA ACADÊMICA
FREQUÊNCIA TOTAL (pontos de p.2, de p.3)	FREQUÊNCIA TOTAL (pontos de p.4)	AValiação TOTAL (pontos de p.4)
NÍVEL DO COMPORTAMENTO (Ver Anexo A)	NÍVEL DO COMPORTAMENTO (Ver Anexo A)	NÍVEL DE COMPETÊNCIA (Ver Anexo A)
		Abixo Médio Acima
C + =	E	Total CA
A + =	I	
A' + =	H	
Total (C+A+A')	Total (E+I+H)	
(Ver Anexo B)	(Ver Anexo B)	(Ver Anexo B)
Escore Padrão	Escore Padrão	Escore Padrão
Posição Percentil	Posição Percentil	Posição Percentil
(Ver Anexo C)	(Ver Anexo C)	(Ver Anexo C)
EFM	EFM	EFM
Nível de Confiança	Nível de Confiança	Nível de Confiança
60% 80%	60% 80%	60% 80%
Intervalos de Confiança (escores padrões)	Intervalos de Confiança (escores padrões)	Intervalos de Confiança (escores padrões)
até	até	até

Normas usadas: Deficiente Não deficiente

Nota: Para obter uma análise detalhada dos pontos fortes e fracos das habilidades sociais deste estudante, preencha o Registro de Avaliação-Intervenção.

ANEXO F



Critério de Classificação Econômica Brasil

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é, exclusivamente de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	2 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	3 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	3 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	1 pt

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações freqüentes do tipo "... *conheço um sujeito que é obviamente*

classe D, mas pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

CLASSE	Total BRASIL	Gde. FORT	Gde. REC	Gde. SALV	Gde. BH	Gde. RJ	Gde. SP	Gde. CUR	Gde. POA	DF
A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
A2	5	4	4	4	5	4	6	5	5	9
B1	9	5	5	6	8	9	10	10	7	9
B2	14	7	8	11	13	14	16	16	17	12
C	36	21	27	29	38	39	38	36	38	34
D	31	45	42	38	32	31	26	28	28	28
E	4	17	14	10	4	3	2	5	5	4

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

Classe	Pontos	Renda média familiar (R\$)
A1	30 a 34	7.793
A2	25 a 29	4.648
B1	21 a 24	2.804
B2	17 a 20	1.669
C	11 a 16	927
D	6 a 10	424
E	0 a 5	207

PROTOCOLO DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO (JUÍZES)

Classes de Habilidades Sociais de Comunicação (Interação Criança x Criança)

Nome do Participante: _____ Data: _____

Classes	Definições	Observador: 1() 2()
Saudar	(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.	
Apresentar-se	(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.	
Iniciar conversação	(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).	
Expressar pensamentos e sentimentos	(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.	
Fazer e responder perguntas	(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.	
Compartilhar materiais	(a) Mantém contato visual com breves interrupções;	

	(b) Utiliza tom de voz audível para o interlocutor; (c) Utiliza locuções do tipo: "por favor" e "obrigado"; (d) Entrega o material imediatamente ao pedido do interlocutor.	
Despedir-se	(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.	

Definição da escala de mensuração das categorias de habilidades sociais

ESCALA	PONTUAÇÃO	DEFINIÇÃO
Insatisfatório (I)	-1	Quando o participante apresenta 1 dos 4 critérios;
Nem Satisfatório Nem Insatisfatório (NSNI)	0	Quando o participante apresenta 2 dos 4 critérios;
Satisfatório (S)	1	Quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 critérios de definições da categoria.

Definição da escala de mensuração do Grau de Inteligibilidade de Fala

ESCALA	PONTUAÇÃO	DEFINIÇÃO
<i>Insuficiente</i> (incompreensível)	-1	Quando a maior parte das palavras não foi compreensível e teve dificuldade em compreender o tópico principal da mensagem;
<i>Regular</i> (pouco compreensível)	0	Quando foi possível compreender pelo menos metade das palavras e o tópico principal da mensagem;
<i>Boa</i> (compreensível)	1	Quando foi possível compreender praticamente todas as palavras e entender o conteúdo da mensagem.

PROTOCOLO DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO (JUÍZES)

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

Nome do Participante: _____ Data: _____

Categorias	Definições	Observador: 1() 2()
Saudar	(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.	
Apresentar-se	(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.	
Iniciar conversação	(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).	
Expressar pensamentos e sentimentos	(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.	
Fazer e responder perguntas	(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.	
Despedir-se	(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</i>	

	<i>cabeça, gestualidade</i>), indicativos de encerramento de contato; (d) Apresenta expressão facial que demonstra cordialidade.	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Definição da escala de mensuração das categorias de habilidades sociais

ESCALA	PONTUAÇÃO	DEFINIÇÃO
Insatisfatório (I)	-1	Quando o participante apresenta 1 dos 4 critérios;
Nem Satisfatório Nem Insatisfatório (NSNI)	0	Quando o participante apresenta 2 dos 4 critérios;
Satisfatório (S)	1	Quando o participante apresenta pelo menos 3 dos 4 critérios de definições da categoria.

Definição da escala de mensuração do Grau de Inteligibilidade de Fala

ESCALA	PONTUAÇÃO	DEFINIÇÃO
<i>Insuficiente</i> (incompreensível)	-1	Quando a maior parte das palavras não foi compreensível e teve dificuldade em compreender o tópico principal da mensagem
<i>Regular</i> (pouco compreensível)	0	Quando foi possível compreender pelo menos metade das palavras e o tópico principal da mensagem
<i>Boa</i> (compreensível)	1	Quando foi possível compreender praticamente todas as palavras e entender o conteúdo da mensagem.

PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTA (CENÁRIO COMPORTAMENTAL)

Categorização das Respostas (Interação Criança X Criança)

Nome do Participante: _____

Data: _____

Roteiro para a Criança (sem alteração de linguagem)	Componentes da resposta e Categorização	Observador: 1() 2()
<p>Cena: Criança entra em uma sala aonde se encontra outra criança sem alteração de linguagem (do sexo feminino ou do masculino) sentada na cadeira com alguns brinquedos, sob a mesa, em sua frente. A criança utiliza expressões moderadas durante a interação.</p>	<p>Componentes: A cena permite uma interação entre as crianças, na qual pode-se observar e avaliar várias áreas do comportamento assertivo.</p> <p>Categorização da resposta: -1 = comportamento muito passivo -2 = parcialmente passivo 0 = resposta assertiva 1 = parcialmente agressivo 2 = comportamento muito agressivo</p>	
<p>1-C: A criança iniciando ou não a conversação; Criança (sem alteração de linguagem): “Oi, eu me chamo ..., qual é o seu nome?”</p>	<p>Componente: Iniciar conversação e responder a saudação.</p> <p>1. Código da resposta: -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>2-C: Organiza os brinquedos (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta se ela gostaria de brincar com um dos brinquedos.</p>	<p>Componente: Opinar, concordar, discordar</p> <p>2. Código da resposta: -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>3-C: Ficar brincando em silêncio, por aproximadamente um minuto.</p>	<p>Componentes: Fazer pedidos do tipo: “Posso brincar com você?”</p> <p>3. Código da resposta: -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>4-C: A criança pedindo ou não para participar da brincadeira;</p> <p>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>Componentes: Compartilhar materiais</p> <p>4. Código da resposta: -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>	

PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTA (CENÁRIO COMPORTAMENTAL)

Categorização das Respostas (Interação Adulto X Criança)

Nome do Participante: _____

Data: _____

Roteiro para o Adulto	Componentes da resposta e Categorização	Observador: 1 () 2 ()
<p>Cena: 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.</p>	<p>Componentes: A cena permite uma interação entre o adulto e a criança, na qual pode-se observar e avaliar várias áreas do comportamento assertivo.</p> <p>Categorização da resposta: -1 = comportamento muito passivo -2 = parcialmente passivo 0 = resposta assertiva 1 = parcialmente agressivo 2 = comportamento muito agressivo</p>	
<p>1-A: A criança iniciando ou não a conversação; Adulto: “Oi, eu me chamo, qual é o seu nome?”</p>	<p>Componente: Iniciar conversação e responder a saudação.</p> <p>1. Código da resposta: - 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>2-A: Organiza os brinquedos (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta se ela gostaria de brincar com um dos brinquedos.</p>	<p>Componentes: Fazer perguntas do tipo: “O que vim fazer aqui?” “O que você está fazendo?”</p> <p>2. Código da resposta: -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>3-A: Organiza o material sob a mesa (por mais ou menos 30 segundos) e pergunta: “Como você se sente hoje?”</p>	<p>Componente: Expressar sentimento</p> <p>3. Código da resposta: -1 = Não responde -2 = “Bem” 0 = “Bem” e retorna a pergunta 1 = “Por quê?” 2 = “Não te interessa”</p>	
<p>4-A: 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>Componentes: Pedir ajuda</p> <p>4. Código da resposta: -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>	