

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Instituto Fernandes Figueira

**“A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: *Idealização, estudo
piloto para padronização e validação*”**

Maria Lúcia Novaes Menezes

Rio de Janeiro

2003

“A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - ADL: *Idealização, estudo piloto para padronização e validação*”

Tese apresentada à Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Fernandes Figueira/Fundação Oswaldo Cruz como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências, na sub-área de Saúde da Criança.

Doutoranda: Maria Lúcia Novaes Menezes

Orientador: Prof. Dr. Juan Clinton Llerena Júnior

Co-orientadora: Prof. Dra. Brasília Maria Chiari

Rio de Janeiro, dezembro de 2003.

FICHA CATALOGRÁFICA

Menezes, Maria Lúcia Novaes.

A Construção de um Instrumento para Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem: Idealização, estudo piloto para padronização e validação.

Rio de Janeiro: [IFF], 2003.

pp. 143.

Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ

1. Desenvolvimento da Linguagem
2. Avaliação da Linguagem
3. Distúrbios da Linguagem

“A linguagem é a morada do ser”

Martin Heidegger, 1947.

DEDICATÓRIA

Eu dedico este trabalho a memória do meu filho, Felipe que participou e ainda participa da minha vida e das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Dr. Juan Clinton Llerena, por confiar na minha pessoa, no meu trabalho. Uma pessoa brilhante que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Brasília Maria Chiari, minha co-orientadora, sem a qual, eu não teria conseguido escrever os fundamentos teóricos da linguagem de maneira tão criteriosa e cuidadosa. Bra, obrigada pelos momentos de orientação que tornaram-se momentos de questionamentos profissionais, que com certeza me fizeram crescer, não só o meu conhecimento, mas também nos importantes avanços da Fonoaudiologia no contexto brasileiro.

À Profa. Dra. Katia Silveira, uma pessoa que exerceu papel de co-orientadora, sem a qual eu não teria realizado a metodologia deste estudo de maneira tão criteriosa e cuidadosa. Katia, obrigada pelo carinho, incentivo e disponibilidade do seu conhecimento como epidemiologista na orientação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Leonardo de Azevedo que me mostrou a dimensão científica e ética de lidar com os meus estudos e o meu trabalho clínico.

Ao Dr. Adailton Pontes com sua admirável disponibilidade para compartilhar seu profundo conhecimento científico, sempre solícito e constante, apoiando esta jornada. Sua colaboração foi essencial para os fundamentos teóricos deste estudo.

À Leonardo Boechat, com sua sensibilidade compreendeu as descrições dos desenhos para que representassem com clareza a resposta da tarefa testada. Obrigada por suas ilustrações que tanto valorizaram o meu trabalho.

À Ana Maria pessoa única em bondade, capacidade e interesse que me auxiliou com todo zelo e ética na análise de dados.

À estatística Maria de Fátima pelo processamento estatístico deste trabalho.

À colega e amiga Almira Leite que com a sua amizade, ética e inteligência me acompanhou e apoiou em todos momentos deste trabalho.

À todos os colegas do Laboratório de Neurobiologia e Neurofisiologia Clínica Alice, Wladimir, Aldenys e residentes do Ambulatório de Neurologia e Fonoaudiologia pela compreensão e apoio nesses anos de doutorado.

À Alice e ao Flávio, da secretaria da pós – graduação do Instituto Fernandes Figueira, pela disponibilidade, carinho e atenção.

Às fonoaudiólogas Candida, Luciana e Ana Paula pela colaboração na pesquisa de campo deste trabalho. Ajuda fundamental na coleta de dados deste trabalho.

Às estudantes de Pedagogia e de Fonoaudiologia Marina e Luciana Lyra. Ajuda fundamental na organização da coleta de dados deste trabalho.

À professora Nelma Pintor, uma pessoa que é um modelo de profissionalismo com afetividade e ética. Com sua coordenação e organização tornou possível a realização da pesquisa de campo deste trabalho .

Às diretoras, das creches Rosalva Paim, Creche Comunitária Nova Infância e Nossa Senhora Aparecida e dos colégios Alberto de Oliveira, Portugal Pequeno e Anexo da Casa da Criança, suas coordenadoras e professoras. Por me contagiarem com seu entusiasmo, alegria e dedicação. Colaboração fundamental para a coleta de dados deste estudo.

Aos pais e todas as crianças que participaram da pesquisa, contribuindo de forma fundamental para este estudo.

À minha filha Priscila que representa a vida, a sua existência e afetividade fizeram parte desta caminhada. Sem dúvida meus filhos foram a minha melhor produção e realização.

Ao Dr. Sérgio Machado pela sua sabedoria, compreensão e bondade fundamentais para que eu iniciasse essa caminhada para o doutorado que exige tanto equilíbrio e perseverança.

À amiga Rosana pela ajuda na correção ortográfica no início deste trabalho.

À todas minhas amigas que me apoiaram nesses anos de doutorado.

RESUMO

O diagnóstico dos distúrbios de linguagem, de modo geral, depende de equipe multidisciplinar. Para o especialista o conhecimento do desenvolvimento da fala e da linguagem e de suas alterações, é referência fundamental para o diagnóstico das referidas patologias. Entretanto, a avaliação dos distúrbios de linguagem é tarefa complexa e o especialista necessita de instrumentos técnicos padronizados e validados para medir a compreensão e expressão da mesma, em seus vários níveis lingüísticos.

O objetivo deste estudo foi construir um instrumento, “AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - ADL”, desenvolver normas, ainda que parciais, e realizar sua validação para medir o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva de crianças na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses. O modelo teórico que fundamentou a construção da ADL foi proposto por Bloom e Lahey (1978,1988).

Os resultados da aplicação, análise estatística e avaliação da validade da ADL em uma amostra de 326 crianças, demonstraram que as tarefas propostas nas escalas são estatisticamente viáveis e sua validação comprovada. Os resultados foram utilizados no desenvolvimento de normas por faixa etária para a escala compreensiva, expressiva e de linguagem global.

ABSTRACT

The language disorders diagnosis, in general, depends on a multidisciplinary team. For the language specialist, the knowledge of speech and language development and its disturbances are a fundamental reference for the diverse diagnostic possibilities. Nevertheless, the evaluation of language disturbances is a complex task and the specialist needs standardized and validated technical instruments, in order to measure the comprehension and expression of language, in their many linguistic levels.

The objective of this study was to build an instrument, "THE EVALUATION OF LANGUAGE DEVELOPMENT – ADL", to develop norms, although partial, and to make its validation, in order to measure comprehension and expression development of language in children between one year old and six years and eleven months old. The theoretic model in which the ADL was based, was proposed by Bloom and Lahey (1978,1988).

The application results, statistics analysis and validation evaluation of the ADL in a sample of 326 children, demonstrated that their tasks are statically viable and have its validation proved. Their results were used to develop norms for different ages in a comprehension, expression and global language scale.

ÍNDICE

Resumo	IX
Abstract	X
Capítulo I - Introdução	1
Capítulo II – Fundamentos Teóricos	7
1 – <i>Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: considerações gerais</i>	8
1.1 – <i>A etapa da pré-linguagem e o desenvolvimento da cognição social</i>	11
1.2 – <i>A etapa pré-lingüística e o desenvolvimento das habilidade fonéticas</i>	14
1.2.1 – <i>Domínio perceptivo</i>	15
1.2.2 – <i>Domínio produtivo</i>	16
2 – <i>Construto Teórico para Elaboração do Instrumento: a proposta de Bloom e Lahey</i>	19
2.1 – <i>Síntese do Modelo Teórico da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Bloom e Lahey, 1978)</i>	22
2.1.1 – <i>Linguagem expressa idéias</i>	22
2.1.2 – <i>Estrutura da linguagem</i>	29
2.1.2.1 – <i>Fonologia</i>	30
2.1.2.2 – <i>Morfologia</i>	31
2.1.2.3 – <i>Sintaxe</i>	33
2.1.3 – <i>Uso da Linguagem</i>	34
2.2 – <i>Descrição dos Distúrbios da Linguagem</i>	38
Capítulo III	
1 – Objetivos	44
2 – Justificativas	44
Capítulo IV – Material e Métodos	49
1 – <i>Construção da Escala para Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL)</i>	50
1.1 – <i>Descrição das Escalas da ADL</i>	52
1.2 – <i>Material para aplicação da ADL</i>	54
2 – <i>Estudo-Piloto para Padronização, Validação e Confiabilidade da ADL</i> .	54
2.1 – <i>População-base do estudo</i>	54
2.2 – <i>Universo amostral</i>	55
2.3 – <i>População de estudo</i>	56
2.4 – <i>Amostra</i>	60

2.5 – Desenvolvimento de normas	61
2.6 – Validação da ADL	62
2.6.1 – Validade de face e de conteúdo	63
2.6.2 – Validade de construto	64
2.7 – Confiabilidade	65
2.8 – Material	66
2.8.1 – Termo de consentimento	66
2.8.2 – Questionário para os pais ou responsáveis dos sujeitos da população de estudo	66
2.9 – Procedimentos	68
2.9.1 – Conhecimento do campo de pesquisa	68
2.9.2 – Pré-testes	69
2.9.3 – Ambiente e Aplicação do Material	69
2.9.4 – Correção e computação do escore	72
2.9.5 – Avaliação quantitativa	72
2.9.6 – Análise estatística	73
Capítulo V – Resultados e Discussão	74
1. Análise descritiva das tarefas da ADL	76
2. Discussão	86
Capítulo VI – Considerações Finais	90
Referência Bibliográfica	92
ANEXO 1	
Carta de Consentimento	101
Questionário dos Pais	103
ANEXO 2	
ADL – Manual do Examinador	109
ADL – Manual de Figuras	117
ADL – Protocolo de Aplicação	128
ANEXO 3	
Fórmulas para cálculo estatístico	139
Tabela 1 - Transformação do Escore Bruto em Escore Padrão das Escalas da LC e LE	140
Tabela 2 – Escore padrão (EP) da Linguagem Global	142
Tabela 3 - Grupo de Casos: Resultado da Aplicação da ADL, Fatores de Risco e Queixa no Desenvolvimento da Linguagem pelo Responsável e Escola	143

INTRODUÇÃO

A linguagem é de fundamental importância para a inserção do indivíduo no mundo, constituindo-se numa habilidade essencial para a socialização, o aprendizado e a integração à sua cultura. No entanto, alguns fatores podem alterar a aquisição da linguagem e causar distúrbios no seu desenvolvimento. Sabe-se que as crianças que apresentam déficits na compreensão e expressão verbal têm, como consequência, dificuldade na socialização e aprendizado situação que geralmente causa nas crianças sentimento de menos - valia. Profissionais de diferentes perfis têm se preocupado com essas crianças, e como resultado, observou-se na última década crescente interesse em pesquisa nessa área. A finalidade é a de aprimorar os conhecimentos teóricos, técnicas de avaliação e diagnóstico precoce, na tentativa de contribuir na atuação terapêutica e prevenção.

Refletindo sobre minha atividade clínica no atendimento às crianças com distúrbio no desenvolvimento da linguagem, tanto na compreensão como na expressão verbal, e na complexidade do diagnóstico, apresentaram-se duas questões fundamentais no processo de avaliação e diagnóstico:

- Identificar se as habilidades lingüísticas relativas à semântica, estrutura, pragmática estão alteradas.
- Estabelecer o fator causal.

Locke (1997) confirma essa complexidade ao escrever que para entender-se o desenvolvimento da linguagem verbal da criança precisamos tratar com um número muito grande de elementos. Assim, é fundamental compreender-se

como as crianças desenvolvem suas capacidades emocionais, sociais, perceptivas, motoras, cognitivas e lingüísticas, necessárias ao uso eficiente da linguagem.

A constatação dessa complexidade nos induz a redobrar a atenção com os cuidados que o fonoaudiólogo precisa ter ao realizar uma avaliação e diagnóstico do distúrbio de linguagem em determinada criança.

Assim, é importante compreender-se a distinção entre avaliação e diagnóstico, Haynes et al. (1992) definem a avaliação como o processo para se chegar ao diagnóstico. Para estes autores o mais importante, ao se realizar o diagnóstico, é ter profunda compreensão do significado do problema da criança. Chamam atenção para a complexidade da avaliação das alterações na aquisição da linguagem, apontando para a importância de se buscar as possíveis causas dos déficits, de que modo interferem no processamento e expressão verbal e finalmente quais são as conseqüências impostas na comunicação, socialização e aprendizado.

De acordo com Chiari & Perissinoto (2003), a ação – avaliar para diagnosticar - é um movimento contínuo que permeia todo o trabalho clínico. É a sucessão de ações, em sua composição, que constitui o método. Mantendo constantes os recursos metodológicos tem-se, de alguma forma, assegurado o controle do produto apresentado.

Portanto, para auxiliar as crianças que apresentam dificuldade na compreensão e expressão da linguagem, é necessário que o profissional que as está avaliando compreenda como a linguagem se desenvolve e como os

vários déficits se relacionam entre si. Além disso o profissional deve dispor de instrumentos técnicos, tais como testes padronizados. A aplicação de testes e a análise qualitativa dos resultados auxiliam, em um período relativamente curto, a traçar o perfil da linguagem da criança indicando a aquisição das habilidades lingüísticas em relação à idade cronológica e as etapas do desenvolvimento. Para que se realize o planejamento terapêutico, adequado às necessidades do paciente, é fundamental compreender a extensão do distúrbio e sua natureza específica.

Segundo Haynes et al. (1992), a avaliação da linguagem em uma criança que apresenta déficit na sua aquisição exige do fonoaudiólogo, habilidades, conhecimentos e instrumentos técnicos que são determinantes para que os resultados evidenciem as dificuldades lingüísticas que estão interferindo em sua compreensão e expressão verbal. Os autores sugerem que o profissional tenha habilidade para se comunicar com a criança, estabelecendo ambiente de segurança e harmonia, cuja principal finalidade é a de auxiliar na interação da criança com o contexto da avaliação. É de igual importância que o profissional tenha conhecimento das etapas do desenvolvimento da linguagem e seus distúrbios. Isto lhe atribui condições tanto de observar o comportamento da linguagem espontânea da criança em contexto lúdico, como o de compreender as normas e procedimentos para aplicação e interpretação de testes.

Entretanto, além da avaliação do fonoaudiólogo, freqüentemente, para se concluir o diagnóstico, torna-se necessária a cooperação e troca de informações com equipe multidisciplinar, que deverá ser composta por neurologistas, geneticistas, psiquiatras, psicólogos, otorrinolaringologista,

pediatras, oftalmologistas, lingüistas e pedagogos. A multidisciplinaridade nos diagnósticos dos distúrbios da comunicação tem sido de grande importância no auxílio para a compreensão não só das causas, como também do indivíduo em si. Essa interação facilita e beneficia um planejamento terapêutico mais adequado.

Portanto, o diagnóstico dos distúrbios de linguagem, muitas vezes, depende da correlação da avaliação de diferentes profissionais que, através de comprovados conhecimentos, técnicas e instrumentos possam identificar os sinais patológicos observados no comportamento da linguagem da criança. Como exemplo, podemos citar as disfasias do desenvolvimento também denominadas de déficits específicos de linguagem, ou “afasias” da infância, que dependendo da gravidade, podem ser confundidas com deficiência auditiva. Neste caso, são necessárias as avaliações de um neuropediatra e de um otorrinolaringologista para se definir o distúrbio de linguagem apresentado.

Nas últimas décadas, do ponto de vista de avaliação dos distúrbios da linguagem, podemos constatar a construção e atualização de instrumentos técnicos de precisão. À medida que foram se aprofundando os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e seus distúrbios, baterias de testes foram construídas e atualizadas tendo como fundamento estes estudos. Pode-se citar a bateria de testes do *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Revised* (1987), cujo título original, em sua primeira edição era: *Clinical Evaluation of Language Functions* (1980), e a escala *Preschool Language Scale – 3 (PLS-3)*, em sua primeira edição: *Preschool Language Scale* (1969). Ao estudar-se o manual desses testes pode-se observar que tanto a bateria de testes do *CELF-*

R, como a escala *PLS-3*, utilizaram o conceito de Bloom e Lahey como fundamento teórico na construção das tarefas propostas para avaliar as habilidades lingüísticas. Este conceito encontra-se descrito neste trabalho, mais adiante.

Nos Estados Unidos e na Europa várias baterias de testes são utilizadas tanto como instrumento clínico, quanto em pesquisa. Infelizmente, no Brasil, existem poucos instrumentos técnicos ou testes construídos respeitando nossa cultura, padronizados e validados para a criança brasileira.

A restrição na construção desses instrumentos pode ser decorrente das dificuldades que o pesquisador enfrenta, no que diz respeito aos custos, para pesquisas na área do desenvolvimento da linguagem.

Constata-se a carência desses instrumentos técnicos através de pesquisa utilizando a base de dados do LILACS no dia 21 de julho de 2004. Para fazer essa pesquisa, foram utilizadas palavras-chave: “avaliação *and* fonoaudiologia e linguagem”, resultando vinte e dois trabalhos que demonstram as dificuldades encontradas pelos autores, com relação à disponibilidade de instrumentos técnicos construídos, padronizados e validados no Brasil.

Como instrumento técnico inteiramente direcionado ao português falado no Brasil, tem-se acesso ao Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonoaudiologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática - ABFW (Andrade, Befi-Lopes, Fernandes, e Wertzner, 2000), que segundo suas autoras, é um teste genérico para determinação de um perfil global nas áreas de fonoaudiologia, vocabulário, fluência e pragmática.

A partir dessas considerações e conscientes da importância de normas padronizadas no desenvolvimento da linguagem da criança brasileira, para serem utilizadas tanto na prática clínica como na pesquisa, é proposta, como objeto principal deste trabalho, A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM, respeitando nossa cultura com validação e estudo-piloto de padronização para a população de crianças na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O capítulo será iniciado citando pesquisas científicas de autores que se preocuparam em estudar a *linguagem, a interferência do desenvolvimento sócio-cognitivo na etapa pré-lingüística, e as habilidades fonéticas no primeiro ano de vida da criança. Em seguida, serão citados trabalhos de estudiosos que se dedicaram a pesquisas do desenvolvimento da linguagem, e fizeram avançar o conhecimento de questões importantes sobre esse comportamento humano. E, na seqüência será apresentada a síntese do Modelo Teórico da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem e seus Distúbios (Bloom e Lahey, 1978 -1988), que orientou a construção da Avaliação da Linguagem (ADL), objeto deste estudo.

1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: considerações gerais

Os estudos sobre a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem constituem área de extremo interesse para os pesquisadores. De fato nessas

*Como o inglês só dispõe da palavra “ *language*” para se referir tanto a “linguagem” quanto à “língua”, e este trabalho contém no seu texto citações e sumários de textos traduzidos desse idioma. Antes de iniciar este capítulo definirei cada palavra para não haver dúvidas quanto as suas referências ao longo desta exposição.

Segundo Ferreira A. B. H. (1999): LÍNGUA - É o conjunto das palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação; - É o conjunto de regras da sua gramática. LINGUAGEM - É o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas. (Eventualmente, será utilizado o termo linguagem, quando ambas as noções estiverem referidos no discurso deste trabalho).

últimas décadas, esses estudos tiveram grande avanço e envolveram diferentes áreas de pesquisa. Fletcher & Whinney (1997), observam que os pesquisadores em aquisição da linguagem, apesar de conservarem os métodos e *insights* arduamente desenvolvidos ao longo de 30 anos, continuam a explorar novos modelos, técnicas e dados lingüísticos, o que tem sido de grande importância na compreensão do desenvolvimento e dos distúrbios de linguagem.

Dronker et al.(2000) descrevem a linguagem como um sistema extraordinário que possibilita a comunicação entre pessoas através de ilimitada combinação de idéias, utilizando seqüência de sons altamente estruturada ou em linguagem de sinais, gestos manuais e faciais. Esses autores relatam que investigações científicas realizadas por neurolingüístas e psicolingüístas nos últimos 40 anos têm revelado que todas as línguas são baseadas em princípios de desenho semelhantes. Eles consideram que um sistema neural analisa os sinais comunicativos e de acordo com este modelo a criança aprende pares arbitrários de sons, o léxico e vários tipos de regras gramaticais. Eles ainda afirmam que a língua emerge espontaneamente em todas as crianças normais, em todas as sociedades. Esses autores concluem que a língua surge da ampla adaptação da espécie e depende de considerável complexidade dos circuitos neurais.

Bates, (2001), propôs a existência de uma psicolingüística universal, afirmando que línguas como a inglesa, a italiana e a chinesa, recorrem ao mesmo mecanismo mental/neural, e que não estão “ligadas” à partes diferentes do cérebro. Logo o mecanismo exigido para a criança aprender essas

diferentes línguas é o mesmo.

Dronker et al (2000) consideram a língua, como a habilidade de codificar idéias em signos que permite a comunicação entre indivíduos. Portanto, a língua como um código pelo qual se transmite idéias é diferente das próprias idéias em si. Estes autores ainda afirmam que as pessoas não pensam somente através de palavras e frases da sua língua; o pensamento pode ocorrer na sua ausência. Como exemplo, eles citam crianças e indivíduos afásicos que pensam quando usam imagens visuais.

Dronker et al.(2000) consideram a língua, como outras habilidades cognitivas, dependentes não só de estruturas biológicas, como também, do aprendizado. Para esses autores, o aprender desempenha papel crucial e qualquer criança normal adquirirá a língua a que for exposta. Como exemplo da importância desse aprendizado citam indivíduos que não tendo se desenvolvido em um contexto lingüístico não adquiriram a linguagem: as “crianças selvagens”, que foram abandonadas pelos pais e sobreviveram em florestas e as crianças filhas de pais mudos, criadas em ambientes silenciosos. Por outro lado, para comprovar que o seu aprendizado depende de mecanismos biológicos inatos, exclusivos do ser humano, esses autores dão como exemplo outras espécies que, expostas ao mesmo ambiente lingüístico de uma criança, não conseguem aprender.

Fazendo referência à dependência de capacidades cognitivas inatas para a criança adquirir a língua, pesquisas científicas com crianças que apresentam distúrbios no desenvolvimento mostraram alterações específicas no processamento e na expressão verbal. Um estudo relevante é o de Rapin

(1996), que demonstrou que crianças sem lesão estrutural no cérebro, como surdez, inabilidade motora significativa ou severa privação social, adquirem a língua a que são expostos de forma inadequada. Essa alteração na sua aquisição é identificada como déficit específico da língua, que é considerada, por Rapin (1996), um subtipo clínico dos distúrbios da linguagem. Segundo Leonard (1999) essas crianças, que não formam um grupo homogêneo, apresentam diferenças entre as dificuldades nas áreas lingüísticas (fonologia, morfologia e sintaxe), memória e em relação à sua capacidade para compreender e se expressar verbalmente. Essas alterações seletivas sugerem haver domínios de áreas cognitivas específicas responsáveis pela aquisição e desenvolvimento dessas habilidades lingüísticas.

Finalmente, neurocientistas têm chamado a atenção para a complexidade da integração desses elementos envolvidos no desenvolvimento da criança. Segundo Shore (1997), a maneira pela qual o ser humano se desenvolve e aprende está intimamente relacionada à interação contínua entre a herança genética individual (*nature*) e a nutrição, estimulação, cultura e ensinamento, que são fornecidos ou apreendidos (*nurture*).

Locke (1997) afirma que os bebês são colocados e mantidos no caminho que leva à linguagem pela integração da força do genoma humano, com as experiências que caracterizam a nossa espécie. Denomina o primeiro ano de vida das crianças de “no caminho até a linguagem falada”. Se observarmos nesse período a interação das crianças com seu cuidador, em determinado contexto afetivo, social e lingüístico, podemos constatar a maturação das capacidades biológicas através da evolução das trocas sociais. Uma série de

pesquisas realizadas para observar o comportamento dos bebês em seu primeiro ano de vida tem demonstrado a importância desse período para a aquisição da linguagem verbal. Locke (1997) constatou ainda que o desempenho da linguagem depende do desenvolvimento da criança, e se manifesta através da sua crescente capacidade de interação com o contexto afetivo, social e lingüístico.

1.1. A etapa da pré-linguagem e o desenvolvimento da cognição social

“Os elementos significativos do ponto de vista evolutivo, que o bebê precisa aprender sobre a linguagem falada, estão escritos nos rostos, vozes e gestos daqueles que falam com ele”, (Locke, 1997). Assim sendo, a aquisição da linguagem implica no desenvolvimento da cognição social, que é responsável pela interação do bebê com seus cuidadores (a mãe ou a pessoa que cuida do bebê). Striano & Rochat (1999) consideram a origem da cognição social - o desenvolvimento da interação dos bebês – que se dá através de experiências compartilhadas com os cuidadores. Ao longo deste trabalho citaremos pesquisas que descrevem essa aquisição a partir do conceito de intersubjetividade.

Striano & Rochat (1999) descrevem três categorias básicas de experiências subjetivas determinantes das trocas sociais:

- Sensação - que é a percepção de experiências individuais, como a dor, a fome, ou a frustração;

- Sentimentos - que é a sensibilidade para discriminar e perceber o sentimento e a emoção contida no contexto de interação;
- emoção - que é a habilidade de observar no outro os sentimentos de dor, prazer, tristeza e raiva, expressos através de gestos, mudanças de postura e mímicas faciais.

Para esses autores, do nascimento à sexta semana de vida, os bebês apresentam sensibilidade inata para estímulos sociais. Durante esse período demonstram harmonia social considerada como uma atitude de atenção (*attentional*). Apresentam vida subjetiva, com experiências ainda rudimentares de sensações, sentimentos e emoções e um senso privado de si mesmo, sem nenhum sinal de intersubjetividade de relação com o outro, ou seja, a mãe ou o cuidador.

Em torno do segundo mês de vida os bebês dão sinais de mudanças na atitude atencional e, eventualmente, começam a demonstrar que não percebem só as mudanças externas, como também dão sinais de reconhecimento de estados internos da sua mãe ou das pessoas ao seu redor. Segundo Wolff (1987), nesse período os bebês demonstram uma súbita mudança e, em particular, um aumento no período em que permanecem em estado de alerta e acordados. Observa-se que é nessa condição que os bebês demonstram acompanhar e processar mais informações e aspectos do mundo externo. Para Rochat e Striano (1999), esta manifestação coincide com a emergência de um novo senso de si mesmo. E representa a primeira transição do início do desenvolvimento da cognição social, que é marcado pelo senso de compartilhar experiências (intersubjetividade) e reciprocidade com os outros,

como parte de um novo comportamento dos bebês. É o início da atitude contemplativa. A atitude atencional (*attentional*) é complementada pelo comportamento contemplativo, num contexto de díade (mãe-bebê). Esse momento é marcado pelo aparecimento do sorriso como resposta ao outro e mudanças na modulação do choro, que se torna mais instrumental em relação aos fatores físicos e sociais.

Entre o segundo e o sexto mês de vida, em uma relação de par em um contexto face- a - face, os bebês desenvolvem a sensibilidade em relação a disposição emocional do adulto, quando engajados em brincadeiras individuais. Rochat & Striano (1999) relatam que é na interação íntima com a mãe e cuidadores e nas trocas recíprocas, ainda que por período curto, que as sensações, sentimentos e emoções ecoam, contagiam e refletem no outro. É a origem da intersubjetividade, é o aparecimento do senso de compartilhar experiências de reciprocidade. Assim, com esse comportamento, o bebê demonstra estar desenvolvendo as habilidades sociais cognitivas em relação à compreensão e o reconhecimento do outro como agente intencional, habilidade fundamental para o seu desenvolvimento.

Descrevendo a evolução da intersubjetividade primária para a secundária, Trevarthen C. (1979) observou que inicialmente o bebê não consegue dirigir sua atenção, simultaneamente, aos objetos e pessoas. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento, expande essas habilidades e, através dos jogos em díade, desenvolve a competência sócio-cognitiva em tríade, denominada intersubjetividade secundária. Nesse momento o bebê apresenta fluência completa na interação pessoa-pessoa-objeto, adquire a consciência de que

compartilha o seu “mundo” com outras pessoas, torna-se agente intencional, demonstrando estar desenvolvendo a subjetividade secundária. Neste momento, o bebê passa a monitorar outras pessoas em relação a objetos e com isso adquire novas possibilidades de aprendizado através do ensino e da cooperação com os outros sobre coisas externas.

Por volta dos nove meses, o bebê consegue compartilhar seu “mundo” com as pessoas e é possível observar fluência completa na interação pessoa-pessoa-objeto. Para Rochat & Striano (1999), a competência em tríade corresponde ao aparecimento da habilidade do bebê para controlar o outro em relação aos objetos. Então começa a manifestar o senso de compartilhar a atenção no mundo físico. É nesse período que os bebês começam a dirigir o foco da atenção para objetos, com a perspectiva atencional do outro. Bates et al. (1979), relatam que em torno do nono mês o bebê demonstra crescimento na comunicação social através do aparecimento de gestos como apontar, chamar a atenção, seguir o outro com o olhar, acompanhar o olhar do outro. Estas ações são indicações da intersubjetividade secundária que se inicia nesta idade. Este período é fundamental para o desenvolvimento da linguagem como agente de interação social e do aprendizado.

1.2. A etapa pré-lingüística e o desenvolvimento das habilidades fonéticas

Paralelamente, a sensibilidade inata para estímulos sociais, que estão presentes no bebê nos primeiros dias de vida, também foi observada por pesquisadores da área da psicolingüística e lingüística, bem como a capacidade inata para discriminar os sons que pertencem ao inventário fonético

universal. Podemos considerar essa capacidade como a origem da aquisição lingüística. De acordo com Kent & Miolo (1997), pode-se presumir que o bebê possui determinadas habilidades fonéticas que podem ser estudadas com métodos da ciência fonética e, talvez, até mesmo da fonologia. Esses pesquisadores definem para essas habilidades, domínios perceptivos e produtivos, na fase inicial, qual seja no primeiro ano de vida do bebê. Estes dois aspectos podem apresentar cursos ligeiramente diferentes mas, a partir do segundo ano de vida, acabam integrados na competência da linguagem falada.

1.2.1. Domínio perceptivo

Bates (2001) observou que os bebês nos primeiros meses de vida têm a capacidade de discriminar todos os contrastes dos sons (fonético) que são usados, sistematicamente, em todas as línguas do mundo. Nesse período, esses bebês recém-nascidos, são denominados de “cidadãos do mundo”,(Kuhl, 1985). Apesar dessa capacidade universal de discriminação, estudos realizados em relação à preferência de escuta têm demonstrado que os bebês nascem com a preferência pelos sons da sua língua materna que foi adquirida ainda no útero. Jusczk et al (1993); Mehler et al (1998); Jusczyk, (1997), observaram que os bebês, em torno dos três meses de idade, demonstram preferência pelo seu próprio nome e, segundo Lock (1997), orientam-se pela voz da mãe. A exposição pré-natal à voz materna pode ser a base da preferência inicial do bebê pela voz da mãe em relação à de outra mulher; (Kent & Miolo, 1997).

Dos quatro aos seis meses, o bebê consegue detectar marcadores prosódicos de unidades oracionais e têm preferência pelo padrão da fala dirigida a ele, em relação à aquela dirigida ao adulto, (Fernald, 1985 e Fernald & Kuhl, 1987).

Dos sete aos dez meses, a capacidade para detectar contrastes estrangeiros começa a diminuir, o que indica, talvez, que o bebê desenvolveu alguns aspectos de um reconhecimento fonético específico da sua língua (Werker & Pegg, 1992; Werker & Tees, 1984). O processo seletivo dos sons da língua materna parece estar relacionado sistematicamente com a inibição dos contrastes dos sons que não pertencem ao contexto lingüístico da criança; Werker & Tees (1984). Segundo Bates (2001), essa “xenofobia lingüística” se inicia em torno dos oito/dez meses de idade e provavelmente não é acidental, já que ocorre ao mesmo tempo em que o bebê dá evidências de compreender algumas palavras. É o início da compreensão verbal e da aquisição do léxico. Essa sintonização da percepção da fala com os sons específicos da língua materna precede as primeiras palavras. Isto se dá no final do seu primeiro ano de vida.

1.2.2. Domínio produtivo

Independentemente da comunidade lingüística na qual são criados, todos os bebês passam por uma seqüência ordenada de estágios em termos do desenvolvimento vocal; (Menn & Gammon 1997).

Neste trabalho não serão incluídos os sons vegetativos (arrotos, soluços,

e outros), choro e risos, o que não significa que esses sons não possuam valor crucial na comunicação inicial do bebê.

Segundo Eisenson (1972), por volta do terceiro, até o sexto mês de vida, os bebês iniciam a emissão de sons semelhantes às vogais e às consoantes que fazem parte do seu repertório de vocalização, e que não são restritos aos sons do ambiente lingüístico. Por volta do sexto mês tem início o período denominado balbucio, que é aquele em que os bebês começam a emitir sílabas. Eisenson (1971) ainda afirma que, nesse período, o bebê demonstra um aumento na consciência da presença de pessoas no seu ambiente e tem a percepção de que os seus jogos vocais são prazerosos não só para si como para as pessoas que povoam seu ambiente. Este é um marco importante no desenvolvimento pré-lingüístico do bebê. Lock (1997) chama atenção para a importância do aprendizado da linguagem nesse período, como sendo o momento em que o bebê está ligado à mãe e, assim, seus enunciados são formados sob a influência de fatores afetivos que tendem a diminuir com o aumento da independência e autonomia.

Nakazima (1980) descreveu os bebês de nove meses de idade como se estivessem desenvolvendo a comunicação pré-lingüística através dos sons. Menn & Gamon (1997), denominam de balbucio tardio as emissões vocais do bebê em torno dos dez/doze meses. Os mesmos autores afirmam que tais balbucios são semelhantes em diferentes sujeitos e línguas, e que seu repertório inclui alta proporção de consoantes anteriores - labiais e dentais/alveolares - de oclusivas e nasais, e de sílabas consoantes/ vogais (CV). Oller (1976) mostrou que os sons e estruturas silábicas desse período, se

assemelhavam muito aos da fala inicial com significado. Menn & Gamon (1997) confirmaram que a estrutura silábica (CV) desse período é também mais freqüente nas primeiras produções das palavras. Concluem que o balbucio e a fala inicial compartilham das mesmas propriedades fonéticas em termos de tipo de sons e formato silábicos. Kent & Miolo (1997) observaram que antes de emitirem os sons que são prontamente identificados como palavras por seus pais, os bebês utilizam a vocalização com funções comunicativas. Menn & Gamon (1997) chamam a atenção para a importância da prática de vocalizações semelhantes à fala para o *feedback*, pois além de melhorar o componente de habilidade motora da produção da fala, esta prática permite aos bebês ouvirem suas próprias vocalizações. Fry (1966) descreve o circuito deste *feedback* como sendo a criação de um elo forte entre as impressões táteis e cinestésicas e as sensações auditivas que a criança recebe dos seus próprios enunciados que se expande através da repetição freqüente dos seus movimentos produtores de som. A consciência dos elos entre seus próprios movimentos orais – motores e o sinal acústico resultante é pré-requisito do encontro auditivo - vocal subjacente e a produção das palavras (Menn & Gamon 1997).

Por volta dos 10/12 meses do primeiro ano de vida os bebês emitem seqüências de sons de modo incoerente, com prosódia semelhante a do contexto lingüístico a que são expostos. Essa forma de se expressar é denominada jargão (Dronker e al. 2000). Logo após o jargão os bebês começam a produzir as primeiras palavras, que são observadas em torno dos doze meses.

De fato, como propõem Kent e Miolo (1997), o primeiro ano de vida do bebê não é um mero período de maturação física que deve ser cumprido antes que o desenvolvimento da linguagem tenha início. É um período no qual aparecem excelentes motivos para se buscar mecanismos iniciais do desenvolvimento da linguagem no bebê.

Assim, a breve descrição desse início do desenvolvimento cognitivo-social e pré-lingüístico do bebê, demonstra a complexidade e importância no desenvolvimento da comunicação verbal da criança.

2. Construto Teórico para a Elaboração do Instrumento: a proposta da Bloom e Lahey

A partir do segundo ano de vida a velocidade do aprendizado verbal aumenta repentinamente. A criança começa a juntar as palavras em combinações, tais como, “*neném mimiú*”. Nesta idade também, já utilizam estruturas de frases e começam a dominar o vocabulário gramatical de suas línguas. Em torno dos três anos, na maioria das vezes, as crianças usam as palavras gramaticais e as construções da língua materna, quando então tornam-se fluentes e conversadoras (Drenker et. al 2000).

Segundo Bishoop & Mogford (2002), as primeiras tentativas de descrever o desenvolvimento da linguagem da criança foram realizadas por psicólogos, que utilizaram-se de medidas de senso comum para registrar as modificações observáveis no comportamento lingüístico das diferentes faixas etárias. Por muitos anos considerou-se que a aquisição da linguagem se restringia a uma lista de sons, palavras e tipos de sentenças produzidas pela criança nos vários

estágios do desenvolvimento. Como Menyuk (1971) relata, inexistiam estudos que pudessem explicar os porquê e como a criança adquiria a linguagem.

Na década de 60 surgiu o modelo inatista, de autoria de Chomsky (1966), que partiu do pressuposto de que todo o indivíduo nasce com mecanismos lingüísticos inatos, ativados através da sua exposição ao contexto lingüístico, ou seja, a fala de outros indivíduos. Neste contexto estão inseridas inúmeras regras gramaticais que são comuns a todas as línguas, surgindo assim o modelo por ele proposto, denominado gramática gerativa. O adulto desempenha o papel de provedor de um modelo lingüístico contínuo a partir do qual a criança abstrai da informação lingüística, fragmentos com significado (Lee 1966). Segundo Chomsky (1972), o indivíduo está capacitado a adquirir a gramática da língua a que é exposto, isto é, a língua é paulatinamente desenvolvida como resultado da interação da maturação dos potenciais biológicos e do contexto lingüístico.

No início da década de 70, a polêmica em relação a hipótese inatista e do desenvolvimento da língua, independente dos demais aspectos cognitivos, contribuiu para que surgissem novos estudos nessa área. O interesse na relação entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição da criança aprofundou-se, devido à constatação da interdependência desses processos. Novas teorias surgiram, tendo como preocupação a interação entre esses processos. Segundo Brown (1973), as primeiras emissões vocais da criança, expressam relações semânticas simples, que vão se tornando progressivamente mais complexas. O desenvolvimento semântico é visto como

o aspecto da linguagem que é o mais diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo.

Dale (1976), por exemplo, destaca a importância dessa interação (semântica e estrutura) questionando a natureza do significado da expressão verbal das crianças. Este autor chama atenção para a dependência da estrutura com as idéias que elas codificam, afirmando que não poderão ser dissociadas das idéias que estão expressando. O autor ainda afirma que o sistema semântico de uma língua é o conhecimento que um falante deve ter para compreender sentenças e relacioná-las ao seu conhecimento do mundo.

A hipótese de Bloom (1986) de que as crianças aprendem a linguagem para expressar seus pensamentos, interpretar a fala de outras pessoas e atribuir significado a essa mensagem, confirma a interdependência entre a semântica e a estrutura (palavras e frases) da linguagem.

O processo de desenvolvimento da linguagem passou a ser objeto de estudo dos psicólogos do desenvolvimento, que começaram a estudar esse processo através de pesquisas e descrições longitudinais da aquisição da linguagem em crianças que foram acompanhadas ao longo do desenvolvimento. Como exemplo podemos citar a PESQUISA LONGITUDINAL DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM que Bloom realizou com Allison, Kathryn, Peter, Eric e Gia. Etapas dessa pesquisa em crianças, servem como exemplos nos textos do livro *Language Development and Language Disorders*, Bloom & Lahey (1978).

Desses estudos surgiram teorias que auxiliaram os pesquisadores a compreender, de forma mais ampla, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, contribuindo de forma incontestável para o diagnóstico diferencial de seus distúrbios e para auxílio no planejamento terapêutico dessas crianças.

Entre os estudiosos que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento da linguagem dentro dessa nova visão destacaram-se Bloom e Lahey (1978), cujo modelo teórico possibilita a análise dos componentes da linguagem (conteúdo, estrutura e uso) separadamente, que é de grande auxílio na compreensão dos diferentes distúrbios de linguagem.

2.1. Síntese do Modelo Teórico da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Bloom 1988)

Bloom (1988) define: “Linguagem é um **código** pelo qual **idéias** são expressas através de um **sistema convencional** de signos arbitrários para **comunicar**”.

Na definição temos as palavras – chave: **idéias, código, sistema convencional e comunicar**. A melhor compreensão do significado dessas palavras nos permite, então, observar mais de perto o desenvolvimento da linguagem.

2.1.1. Linguagem expressa idéias

De acordo com Bloom (1988), a linguagem expressa o que os indivíduos tem em mente – suas crenças e seus desejos. O conteúdo desse estado

mental, o pensamento, expressados em uma língua, é resultado, em parte, das percepções que são orientadas pelo que vemos, ouvimos e sentimos naquele momento. Mas, em grande parte, o conteúdo destes pensamentos procede de conhecimentos que temos de objetos, eventos e relações com o mundo, e que se encontram armazenados na memória. Ou seja, o que as pessoas falam, depende tanto do conhecimento prévio como da percepção no momento presente.

Portanto, as idéias são o conteúdo (semântica) da linguagem, que são as representações mentais que a criança adquire do mundo que a cerca, e se desenvolvem através das capacidades neurobiológicas em interação com experiências vividas com pessoas, objetos e eventos do seu ambiente afetivo e social.

Somente em conexão com essas representações mentais (idéias ou conteúdo, semântica) é que podemos pensar que a criança está aprendendo a compreender e usar uma língua Bloom (1988). Podemos exemplificar esse processo, dando como exemplo o objeto “bola”. A expressão de uma idéia sobre a bola depende da aquisição do seu conceito, do conhecimento do objeto bola. E para adquirir esse conhecimento são necessárias várias experiências com o objeto tendo em vista que as bolas apresentam diferenças de uma para outra em tamanho, textura, cor e peso. Entretanto, todas têm semelhanças entre si, que as distinguem de outros objetos. Elas são semelhantes em relação à forma (redondas) e função (rolam em uma superfície e servem para jogar). A ação da própria criança e a de outras pessoas sobre o objeto “bola” vai sendo interiorizada. À medida que os encontros da criança com a bola se

repetem, ela vai adquirindo a representação mental do objeto “bola” que é guardada na memória.

De acordo com essa autora, o conteúdo da linguagem é a categorização mais ampla e geral dos tópicos que são codificados em palavras e sentenças, em uma mensagem. O tópico é uma idéia pessoal representada em uma mensagem individual. As pessoas podem falar de diferentes tópicos que variam em relação ao vocabulário, à cultura, à idade e ao conhecimento do indivíduo, e aparentemente esta capacidade é ilimitada.

O conteúdo da linguagem é contínuo, se estendendo por todo o período da vida. Depois de adquiridas, essas categorias não sofrem influências culturais, de idade, nem tampouco de conhecimento. Assim, uma criança de dois anos, outra de cinco anos ou um adulto falam do mesmo conteúdo, sobre objetos, ações, eventos e relações.

O conteúdo da linguagem é limitado a três categorias básicas (Figura I.1):

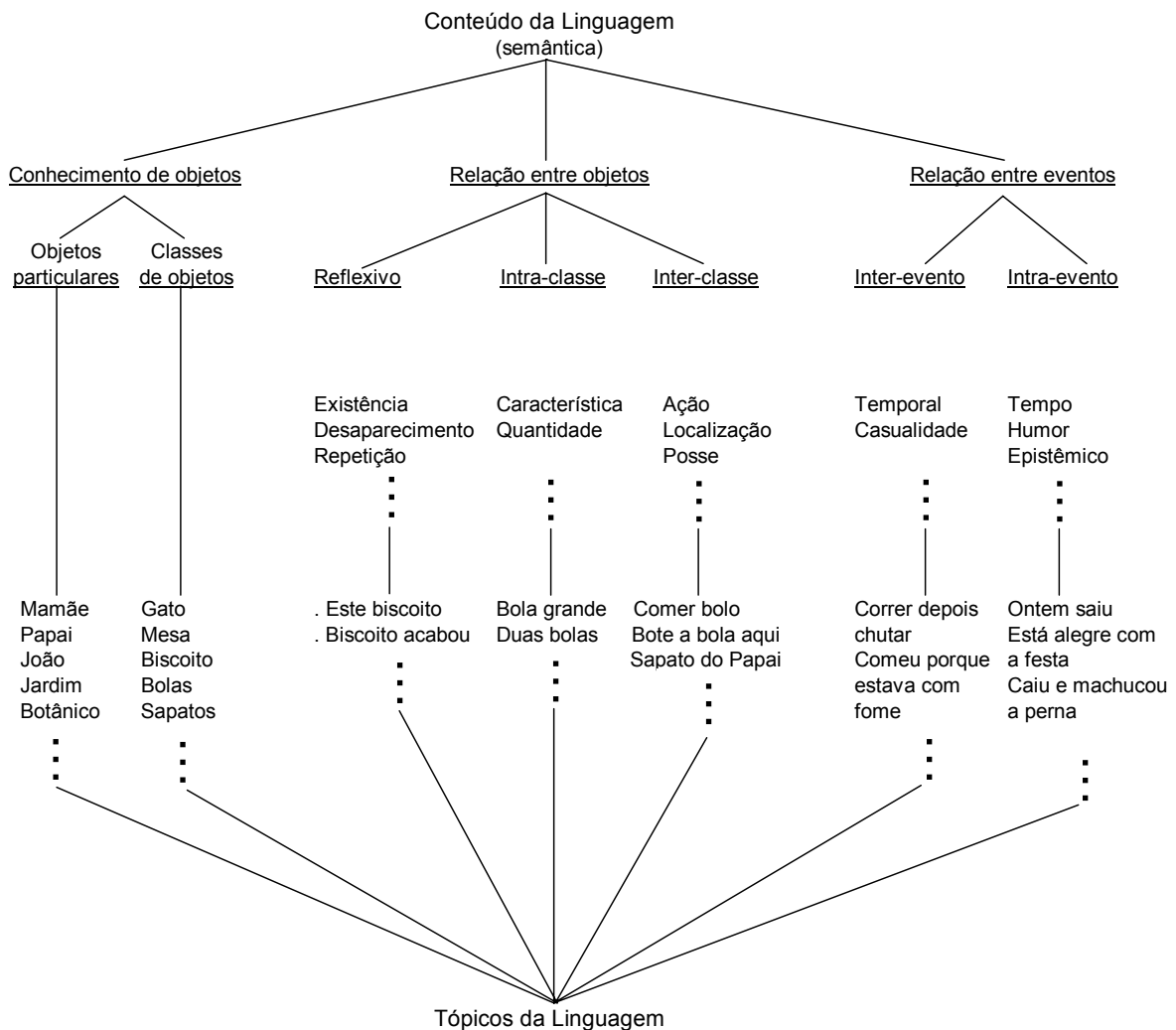
- Conhecimento do objeto - Relação entre objetos - Relações entre eventos.

a primeira categoria - CONHECIMENTO DO OBJETO - encontramos as seguintes classificações:

(a) *Objetos particulares* - são os objetos que as crianças distinguem de outros e que têm para elas significado único, como por exemplo, a figura da própria mãe, do pai ou do cuidador, nomes próprios de pessoas e de lugares Exemplos: mamãe, papai, João, Pão de Açúcar);

Desenvolvimento Normal da Linguagem

FIG. I.1 – Conteúdo e Tópicos da Linguagem
(Bloom, 1988, tradução e adaptação de Menezes)



Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders* (LAHEY, M.), pp. 9.

(b) *Classes de objetos* - são os objetos comuns, Exemplos.: cachorro, bola, biscoito, carro, etc...

Na segunda categoria - RELAÇÕES ENTRE OBJETOS - encontramos as classificações:

(a) *Objeto reflexivo* - é a representação da imagem do objeto na mente da criança. Esta representação pode ser:

- Existência do objeto - Quando o objeto está presente no contexto da criança (ex: " *a bola*"; " *o carro* ").
- Desaparecimento do objeto – Refere-se ao momento em que o objeto sai do campo visual da criança, mas ela continua com a imagem mental, apesar de seu desaparecimento (ex.: " *a bola saiu*" ou " *a bola foi embora*")
- Repetição do objeto – Quando a criança reconhece o mesmo objeto ou um semelhante no momento em que este reaparece no seu campo visual. Por exemplo, após ter brincado com bolas reconhecer o mesmo objeto ao abrir uma caixa contendo outras bolas. (ex.: " *mais bola*" ou " *outra bola*").

(b) *Relações intra-classe* - Relações entre objetos de uma mesma classe que são diferenciados por suas propriedades e quantidades.

- Propriedades, por exemplo tamanho : "O cachorro *grande* está ao lado do cachorro *pequeno*"; " A bola *vermelha* bateu na bola *azul* .
- Quantidade : " *duas bolas* ", " *muitas bolas* ", " *poucas bolas* "

(c) *Relações inter-classe* - São relações entre objetos de classes diferentes que compreendem: ação, localização e posse.

- Ação – É o movimento ou a forma pela qual o objeto pratica ou é afetado por uma ação. (ex: " *comer sanduíche* "; " *chutar a bola* ").
- Localização - É o ato de localizar, é a relação do objeto com o lugar que ocupa no espaço, por exemplo: dentro, fora, em cima, embaixo. (ex.: "O cachorro está *em cima* da cadeira").

- Posse – É a relação de propriedade, entre o possuidor e o objeto. É a associação de fato de que um objeto pertence a determinada pessoa. (ex.: “papato *mamãe*”, “a bola do *menino*”, “a bola *dele*”).

Por fim, a terceira categoria - RELAÇÃO ENTRE EVENTOS - que compreende:

(a) *Inter-eventos* – refere-se à forma como os eventos se relacionam entre si, podendo ser:

- Temporalidade – seqüência de tempo em que ocorre o evento, Exemplo: “*Depois* de apontar para o macaco, aponte para o elefante”.
- Causalidade - quando um fato acontece como conseqüência de outro. (ex: “Esta menina *está feliz porque está usando um vestido novo e bonito*”).

(b) *Intra-evento* se refere a um único evento que acontece por si mesmo, podendo ser em função do:

- Tempo - refere-se ao momento em que o evento ocorre (ex.: “João assistiu o jogo *à noite*”).
- Humor – refere-se ao humor do falante em relação ao evento (ex.: “Lucas ficou *alegre* com a sua festa de aniversário”).
- Epistêmico - o conhecimento do falante em relação ao evento. (ex.: *conhecimento para ler e compreender* uma história).

Serão descritas a seguir, algumas diferenças fundamentais entre o CONTEÚDO e o TÓPICO, que podem nos auxiliar a compreender o caráter universal e individual da linguagem.

Segundo Bloom (1988), o conteúdo da linguagem não depende de um contexto particular, é universal e impessoal, enquanto o tópico depende de um contexto, é particular e pessoal.

A aquisição do conteúdo, que depende da experiência comum universal, é limitada ao período do desenvolvimento da linguagem. Tanto a criança de dois, como a de cinco anos, como o adulto falam sempre do mesmo conteúdo (ex.: falam sobre objetos, ações e relações). Entretanto os tópicos são particulares e podem ser idiossincrásicos às sociedades ou culturas distintas. Assim, dependem não só do conhecimento universal como também do pessoal, e variam de acordo com a idade do indivíduo é uma idéia individual representada em uma mensagem. Daremos um exemplo da continuidade do conteúdo e da variabilidade do tópico em relação ao conhecimento individual e idade, descrevendo a fala da criança e do adulto assistindo a um jogo de futebol:

- a criança fala: “ Fluminense vai chutar a bola”.

- o adulto fala: “ O Fluminense vai chutar a bola para cobrar a falta”.

Tanto a criança com o adulto falaram da mesma categoria do conteúdo (a relação entre os objetos, ação, jogador/bola). No entanto, enquanto a criança falou unicamente da ação chutar a bola, o adulto falou da ação chutar, dentro de uma regra de futebol (a falta). Esta situação demonstrou a variabilidade do tópico em relação ao conhecimento das regras de futebol que foi adquirida pelo adulto. Em seguida daremos um outro exemplo em relação a diferença de contexto influenciando o tópico:

- uma criança que mora na cidade fala de seu cachorro, gato, passarinho (tópico),
- enquanto uma criança que mora em uma fazenda fala de cavalo, boi, galinha, cobra (tópico diferente).

Tanto a criança urbana como a rural falam da mesma categoria do conteúdo (classes de objetos), mas de tópicos diferentes que são animais domésticos e da fazenda.

De acordo com Bloom (1988), o CONTEÚDO DA LINGUAGEM é sobre o que as pessoas falam: é a expressão lingüística do que temos em mente. Já, o pensamento, depende do conhecimento que temos sobre pessoas, objetos, eventos e a forma com que eles se relacionam. O conteúdo da linguagem depende de um código - o sistema convencional de signos arbitrários que representa sua forma, a estrutura.

2.1.2. Estrutura da linguagem

“O código é uma maneira de representar uma coisa por outra. A língua é uma forma de representação”. (Bloom, 1988).

Assim como o conteúdo da linguagem, a estrutura é representada por três categorias principais:

- Fonologia
- Morfologia
- Sintaxe.

Juntas, elas são responsáveis pelas regras fundamentais do sistema, ou seja, a gramática de uma língua (Figura 1.2).

2.1.2.1.Fonologia

Segundo Bloom (1988), a fonologia se subdivide em SEGMENTAL e SUPRA-SEGMENTAL, a saber:

SEGMENTAL - Refere-se a categorização dos sons de uma língua, ou seja, os fonemas, como por exemplo: /b/, /p/, /o/ e suas combinações mínimas que formam as sílabas como : /bo/, /po/, /pa/, os segmentos de uma língua

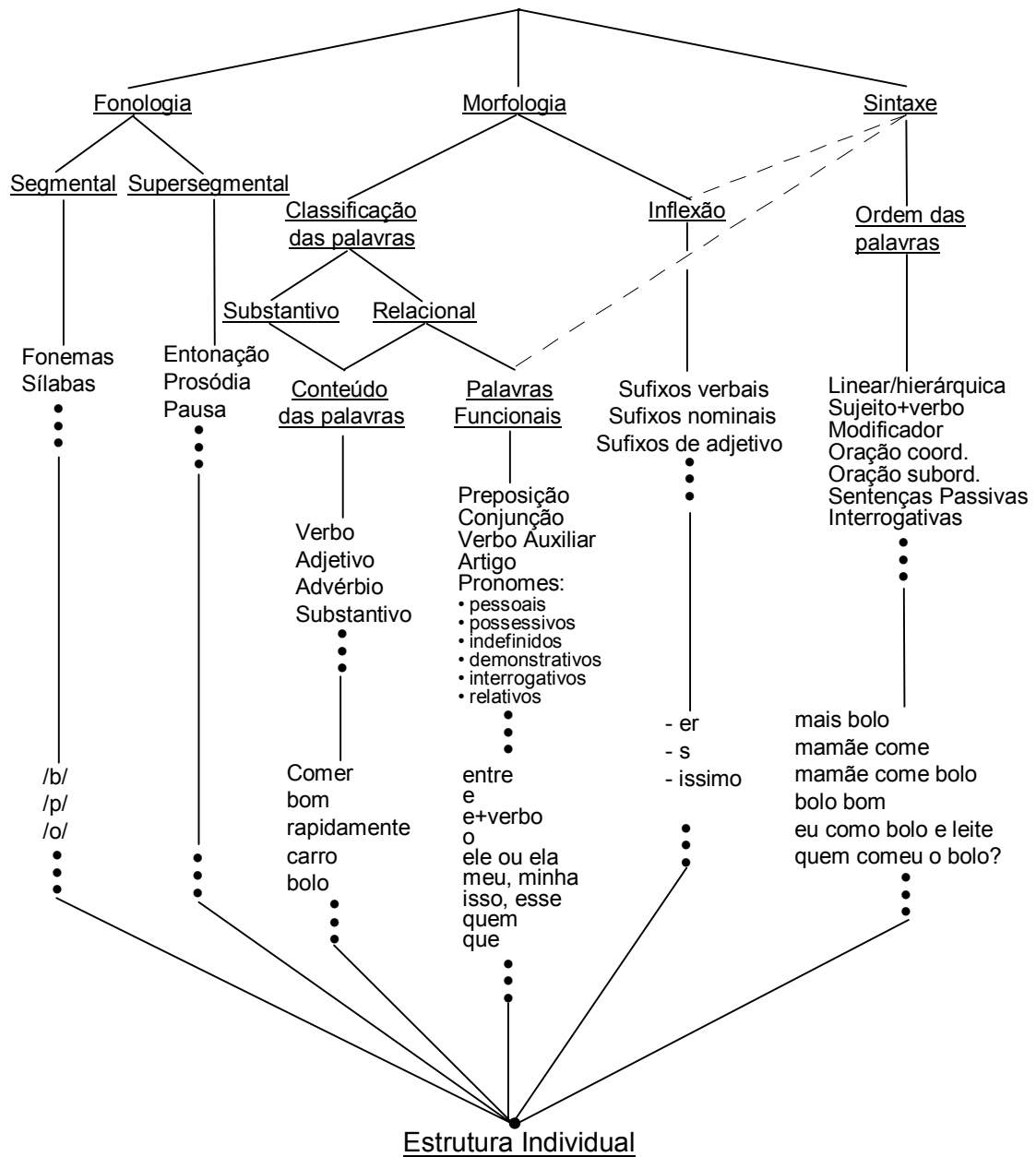
SUPRA-SEGMENTAL - Compreende o contorno rítmico dos segmentos que são combinados em palavras e frases, ou seja, a prosódia. A mensagem em uma sentença pode variar pela mudança do contorno de sua entonação e acentuação, que auxilia o ouvinte a discriminar o significado entre as suas diferentes possibilidades em uma mesma sentença. As mudanças de entonação, acentuação, ou tempo de pausa produzem a prosódia de uma emissão vocal, na estrutura da sentença. Por exemplo apenas trocando o contorno da entonação de uma sentença de queda no final que significa afirmativa, para subida, a sentença pode mudar de afirmativa ex.: “O menino vai jogar bola”, para interrogativa “O menino vai jogar bola? Pela mudança do padrão de entonação, diferentes informações podem ser obtidas sobre o conteúdo de uma sentença.

Desenvolvimento Normal da Linguagem

Figura I.2 - Estrutura da Linguagem

(Bloom, 1988, tradução e adaptação de Menezes)

Categorias da Estrutura Falada



Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders*

(LAHEY, M.), pp. 12.

2.1.2.2. Morfologia

O morfema é o menor elemento lingüístico com significado. No entanto, quando isolado de uma palavra, não tem significado. Os morfemas só adquirem significado quando são acrescentados aos substantivos, adjetivos e verbos. Segundo Brown (1973), a inflexão morfológica pode ser caracterizada como modulação do significado, pois indica tempo e número. A morfologia da linguagem, então, consiste de palavras e de inflexões (morfemas) da língua.

Para esse autor, para compreender-se a linguagem em relação ao desenvolvimento, descrever a estrutura lingüística, não é o mais importante, mas sim compreender como os sons e signos são associados com o significado.

As duas principais classes de palavras do léxico são palavras de conteúdo e funcionais. As palavras de conteúdo são os substantivos, verbos, adjetivos, e advérbios. São as que transmitem o significado em uma frase. Algumas palavras de conteúdo têm significado mesmo isoladas. As que se referem a objetos são denominadas de substantivo e as que indicam relações (e.g. verbos, adjetivos) são chamadas de palavras relacionais.

As palavras funcionais são aquelas que estabelecem a união para manter a estrutura da sentença junta. As palavras funcionais são preposições, artigos, conjunções e pronomes, e o seu significado depende da relação entre as palavras de conteúdo que elas estão conectando.

A relação entre substantivos, verbos e adjetivos, juntamente com as inflexões morfológicas, é formalizada pela sintaxe .

2.1.2.3. Sintaxe

A sintaxe de uma sentença é a organização de palavras conforme a relação de significado entre elas. Os dois tipos de relações sintáticas entre as palavras são :a de estrutura linear e a hierárquica. A relação de estrutura linear se refere ao agrupamento de duas (ou mais) palavras cujo significado é acumulativo, ou seja, se limita ao significado de cada palavra individualmente. Por exemplo, quando uma criança na idade de dois anos termina de comer o biscoito, e quer mais, se dirige ao cuidador e diz: “mais biscoito” (*more cookie*). A relação entre as palavras “ mais” e “biscoito” não mudam o significado da mensagem, se a criança disser somente “biscoito” estará indicando o sua vontade de comer mais biscoito. Assim, quando o agrupamento de palavras não produz um novo significado, a relação sintática pode ser descrita como estrutura linear.

Por outro lado, quando a combinação entre palavras, por exemplo, um substantivo e um verbo, é organizada em uma oração e cria um significado diferente de cada palavra individualmente a relação sintática pode ser descrita como estrutura hierárquica. O seu significado é mais amplo do que o de cada palavra individualmente. Por exemplo, as palavras “menino” e “menina” têm significados lexicais, mas podem adquirir significado gramatical quando em relação a verbos, em uma sentença. A estrutura sintática hierárquica é a que codifica a categoria do conteúdo da linguagem - relação entre objetos (ação) - um objeto pratica a ação e o outro sofre a ação. Por exemplo, os verbos “bebe”

e “chuta”, determinam a relação de significado entre as palavras “menina” e “suco” e entre “menino” e “bola” respectivamente (a relação semântica entre as palavras). Os verbos determinam a ordem das palavras nas orações: “a menina bebe o suco gelado” e “o menino chuta a bola grande”.

Finalmente, independentemente das formas que são utilizadas para descrever a estrutura lingüística, no conceito de linguagem, a estrutura sintática é o meio pelo qual os sons são ligados ao significado.

2.1.3. Uso da Linguagem

O uso da linguagem não faz parte da escala “Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem”, portanto citarei o conceito sem me estender na sua descrição.

O uso da linguagem, neste trabalho, será descrito segundo o conceito de Bloom (1988). Os três principais aspectos do uso da linguagem são: (1) função, ou seja, seu uso para diferentes propósitos, (2) o uso da informação do contexto, para determinar qual a melhor forma de se expressar verbalmente para alcançar os objetivos, e (3) o uso da interação entre pessoas para iniciar, manter, e concluir a conversação (figura I.3).

Como Bloom (1988) relata, a descrição mais recente da função da linguagem tem sido em relação tanto a propósitos pessoais, como a propósitos sociais, que compreendem a interação, o regulamento, e a harmonia entre falantes e ouvintes. A função pessoal algumas vezes refere-se a funções (intrapessoal ou *mathetic*), e compreende o uso da linguagem para concluir

tarefas que não incluem outras pessoas, como por exemplo, fazer perguntas para obter informações e solucionar problemas.

A fala não ocorre no vácuo – a fala ocorre em relação a um contexto, que freqüentemente inclui outras pessoas. O segundo aspecto do uso da linguagem se refere ao contexto e às regras que se utilizam para decidir qual estrutura da mensagem será mais adequada para desempenhar sua função em diferentes contextos. Alguns contextos da mensagem não são lingüísticos, e incluem o ouvinte, assim como objetos, eventos, relações, e outras circunstâncias.

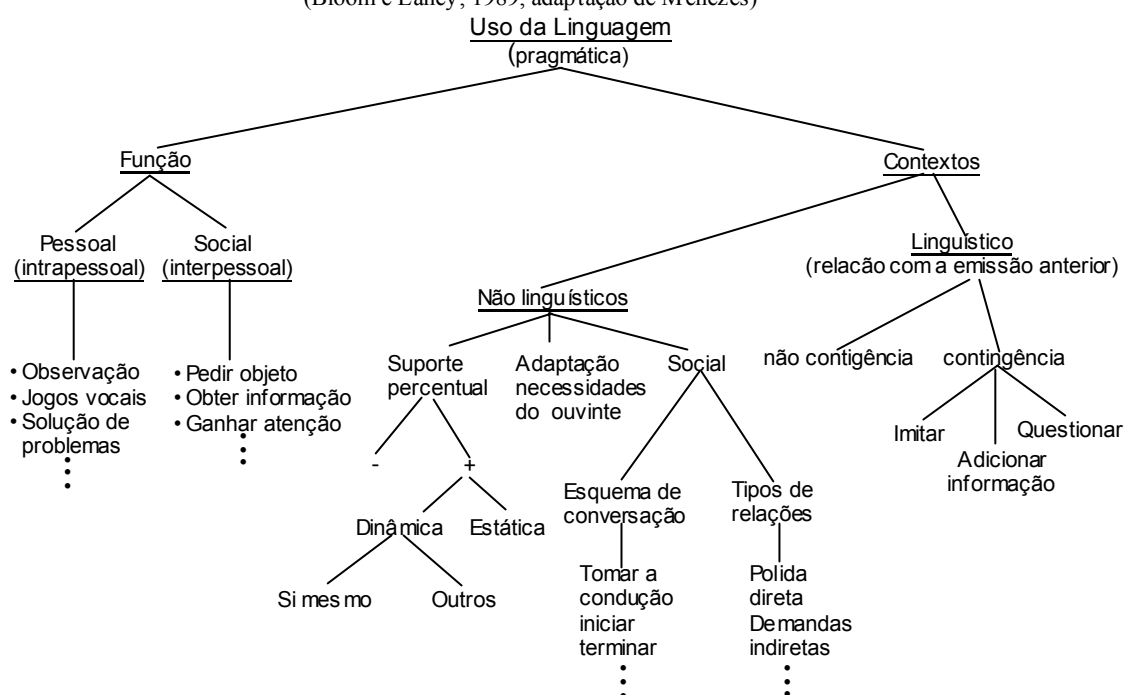
Para formular mensagens é necessário que o falante tenha alguma suposição sobre o que o ouvinte sabe ou não sabe sobre o conteúdo (i.e., ajustar-se ao ouvinte).

Quando o indivíduo é envolvido em trocas sociais com outras pessoas, passa a ser exigido por outro grupo de habilidades. Por exemplo, deve-se saber como iniciar, manter, e terminar a conversação. Em primeiro lugar, para iniciar a conversação deve-se ficar alerta ao ouvinte para observar se ele tem sua atenção. Para manter a conversação é necessário ter-se habilidade para perceber mudanças em relação à sua posição, saber como afirmar, responder ou reagir ao que foi dito. A estrutura das emissões verbais deve se adaptar ao *status* da relação entre o falante e o ouvinte.

Desenvolvimento Normal da Linguagem

Figura 1.3 - Uso da Linguagem

(Bloom e Lahey, 1989, adaptação de Menezes)

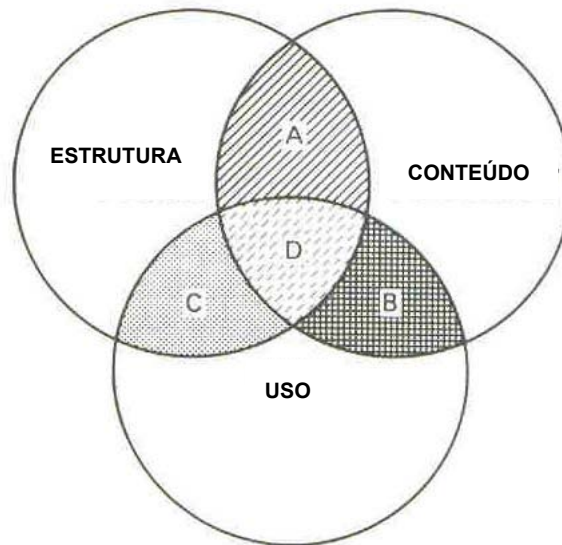


Fonte: Bloom, 1988. In: *Language Development and Language Disorders* (LAHEY, M.), pp. 16.

Alguna parte do contexto é lingüístico. Quando se introduz um tópico novo, ou seja, dizemos algo que não está relacionado com o que foi dito anteriormente, a mensagem é considerada independente (*noncontingent*). Por outro lado, certas mensagens que ocorrem em seqüência, mantendo o mesmo tópico, são consideradas mensagens condicionadas ou dependentes (*contingent*).

Todos esses fatores descritos anteriormente contribuem, tanto para a estrutura, como para o conteúdo da mensagem.

Figura 1.4 - A integração do Conteúdo, Estrutura e Uso

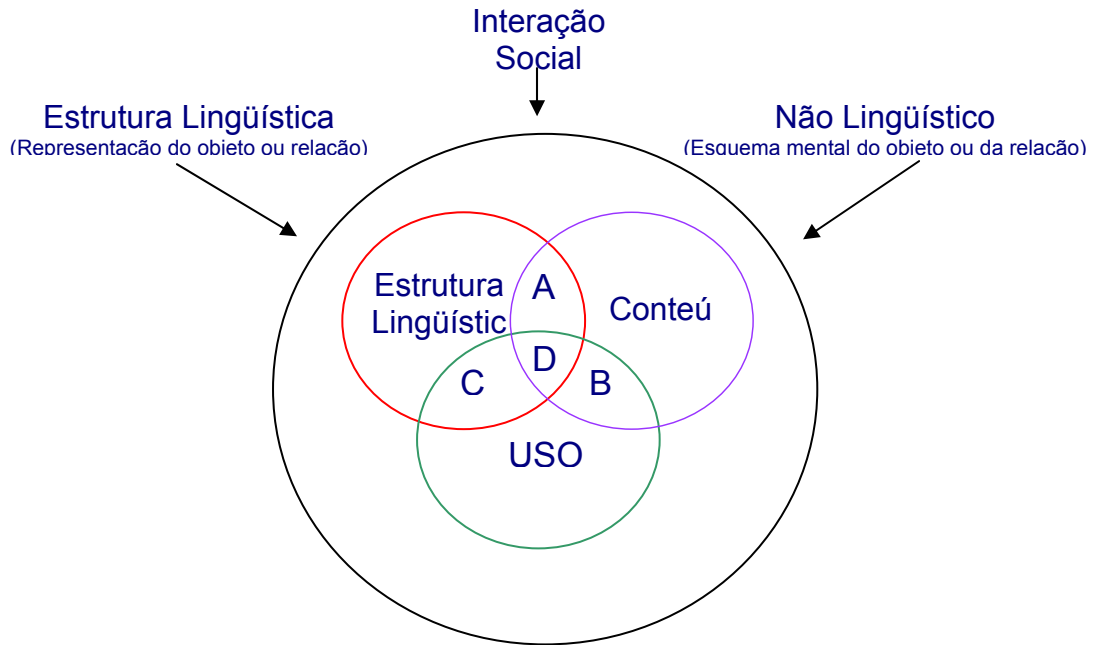


Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.18.

Bloom apresentou três componentes: conteúdo, estrutura, e uso, como uma forma de definição da linguagem. E conclui sua definição explicando que para os indivíduos usarem e aprenderem a linguagem é necessária a interação entre os componentes do conteúdo, estrutura e uso, que é indispensável na compreensão e expressão da mensagem (Figura 1. 4).

A integração do conteúdo, estrutura e uso é o conhecimento da linguagem que orienta as ações do falante e interpreta as mensagens (Bloom, 1988).

Figura 1.5 - Interações de Conteúdo Estrutura e Uso
(Bloom e Lahey, tradução e adaptação de Menezes)



Conteúdo	=	Contexto não lingüístico
Estrutura	=	Sinal lingüístico
Uso	=	Interação Comunicativa
A	=	Conhecimento do código
B	=	Comunicação de idéias
C	=	Uso da estrutura para comunicação
D	=	Linguagem

2.2 - Descrição dos Distúrbios da Linguagem

Como Lahey (1988) observou, o distúrbio de linguagem é freqüentemente identificado por pessoas que convivem com a criança e interagem com ela em diversas situações que exigem conversa e compreensão verbal. Os comportamentos que podem indicar essa dificuldade são variados e abrangem pouco ou nenhuma fala e/ou pouco ou nenhuma compreensão de ordens

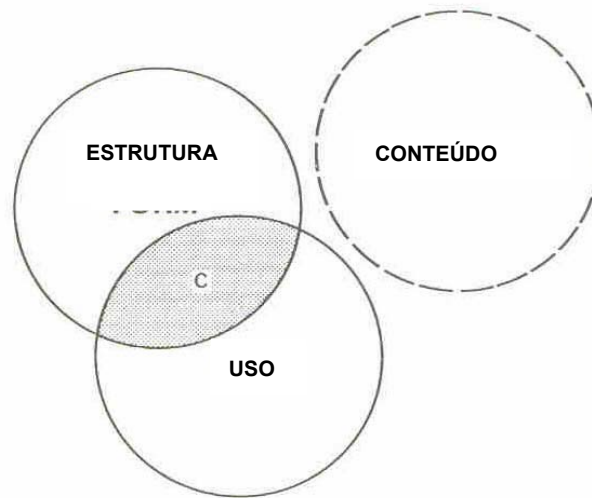
verbais, utilização incomum de palavras ou frases ou erros gramaticais que interferem na comunicação. Assim nós podemos utilizar o termo distúrbio de linguagem para classificar qualquer ruptura no aprendizado ou uso da língua materna evidenciada por comportamentos de linguagem atípicos ou abaixo daqueles esperados para a idade cronológica da criança.

As palavras - chave que foram elaboradas por Bloom (1988) para definir linguagem também representam os elementos - chave na definição do distúrbio de linguagem: idéias, código, sistema convencional e comunicação.

Como afirma Lahey (1988), as crianças com distúrbio de linguagem podem apresentar problemas para formular idéias ou conceituar informações sobre o mundo. Elas podem aprender um código, que não seja igual ao sistema convencional utilizado na linguagem lingüística. Elas também podem ter aprendido alguma coisa sobre o mundo e o código convencional. No entanto, são incapazes de utilizá-lo em determinados contextos ou com certos objetivos. Podem desenvolver idéias, a estrutura e o uso da linguagem, porém, mais tarde que as crianças de sua idade.

De acordo com Lahey (1988), os distúrbios no desenvolvimento da linguagem podem ocorrer pela ruptura dentro de um único componente e entre os componentes (conteúdo/estrutura/uso). Em seguida serão citadas algumas alterações na linguagem da criança causadas pela ruptura em um único componente da linguagem, distorção nos três ou separação entre os seus componentes.

Figura 1.6 - Ruptura do conteúdo da linguagem



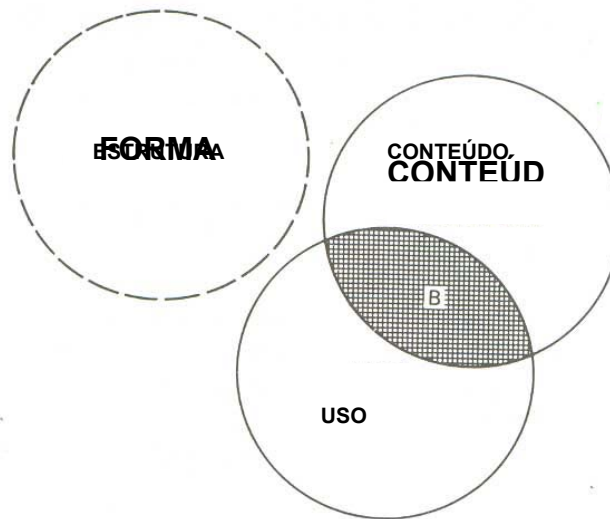
Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.24.

Ruptura do conteúdo da linguagem (Figura 1.6) - caracteriza a linguagem da criança com habilidade cognitiva baixa. Algumas crianças se expressam através de estruturas lingüísticas, que são verborragia na conversação. O problema é que suas emissões verbais são inapropriadas, ou não têm sentido. Esse comportamento é usado como evidência da dissociação entre linguagem e cognição, o que sugere a estreita relação entre o conteúdo e a cognição. Essas crianças têm sido caracterizadas como “*cocktail party speech*”, Schwarz, (1974); Swischer & Pinsker, (1971).

Ruptura da estrutura (Figura 1.7) – caracteriza a linguagem de crianças que têm habilidade cognitiva na média ou acima, o conteúdo e o uso da linguagem mais íntegro do que o conhecimento do sistema lingüístico que codifica o conteúdo da linguagem (estrutura). Essas crianças podem utilizar gestos ou estruturas primitivas para comunicar suas idéias (conteúdo), mas têm dificuldade para aprender o sistema de signos (estrutura) para codificar o conteúdo e se

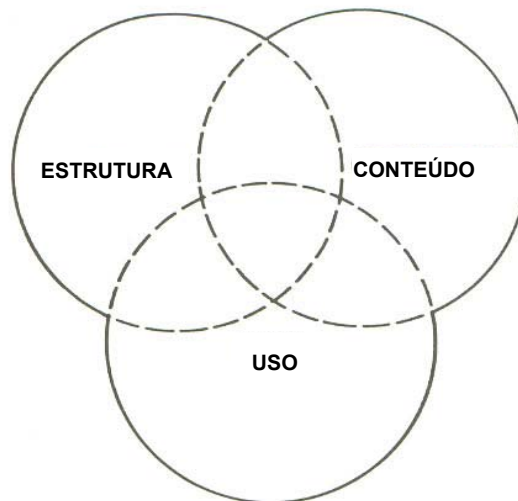
comunicar verbalmente com desenvoltura.

Figura 1.7 - Ruptura da Estrutura da Linguagem



Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.25.

Figura 1.8 - Interação distorcida do Conteúdo, Estrutura, e Uso



Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.32.

Interação distorcida do Conteúdo, Estrutura, e Uso (Figura 1.8) - algumas crianças utilizam a estrutura convencional para comunicar idéias, mas as

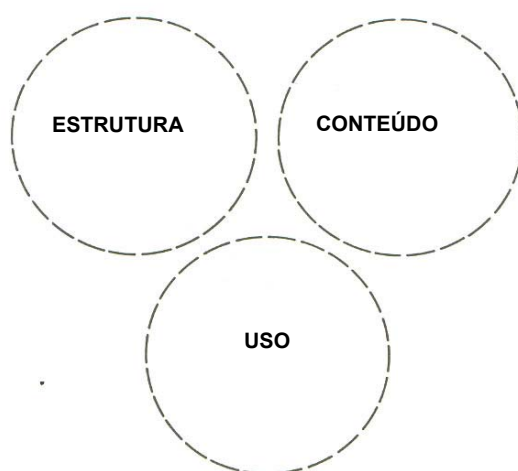
estruturas são inapropriadas, tanto para o contexto, como para o significado que elas parecem querer comunicar. A interação entre os componentes está distorcida e, como consequência, essas crianças podem produzir sentenças complexas com gramática sofisticada, mas só algumas emissões verbais são apropriadas para as circunstâncias.

Ainda que o uso da linguagem seja limitado, as emissões verbais dessas crianças funcionam como meio para obter atenção, fazer solicitação ou responder a outra emissão verbal. Assim, suas emissões verbais são utilizadas para comunicação. Essas crianças parecem ter aprendido emissões verbais completas para responder à determinadas situações ou idéias, sem o conhecimento da relação semântico - sintática, que são representadas em uma sentença. As mensagens são bem formadas e utilizadas em uma situação com determinação específica. Apesar de alguns elementos do conteúdo ter relação com a situação em que a mensagem ocorre, subsiste um desacordo ou contradição entre o conteúdo da mensagem e seu uso, e entre o conteúdo e sua estrutura. Essas crianças também produzem sofisticados exemplos do sistema convencional de signos (estrutura) e podem ter idéias complexas do mundo, ainda que não codifiquem essas idéias apropriadamente. Na figura 1.8, observe-se que onde os círculos se sobrepõem, as linhas são pontilhadas, sugerindo que há leve rompimento entre todos os componentes.

Separação do Conteúdo, Estrutura e Uso (Figura – 1.9) – O comportamento lingüístico dessas crianças sugere fragmentação do conteúdo, estrutura e uso, como se os componentes não tivessem interação entre eles. Por exemplo, essas crianças podem recitar comerciais, programas ou noticiários de rádio e

televisão. Essas emissões verbais ocorrem sem qualquer ligação ou estímulo do contexto e sem intenção de estabelecer ou manter contato com pessoas presentes no ambiente. Nessas circunstâncias o conteúdo, a estrutura e o uso parecem separados, como está representado na figura 1.8 (fonte figure 2-6).

Figura 1.9 - **Separação entre o conteúdo, estrutura e uso**



Fonte: Lahey, 1988. *Language Disorders and Language development*, pp.33.

Lahey (1988) conclui que essa descrição não poderá ser utilizada como categoria diagnóstica, pois considera apenas ampla caracterização da linguagem, que auxilia a enfatizar seu funcionamento como sistema que pode ser rompido de formas diferentes. Ainda, afirma que a linguagem adquirida pelas crianças implica em mais do que aprender a estrutura – palavras e orações – e que seus distúrbios não são homogêneos. A autora ressalta a importância de se ter em mente a complexidade que envolve o aprendizado e sua heterogeneidade entre as crianças, principalmente as classificadas como portadoras distúrbio de linguagem

CAPÍTULO III

1. OBJETIVOS

Os objetivos deste estudo são:

1. Construir um instrumento de avaliação do desenvolvimento da semântica e estrutura (morfologia e sintaxe) da linguagem, respeitando a nossa cultura, para a criança brasileira na faixa etária de um a seis anos e onze meses.
2. Desenvolver normas para a escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e construir parâmetros para as diferentes etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem com intervalos de seis meses.
3. Realizar um estudo piloto de padronização e validação para a escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem.

2. JUSTIFICATIVA

Como já foi descrito anteriormente, ao constatar-se a carência de instrumentos técnicos construídos, padronizados e validados no Brasil, decidiu-se ter como objeto deste estudo a construção de uma escala de Avaliação de Desenvolvimento da Linguagem (ADL) para crianças brasileiras, na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses.

A decisão de se construir uma escala em lugar de realizar a adaptação ao português e a padronização de uma das escalas já existentes e validadas em outros países decorreu de alguns fatores. Entre esses fatores considerou-se como o de maior relevância as diferenças culturais. A inadequação cultural do tópico em algumas frases-estímulo e em figuras que representam a habilidade lingüística testada interfere na sua validade de face. Pode-se citar como exemplo, em alguns testes, a tarefa que avalia o conceito de tempo: as estações do ano são representadas por figuras que ilustram a neve para o inverno e queda e mudança de cores das folhas para a estação do outono, representações significativas para as crianças de países que sofrem essas mudanças de paisagem nessas estações do ano, mas sem significado na cultura da criança brasileira.

É fundamental ressaltar a importância que desempenha o contexto cultural da criança nessas etapas iniciais da aquisição e desenvolvimento da linguagem, etapas cuja faixa etária corresponde à da avaliação da ADL. O respeito ao contexto e tópico da criança brasileira, foi preocupação constante tanto na idealização dos desenhos como na construção das frases – estímulo que constituíram as tarefas da ADL.

Optou-se pela faixa etária de um ano a seis anos e onze meses por ser considerada a idade ideal para a avaliação das alterações do desenvolvimento de linguagem: conseqüências na socialização e no aprendizado da criança podem ser evitadas por meio do seu diagnóstico precoce e conseqüente estimulação das habilidades lingüísticas identificadas como apresentando alteração.

Segundo Whitehurst e Fischel (1993), as causas mais freqüentes das alterações no desenvolvimento da linguagem são secundárias à deficiência auditiva e retardo mental.

Apesar dessas deficiências serem consideradas as causas mais freqüentes dos distúrbios de linguagem encontramos na literatura, na prática clínica e assistencial, crianças com distúrbios de linguagem por causas diversas. Rapin e Allen (1990) classificam os distúrbios de linguagem considerando três causas principais: alterações em todas as habilidades cognitivas (retardo mental), distúrbio evasivo do desenvolvimento (autismo), alterações em áreas específicas da linguagem recebendo diferentes terminologias: déficit específico da linguagem (Rapin e Allen, 1990), disfasias do desenvolvimento (Rapin, 1996), afasia da infância ou afasia adquirida (Eisenson, 1971).

O déficit específico de linguagem é o distúrbio de linguagem que passa mais despercebido nas primeiras etapas do seu desenvolvimento, só sendo diagnosticado após a criança vivenciar experiências de fracasso na socialização e no aprendizado escolar.

Segundo Pennington (1991), apesar da dislexia só poder ser diagnosticada na idade escolar, após conclusão do primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental, estudos têm demonstrado que os precursores da dislexia estão presentes antes da idade escolar. Clinicamente, a história de alguns disléxicos contém as seguintes informações: atraso na fala, dificuldades articulatórias, alterações na seqüência de sílabas (“aminal” por “animal”), problemas para nomear cores ou letras, para encontrar a palavra adequada para se expressar, para lembrar endereços, números de telefones, e seqüência

verbal, inclusive ordens complexas. As crianças que apresentam as características descritas por Pennington (1991) são classificadas por Rapin (1998), como tendo déficit específico de linguagem.

De fato, pesquisadores têm comprovado essa inter-relação dos déficits específicos de linguagem com os distúrbio do aprendizado. Wiig (1980) considera a linguagem oral como a precursora da linguagem escrita, e a alteração no seu desenvolvimento interfere na aquisição da escrita e, conseqüentemente, no aprendizado escolar. Dependendo do grau do déficit de linguagem, este poderá ter efeitos devastadores na inclusão escolar e social do indivíduo.

O Ambulatório de Fonoaudiologia do Serviço de Neurologia do Instituto Fernandes Figueira (IFF)- FIOCRUZ, desde o seu início - no ano de 1987 - tem desenvolvido trabalho assistencial na área de linguagem, avaliando crianças encaminhadas pelos diversos ambulatórios do IFF com queixa de alteração na fala e de dificuldade escolar. Estas crianças e adolescentes são avaliadas com bateria de testes de linguagem adaptados para a língua portuguesa pela autora deste projeto, citados no final deste capítulo. A análise qualitativa dos resultados dessas avaliações tem demonstrado que o déficit específico de linguagem é uma das maiores causas do fracasso escolar. Os resultados identificam alterações lingüísticas referentes ao conteúdo e estrutura da linguagem poderiam ter sido identificados precocemente antes do início do aprendizado acadêmico, ou seja, na faixa etária que se destina a faixa etária da ADL.

Apesar de se ressaltar a aplicação da ADL para identificar crianças com déficit específico de linguagem, esta é uma escala construída para identificar alterações de linguagem por causas diversas.

Pode-se citar como exemplo as baterias de testes desenvolvidas nos Estados Unidos e utilizadas na avaliação e pesquisas de desenvolvimento de linguagem no IFF: (a) Preschool Language Scale-3 (PLS-3), avalia o conteúdo e a estrutura da linguagem compreensiva e expressiva na faixa etária de seis meses a seis anos, seus resultados são transformados em escore padrão e idade de desenvolvimento da linguagem. (b) Peabody Picture Vocabulary Test - Revised (PPVT- R), avalia o vocabulário receptivo na faixa etária de dois a quarenta anos e seus resultados são transformados em escore padrão e idade equivalente. The Gesell Preschool Test (GPST), avalia as condutas: adaptativa, linguagem, pessoal-social e motora na faixa etária de dois a seis anos, seus resultados são calculados em quociente do desenvolvimento e idade equivalente ao desenvolvimento dessas condutas. Clinical Evaluation Language Fundamentals- Revised (CELF- R), avalia os fundamentos da linguagem (conteúdo e estrutura) da linguagem compreensiva e expressiva, na faixa etária de cinco a dezesseis anos, seus resultados são transformados em escore padrão e idade equivalente.

Finalmente, a utilização da adaptação ao português desses testes se justifica pela: (a) carência de instrumento de avaliação de linguagem construída, padronizada e validada para população brasileira, (b) ter confiabilidade e validade comprovadas no seu país de origem, (c) fácil aplicação,

CAPÍTULO IV

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo foi realizado em convênio com a FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ através da sua unidade técnica, INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA – DEPARTAMENTO DE GENÉTICA e com a FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. O presente convênio tem por objetivo instituir a cooperação técnico científica entre as conveniadas, com vistas ao desenvolvimento de programas, projetos e atividades visando o fortalecimento do ensino, assistência e pesquisa.

Trata-se de estudo descritivo de construção e projeto piloto para padronização e validação de um instrumento de avaliação do desenvolvimento do conteúdo (semântica) e da estrutura (morfologia e sintaxe) da linguagem, definido como AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (ADL).

A primeira etapa do estudo se constitui na construção da ADL. A Segunda etapa se refere ao estudo piloto para a sua padronização e validação. A padronização foi obtida a partir da aplicação numa população de crianças na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses, sem alteração no desenvolvimento da linguagem. A validação foi realizada através da aplicação da ADL num grupo de crianças que apresentaram fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem e/ou queixa de distúrbio de linguagem, e seus resultados comparados ao escore padrão calculado no estudo piloto para padronização.

1. CONSTRUÇÃO DA ESCALA PARA AVALIAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (ADL)

Nesta primeira etapa descreveremos a escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL). A ADL é um instrumento clínico, prático e eficiente para avaliar a aquisição e o desenvolvimento do conteúdo e da estrutura da linguagem para crianças na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses. A administração da ADL é individual e avalia os domínios receptivos e expressivos da linguagem .

A ADL foi construída pela autora deste projeto como resultado de estudos na área de linguagem, da tradução e adaptação para a língua portuguesa de escalas estrangeiras, e da experiência clínica com crianças que apresentam queixa de alteração no desenvolvimento da linguagem. A sua construção, estudo piloto para padronização e validação foi iniciada em março de 2000 e concluída em junho de 2003.

Na sua realização considerou-se a universalidade das etapas do desenvolvimento da linguagem descritas no segundo capítulo. Assim, as tarefas utilizadas na avaliação do seu desenvolvimento foram elaboradas por meio de uma pesquisa prévia em formas de escalas internacionais com validade comprovada no seu país de origem. Portanto, a disposição das tarefas da ADL foram constituídas de acordo com a seqüência das idades estabelecidas por essas escalas.

Neste trabalho, em relação ao contexto social e cultural da criança, neste trabalho houve a preocupação de elaborar as tarefas, respeitando as

características culturais e sociais da criança brasileira. Desta forma, procurou-se utilizar figuras representando diferentes grupos étnicos e material de avaliação comum a todas as crianças na idade correspondente a habilidade testada.

Como foi exposto no segundo capítulo, o modelo de desenvolvimento da linguagem em que se fundamentou a construção da ADL, foi o proposto por Bloom e Lahey (1978), que descreve o desenvolvimento da linguagem da criança através da integração do conteúdo, estrutura e uso. Esses são respectivamente correlatos à semântica, à combinação de morfologia, fonologia e sintaxe e à pragmática, o uso interpessoal e intrapessoal da linguagem.

As tarefas das escalas da ADL consideram em sua avaliação o conteúdo e a estrutura da linguagem. O uso não é foco da sua análise, devido a um fator determinante: a limitação do contexto de avaliação, que é considerado insuficiente para se obter informação mais abrangente sobre a comunicação da criança em diferentes situações, isto é, o desempenho do uso.

No entanto, ainda que a ADL não focalize o uso (pragmática) da linguagem, é possível se obter informações sobre o seu desempenho durante o período de aplicação desta escala. A observação da comunicação social da criança em interação com os seus cuidadores (pais , babá, etc....) e a examinadora, deve ser relevante para qualquer consideração sobre a sua habilidade de se comunicar.

A adoção desse conceito de desenvolvimento da linguagem no processo de avaliação clínica das escalas da ADL é justificada por dois fatores:

1. ser um esquema pelo qual os componentes da linguagem são classificados e descritos, o que auxilia na compreensão e também na explicação de como esses componentes são aprendidos e desenvolvidos.
2. produzir um modelo dentro do qual se torna possível observar, analisar e descrever alguns elementos fundamentais do desempenho da linguagem da criança, verificando possíveis deficiências para sugerir medidas de intervenção.

As tarefas das escalas da ADL foram desenvolvidas tendo como preocupação central elementos e domínios da linguagem que podem ser distinguidos em dois grupos:

1. a relação entre os elementos da **semântica; da morfologia** e da **sintaxe**; noções estritamente relacionadas ao **conteúdo** e a **estrutura** da linguagem;
2. a correlação de domínios da linguagem **compreensiva e expressiva** e qualquer variação relacionada as habilidades de: **ouvir e falar**.

Esse esquema teórico norteou a concepção dos itens das escalas da ADL.

1.1. Descrição das escalas da ADL

A ADL é composta de duas escalas: Linguagem Compreensiva e Linguagem Expressiva, que possibilita a avaliação de cada domínio da linguagem, separadamente. A comparação entre os escores das escalas possibilitará determinar se as deficiências observadas são primariamente de natureza compreensiva, ou expressiva, ou global .

Nas escalas da ADL, o conhecimento do conteúdo da linguagem é avaliado com tarefas concentradas nos conceitos de quantidade, qualidade (adjetivos), relação espacial, temporal, e seqüência. A estrutura da linguagem é avaliada através de tarefas referentes à morfologia e à sintaxe.

A escala da Linguagem Compreensiva

A escala da linguagem compreensiva é utilizada para avaliar habilidades básicas para o processamento da Linguagem Compreensiva como:

- aspectos da atenção e memória
- conteúdo (semântica): conceitos
- estrutura: morfologia e sintaxe

A escala de Linguagem Expressiva

Muitas das tarefas da escala da Linguagem Expressiva são semelhantes às da escala da Linguagem Compreensiva (ex.: “nomear figuras” versus “identificar figuras”). O processamento da linguagem está implícito em muitas tarefas expressivas; por exemplo, uma criança não pode responder corretamente à uma pergunta se ela não a compreende.

As tarefas da escala da Linguagem Expressiva não consideram alterações articulatórias e são utilizadas para avaliar as áreas de:

- emissão vocal (sílabas)
- conteúdo (semântica): conceitos
- estrutura: morfologia e sintaxe

1.2. Material para aplicação da ADL

- manual do examinador que contém os procedimentos para aplicação e correção das tarefas da ADL (anexo 2).
- material concreto : bolsa, sino, carrinho, boneca, cachorrinho, bolas, colher, pratinho e canequinha. (foto, anexo 2).
- um manual de figuras com setenta e cinco folhas contendo ilustrações coloridas relativas à habilidade da linguagem avaliada. Em cada folha uma figura é facilmente reconhecida pela criança como a resposta correta à frase estímulo dita pelo examinador (anexo 2) .
- protocolo para aplicação da ADL, contendo as frases estímulo na qual, do lado esquerdo, se encontram os itens referentes às tarefas para avaliar a linguagem compreensiva e do lado direito os itens das tarefas para avaliar a linguagem expressiva. Ao lado de cada item há um espaço para a pontuação das respostas: um corresponde a resposta correta e zero a incorreta (anexo 2). Esta pontuação foi estabelecida seguindo modelos de testes psicométricos.

2. ESTUDO PILOTO PARA PADRONIZAÇÃO, VALIDAÇÃO E CONFIABILIDADE DA ADL

Esta segunda etapa se refere ao estudo piloto para padronização e validação da ADL, para uma população infantil de crianças na faixa etária de um ano a seis anos e onze meses.

2.1. População-base do estudo

Foi estabelecido o Município de Niterói, como campo para a realização deste estudo, em virtude de se ter detectado que o referido Município dispõe de um sistema de ensino infantil dos três meses a seis anos e onze meses, centralizado na Fundação Municipal de Educação de Niterói. A referida Fundação dispõe de excelente estrutura, com levantamentos demográficos atualizados e rotinas de exames auditivos e visuais de todas as crianças, aspecto este de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

A Fundação Municipal de Educação de Niterói através do Plano Diretor de Niterói (Lei n 1.157 de 29/12/ 92) , constituiu cinco polos que absorvem creches, educação infantil e ensino fundamental do Município.

2.2. Universo amostral

Para dar continuidade às pesquisas realizadas pelo Departamento de Genética do Instituto Fernandes Figueira – Fundação Oswaldo Cruz, foi estabelecido como população - fonte desta pesquisa unidades de ensino da educação infantil da Fundação Municipal de Niterói que fazem parte do polo 1: U M E I Casa da Criança com 46 crianças, Anexo da Casa da Criança com 120 crianças U.M.E.I Alberto de Oliveira com 247 crianças, U.M.E.I Portugal Pequeno com 184 crianças. Além disto um berçário e duas creches, que também pertencem à Fundação Municipal de Niterói e à mesma região das unidades de ensino da educação infantil: Berçário Comunitário Nova Infância com 45 crianças; Creche Comunitária Rosalva Paim com 171 crianças e

Creche Comunitária N. S. Aparecida com 79 crianças, em um total de 892 crianças.

Foi necessário incluir o berçário e a creche na população fonte da pesquisa em virtude da faixa etária das crianças da educação infantil ser de três anos a seis anos e onze meses de idade, não cobrindo a faixa etária da ADL que é de um ano a seis anos e onze meses.

O berçário, as creches e as unidades de ensino de educação infantil do polo 1 abrangem os bairros da Região de Planejamento das Praias da Baía: Centro, Fátima, Morro do Estado, Ponta D'Areia, Gragoatá, Boa Viagem, São Domingos, Viradouro, São Francisco, Cachoeira e Charitas. Essa região, segundo o censo demográfico de 2000, tem uma população absoluta de 229.726 pessoas, o que corresponde a aproximadamente 50% da população do Município de Niterói. Geograficamente possui uma área de 21,24 km², o que corresponde a 16,3% da área do município e é a mais populosa da cidade, com 9.175,15 habitantes/Km².

A região tem infra – estrutura básica, com quase todos os domicílios ligados ao sistema geral de abastecimento de água, e aproximadamente 86% ligados à rede geral de esgotos.

Em relação ao rendimento médio mensal dos chefes de família , a região apresenta os seguintes dados: 18% ganham até dois salários mínimos mensais, 22% recebem de dois a cinco salários mínimos mensais, 24% recebem de cinco a dez salários mínimos mensais, 22% recebem de dez a

vinte salários mínimos mensais e 13% recebem mais de vinte salários mínimos mensais.

2.3. População de estudo

A população de estudo para este trabalho foi obtida a partir de uma amostra aleatória estratificada por unidade de ensino, sexo e faixa etária de um ano a quatro anos e onze meses, com intervalos de seis meses, e de cinco anos a seis anos e onze meses com intervalo de um ano.

Para realização deste estudo foi considerado inicialmente um universo de 892 crianças ingressas em instituições localizadas na região central de Niterói. A composição deste universo é apresentada segundo a instituição (tabela 1), a idade (tabela 2) e o sexo (tabela 3).

Tabela1: Distribuição da população do estudo por instituição

Instituição	Frequência	%
Alberto de Oliveira	247	27,7
Portugal Pequeno	184	20,6
C.C. Rosalda Paim	171	19,2
Anexo Casa da Criança	120	13,5
C.C.N.S.Aparecida	79	8,9
Casa da Criança	46	5,2
Bercário Comunitário	45	5,0
Nova Infância	45	5,0
Total	892	100,0

Tabela 2: Distribuição da população do estudo por idade

Idade em anos	Frequência	%
1 --1,5	19	2,1
1,5 --2	26	2,9
2 --2,5	32	3,6

2,5 --3	60	6,7
3 --3,5	46	5,2
3,5 --4	115	12,9
4 --4,5	103	11,5
4,5 --5	145	16,3
5 --6	245	27,5
6 --7	101	11,3
Total	892	100,0

Tabela 3: Distribuição da população do estudo por sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	450	50,4
Feminino	442	49,6
Total	892	100,0

A partir desse universo, uma amostra final de 266 crianças com idades de 1 ano a 6 anos e 11 meses foi obtida para a construção da ADL. O processo de amostragem obedeceu os seguintes critérios:

- a) A população de crianças das sete instituições foi dividida em 10 subpopulações segundo a faixa etária e sexo (tabela 4).

Tabela 4: Subpopulações por sexo e faixa etária

Idade em anos	Masc.	Fem.	Total
1 --1,5	12	7	19
1,5 --2	15	11	26
2 --2,5	13	19	32
2,5 --3	35	25	60
3 --3,5	19	27	46
3,5 --4	59	56	115
4 --4,5	53	50	103
4,5 --5	71	74	145
5 --6	121	124	245
6 --7	52	49	101
Total	450	442	892

b) Dentro de cada subpopulação obtida , foi selecionada uma amostra aleatória de 15 crianças por sexo, quando possível. Deste modo, para cada faixa etária foi obtida uma amostra de aproximadamente 30 crianças, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Este padrão só não ocorreu nas faixas de: 1ano a 1 ano e 5 meses, 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses e 2 anos a 2 anos e 5 meses, devido ao número reduzido de crianças destas idades no universo amostral.

Para participar do estudo piloto para a padronização da ADL era necessário que a criança apresentasse os critérios de inclusão definidos para o este grupo. Para participar da validação foram definidos dois grupos: um, que obedeceu aos mesmos critérios do grupo de crianças que participaram da padronização, e o outro, composto por crianças que apresentavam fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem e/ou queixa de distúrbio de linguagem. As principais informações para caracterizar as crianças foram obtidas através dos responsáveis, com a aplicação de um questionário, e pela avaliação da Fundação de Educação, que consta na ficha de cada criança (exame auditivo, visual e clínico). Os critérios para inclusão nos grupos serão descritos em seguida:

Critérios de inclusão para os sujeitos do estudo piloto para padronização da ADL

- Período de gestação igual ou superior a trinta e sete semanas.
- Peso igual ou superior a 2.500 gramas.

- Ausência de morbidade perinatal (fatores que podem causar danos neurológicos).
- Ausência de hospitalização após sete dias de vida.
- Ausência de alterações genéticas, como por exemplo, Síndrome de Down, ou neurológica como Paralisia Cerebral ou Autismo.
- Ausência de diagnóstico de distúrbio neuropsiquiátrico.
- Ausência de diagnóstico de problemas de audição e/ou visão.

Critérios de inclusão para o grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio no desenvolvimento da linguagem:

- Crianças cujo questionário dos responsáveis e/ou a avaliação da Fundação Municipal de Educação, indicaram presença de alguns dos critérios associados a fatores de risco anteriormente descritos para exclusão do grupo de sujeitos do estudo piloto para padronização.
- Crianças portadoras de deficiência física e/ou mental, que faziam parte do programa de inclusão das creches e do ensino infantil.

Além da utilização do questionário, obtivemos informações sobre os dados clínicos da criança na sua ficha, na secretaria das instituições.

2.4. Amostra

O processo de amostragem aleatória resultou na seguinte distribuição por faixa etária (tabela 2.5).

Tabela 2.5. Distribuição da amostra do estudo piloto para padronização da ADL por faixa etária

Idade	Frequência	Porcentagem
1,0 --1,5	19	7,1
1,5 --2,0	26	9,8
2,0 --2,5	17	6,4
2,5 --3,0	30	11,3
3,0 --3,5	24	9,0
3,5 --4,0	27	10,2
4,0 --4,5	26	9,8
4,5 --5,0	31	11,7
5,0 --6,0	35	13,2
6,0 --7,0	31	11,7
Total	266	100,0

Como podemos observar, algumas faixas etárias saíram prejudicadas pela dificuldade de se encontrar crianças na população de estudo que obedecessem aos critérios para aplicação da escala, o que não interfere neste trabalho por tratar-se de um estudo piloto.

A distribuição final de crianças por sexo na amostra está descrita na tabela 2.6.

Tabela 2.6. Distribuição da amostra do estudo piloto para padronização da ADL por sexo

Idade	Frequência	Porcentagem
Masculino	140	52,6
Feminino	126	47,4
Total	266	100,0

2.5. Desenvolvimento de normas

Os cálculos do escore padrão da ADL foram realizados por um estatístico. Para cada um dos grupos, dentro das faixas etárias, foi calculada a média e o

desvio padrão para os valores encontrados nas variáveis: Linguagem Compreensiva - LC e Linguagem Expressiva - LE (tabela 2.7).

Tabela 2.7. Média dos escores padrão e desvios padrão das escalas (LC e LE) da ADL

Idade	Linguagem Compreensiva		Linguagem Expressiva	
	Média	DP	Média	DP
1,0 --1,5	4,2	1,0	3,0	1,2
1,5 --2,0	8,7	2,1	6,5	2,1
2,0 --2,5	13,5	2,5	11,9	3,3
2,5 --3,0	16,2	3,9	15,1	3,9
3,0 --3,5	20,3	5,5	19,4	3,7
3,5 --4,0	28,8	6,2	26,7	7,0
4,0 --4,5	30,7	6,1	30,8	4,9
4,5 --5,0	34,9	3,2	34,9	3,2
5,0 --6,0	36,6	2,5	35,8	2,8
6,0 --7,0	38,6	1,4	37,6	1,4

Os escores padrão da Linguagem Compreensiva e da Linguagem Expressiva foram derivados dos escores brutos com intervalo de seis meses na faixa etária de 1 ano a 4 anos e 11 meses de idade, e intervalo de um ano, para a faixa etária de 5 anos e 6 anos e 11 meses de idade. O escore padrão global da linguagem foi derivado da soma do escore padrão das duas escalas (anexo 3).

Para os escores padronizados da escala da linguagem compreensiva e da expressiva e da linguagem global foi estabelecido a média 100 e o desvio padrão 15 (anexo 3), procedimento amplamente utilizados, por testes psicométricos atuais.

Seguindo o modelo de testes psicométricos ficou estabelecido que um desvio padrão (DP=15) acima ou abaixo da média 100 indica que a criança

está desenvolvendo a linguagem dentro dos padrões da normalidade. Em relação à esta média e dependendo do número de desvios padrão estabeleceu – se um critério para seclassificar os resultados da ADL (tabela 2.8).

Tabela 2.8. Critérios de classificação dos resultados da ADL em relação Escore Padrão e Desvio Padrão

Desenvolvimento da linguagem	Escore Padrão (EP)	Desvio Padrão (DP)
Faixa da normalidade	Entre EP 85 e EP 115	menor ou maior 1 DP
Distúrbio leve	Entre EP 84 e EP 77	Entre <1,03 DP e <1,53 DP
Distúrbio moderada	Entre EP 76 e 70	entre <1,6 DP e < 2 DP
Distúrbio severo	Igual ou abaixo de EP 69	abaixo de <2 DP

2.6. Validação da ADL

Nessa terceira etapa, foi realizada a validação da ADL. Validar uma escala é um processo através do qual se determina a confiança que pode ser depositada nas inferências estabelecidas através dos escores obtidos.

O processo de validação proposto neste trabalho se dirige para inferências que poderão ser feitas em relação ao nível do desenvolvimento da linguagem dos indivíduos medidos a partir dos escores fornecidos pela escala ADL (Streiner & Norman, 1998).

2.6.1. Validade de face e conteúdo

Para avaliar esta nova escala - ADL foi realizada inicialmente a validade de face e a de conteúdo dos seus itens. Ambos os tipos de validade expõe julgamentos subjetivos a respeito da capacidade da ADL de avaliar o que se propõe. A validade de face se refere à uma aparência, ou seja, se a ADL

“parece” medir o que se propõe a medir. Esta validade foi realizada através da análise de cada item quanto à adequação das tarefas e da formulação da frase estímulo à faixa etária que está sendo avaliada, a clareza dos desenhos para a criança identificar a resposta correta e o critério para correção. A validade de conteúdo julgou a possibilidade da ADL avaliar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e da linguagem expressiva nas faixas etárias que se propôs. Esta etapa contou com a participação de três fonoaudiólogas e um neuropediatra, profissionais com conhecimento do desenvolvimento da linguagem e experiência na aplicação de escalas. Esse julgamento foi realizado inicialmente de forma individual. Após cada profissional ter concluído a sua análise foram feitas reuniões com a autora da ADL para discutir os resultados e, após um consenso, do grupo algumas modificações na frase estímulo e desenhos foram realizadas.

2.6.2. Validade de construto

Por não haver nenhuma escala brasileira padronizada e validada para ser utilizada como padrão ouro, foi estabelecida para este estudo a avaliação da validade de construto através de sua aplicação em grupos extremos. Isto é, a ADL foi aplicada em dois grupos: grupo D' composto por trinta crianças que obedeceram os critérios de inclusão para o estudo piloto para padronização da ADL e grupo D" composto por trinta crianças que não obedeceram os critérios de inclusão, ou seja, o grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem.

A validade de construto mediu o grau de confiança que os seus escores permitiram aferir sobre o desenvolvimento da linguagem global das crianças,

tanto do grupo sem distúrbio de linguagem, como do grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem. Para isso, utilizou os critérios de classificação dos resultados da ADL descritas na tabela 2.8.

A primeira etapa da validade de construto foi a seleção de dois grupos de crianças pertencentes ao universo amostral da população deste estudo:

- Grupo D': composto por trinta crianças na faixa etária de 5 anos a 5 anos e 11 meses de idade.
- Grupo D'': composto por trinta crianças nas faixas etárias 1 ano e 5 meses a 6 anos e 11 meses de idade.

A partir dos dados obtidos no questionário e na ficha da Instituição, de cada criança do grupo com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem (D''), foram construídas duas tabelas: uma para mostrar a distribuição por sexo (tabela 2.9), e outra para mostrar o número de crianças por faixa etária, resultado da aplicação da ADL, os fatores de risco e queixa de alteração no desenvolvimento da linguagem (Anexo 3 – tabela 3).

Tabela 2.9 – Distribuição do grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem por sexo

Sexo	N	%
Masculino	15	50
Feminino	15	50
Total	30	100

A segunda etapa: aplicar a ADL no grupo D' e D''.

A terceira etapa: transformar o escore bruto global da ADL do grupo D' e D" em escore padrão.

A quarta etapa: classificar o escore padrão da linguagem global obtido por cada criança do grupo D' e D" com os critérios de classificação dos resultados da ADL. Esses resultados serão mostrados no capítulo que se refere aos resultados e à discussão, neste trabalho .

2.7. Confiabilidade

A avaliação de confiabilidade da ADL foi realizada pela sua aplicação repetida, inicialmente pela autora deste estudo em um grupo de vinte crianças. e após uma semana, por cada pesquisadora em cinco crianças do mesmo grupo. Os resultados da pontuação em ambas aplicações foram iguais, indicando que os procedimentos estavam sendo realizados com os cuidados previamente estabelecidos.

2.8. Material

2.8.1 - Termo de Consentimento.

Este documento que registra a permissão, através da assinatura dos responsáveis dos sujeitos focais, à concordância em participar da pesquisa (anexo 1).

2.8.2 - Questionário para os pais ou responsáveis dos sujeitos da população de estudo (anexo 1).

Esse instrumento aplicado é composto de sete módulos, e sua elaboração foi baseada a partir de modelos de questionários utilizados em

entrevistas com o responsável de pacientes, em serviços de fonoaudiologia de hospitais, nos Estados Unidos. Os seus módulos, na sua maioria, são compostos por questões categóricas, isto é, as respostas são afirmativas ou negativas (sim ou não).

O objetivo do questionário, neste estudo, foi o de fornecer uma anamnese, contendo a história pregressa e os dados clínicos da criança, desde sua concepção até o presente momento. Os itens relacionados na inclusão da amostra para o grupo de crianças fizeram parte da padronização e foram assinalados com um asterisco (utilizado neste trabalho como determinação de fatores de risco). Estes itens tiveram também o objetivo de auxiliar a selecionar sujeitos para o grupo com fatores de risco e/ou queixa do responsável ou do colégio, de distúrbios no desenvolvimento da linguagem.

Os módulos desse questionário (anexo 1) se referem:

2.8.2.1. Identificação: espaço destinado aos dados de identificação da criança.

2.8.2.2. Gestação: espaço destinado a fatores de risco no período pré-natal. Investigação realizada através de questões relativas a saúde da mãe nesse período.

2.8.2.3. Nascimento: espaço destinado a fatores referentes ao período perinatal, que poderão prejudicar o desenvolvimento posterior da criança (investigação realizada através de questões relativas a intercorrências sofridas pelo neonato).

2.8.2.4. Histórico Médico: espaço destinado aos dados clínicos da criança, obtidos através de questões relacionadas à sua saúde.

2.8.2.5. *Desenvolvimento: espaço destinado à investigação da aquisição de habilidades que caracterizam etapas do desenvolvimento infantil.*

2.8.2.6. *Dados referentes à educação e à situação sócio econômica: espaço destinado aos dados relativos ao nível de educação e a renda familiar dos responsáveis.*

2.8.2.7. Dados referentes ao berçário, creches ou colégios.

A sua validade de conteúdo foi feita a partir da avaliação realizada por experts em, neuropediatria, neonatologia, psicologia do desenvolvimento e fonoaudiologia, cujas sugestões foram incorporadas ao questionário definitivo. Esses profissionais atestaram a capacidade do questionário de discriminar sujeitos sem distúrbios daqueles com distúrbios no desenvolvimento da linguagem.

2.8.3 - A escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) descrita anteriormente.

2.9. Procedimentos

2.9.1 - Conhecimento do campo de pesquisa

A professora e fonoaudióloga Nelma Pinto coordenadora representante da Fundação Municipal de Educação de Niterói no convênio 28/2000, deliberou os seguintes procedimentos:

- 2.9.1.1. Reunião com os professores para esclarecer os objetivos trabalho e solicitar a sua cooperação durante a pesquisa de campo;
- 2.9.1.2. Reunião com os pais ou responsáveis pelos sujeitos da população pertencente ao berçário, às creches e ao polo 1, para esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a participação voluntária da criança no estudo.
- 2.9.1.3. Fornecimento de listagem com o nome de todas as crianças das instituições. Esta listagem foi encaminhada ao profissional responsável pela estatística deste estudo, com a finalidade de selecionar uma amostra aleatória.
- 2.9.1.4. Solicitação aos coordenadores das instituições, onde seria realizada a pesquisa de campo, para que pedissem o comparecimento dos responsáveis pelos sujeitos da população de estudo, para a entrevista com os pesquisadores. Nessa ocasião seria explicado aos responsáveis os objetivos do estudo, solicitação da assinatura no termo de consentimento e, finalmente, aplicado o questionário.

2.9.2. Pré-testes

Foi realizado uma seqüência de pré-testes do questionário e da ADL objetivando: verificar se a formulação dos itens do questionário estavam acessíveis para serem aplicados de maneira informal pelas pesquisadoras deste estudo (três fonoaudiólogas e uma estudante de graduação em pedagogia) e compreendidos pelos responsáveis. Verificou-se também, a

adequação dos itens da ADL e se a formulação das frases estímulo estava adequada às diferentes idades das crianças.

O pré-teste foi realizado em três estágios: na primeira etapa, a própria equipe de pesquisadores respondeu ao questionário e à ADL. Os comentários e sugestões resultantes dessa aplicação inicial foram utilizadas na correção e melhor elaboração dos itens do material. Na segunda etapa, o pré-teste foi realizado com vinte sujeitos (pais e filhos) do Colégio Alberto de Oliveira, que confirmaram a adequação dos itens.

2.9.3. Ambiente e aplicação do material

O termo de consentimento, o questionário para os pais, a ADL foram aplicados por uma equipe, formada por três fonoaudiólogas e uma estudante de pedagogia (pesquisadoras) , com experiência em aplicação de testes.

Foi estabelecido que a pesquisadora que aplicasse o questionário no responsável, não seria a mesma a aplicar a ADL na respectiva criança.

Antes da aplicação da ADL nos sujeitos deste estudo, as pesquisadoras realizaram um treinamento intensivo, sob a orientação da autora. Este treinamento consistiu em: (a) familiarização com os itens do questionário e da ADL; (b) treinamento de contato de olhar e tom de voz dirigido a criança, objetivando tornar a postura das pesquisadoras a mais semelhante possível entre si, neutralizando suas diferenças, que poderiam interferir na relação com os sujeitos e seus responsáveis, o que ocasionaria conseqüências nas respostas do questionário e nos resultados da aplicação da ADL.

Os responsáveis e as crianças foram entrevistados e testadas em sessões individuais, em salas cedidas pela coordenação da instituição onde estava sendo realizada a pesquisa de campo. O encontro com o responsável tinha início com a apresentação da pesquisadora, a explicação do critério de escolha (sorteio) e a importância da sua contribuição nessa pesquisa do desenvolvimento da linguagem. Em seguida era perguntado se concordavam com participação da criança no estudo. Se a resposta fosse afirmativa, solicitava-se a assinatura no termo de consentimento e, em seguida, aplicava-se o questionário .

A partir do questionário, obteve-se uma anamnese, contendo a história pregressa e dados clínicos da criança desde a sua concepção até o presente momento. O questionário foi o instrumento que estabeleceu o primeiro perfil dos sujeitos deste estudo, a análise das suas respostas, junto com os dados clínicos nas fichas das crianças, foram de fundamental importância para determinar a sua inclusão no grupo controle ou no grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem.

Os coordenadores agendaram os sujeitos para a aplicação individual da ADL e a autora deste projeto encaminhava a criança para a pesquisadora que realizava a sua administração. A pesquisadora a criança em sua sala, pedia licença a sua professora e perguntava a criança se gostaria de participar da pesquisa, em seguida dirigia-se a sala reservada para o estudo. Antes de iniciar a aplicação da escala, sentavam em uma mesa da escola apropriada para a idade da criança ou mesmo no chão, a pesquisadora procurava uma posição confortável para ambos e que facilitasse o manuseio do material, objetos, manual de figuras e as anotações nas folhas do protocolo de aplicação

da ADL. Comentários e perguntas sobre as brincadeiras e programas de televisão preferidos foram utilizadas como facilitador para interação com a criança que geralmente, parecia mais comunicativa após esta aproximação informal.

Em seguida procedia-se a introdução da ADL, iniciando-se sempre pela aplicação da Escala da Linguagem Compreensiva e depois a da Linguagem Expressiva.

O período de aplicação da ADL variou entre 20 e 40 minutos, isto dependendo da idade e do grau de comunicação da criança, visto que as menores e as mais tímidas necessitavam de mais tempo. As crianças, em sua maioria, se mostravam muito interessadas nos objetos e/ou nas figuras, assim com o prazer no manuseio.

2.9.4. Correção e computação do escore

A correção e pontuação das tarefas na folha de resposta da escala da Linguagem Compreensiva e da Linguagem Expressiva foi realizada de forma individual pela própria examinadora - os procedimentos para aplicação da ADL encontram-se no manual do examinador - (anexo 2). Além disso, para certificar-se de que a correção das folhas de respostas estava sendo feita com precisão, cada protocolo era verificado por outra pesquisadora que não havia participado da primeira correção. Os resultados se mostraram positivos e não

foram encontradas falhas na correção. O trabalho estava sendo realizado conforme as regras previamente estabelecidas.

2.9.5. Avaliação quantitativa

Foi realizada uma avaliação quantitativa das tarefas das escalas da ADL. Após a sua aplicação nos sujeitos que participaram do estudo piloto para padronização, a pontuação de cada tarefa por criança e por faixa etária foi digitada em um banco de dados do Excel e submetida a uma avaliação quantitativa. A percentagem de crianças que respondeu corretamente foi calculada por grupo de idades. Com os resultados desses dados foram construídos dez gráficos por faixa etária demonstrando percentagem de acertos em cada tarefa da ADL. Os seus gráficos serão apresentados e discutidos no capítulo referente aos resultados.

2.9.6. Análise estatística

A padronização da ADL foi realizada a partir de procedimentos estatísticos disponíveis no pacote SPSS, através de recursos computacionais, por profissional da área da estatística (anexo 3)

V. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados deste trabalho, que teve como objetivo construir uma escala de Avaliação de Desenvolvimento da Linguagem (ADL) para crianças na faixa etária de um a seis anos e onze meses e realizar o estudo-piloto para sua padronização e validação .

É importante ressaltar a impossibilidade da generalização dos resultados deste trabalho, por se tratar de um estudo-piloto no qual o nível educacional de 42% das mães das crianças que fizeram parte da população desta pesquisa é de primeiro grau incompleto (tabela 5.1).

Tabela 5.1. Nível de Escolaridade Materna

Nível de Escolaridade Materna		
Escolaridade	N	%
1º grau incompleto	111	41,7%
1º grau completo	28	10,5%
2º grau incompleto	34	12,8%
2º grau completo	53	19,9%
3º grau incompleto	6	2,3%
3º grau completo	10	3,8%
Analfabeto	1	0,4%
Não Respondeu	23	8,6%
Total	266	100%

Para a padronização da ADL será necessário o prosseguimento da sua aplicação a um universo maior de sujeitos abrangendo mais famílias que tenham nível educacional de segundo e terceiro grau. Como foi comprovado em estudos científicos o nível de escolaridade dos pais e dos cuidadores exerce um papel fundamental no contexto de desenvolvimento da linguagem da criança. Como exemplo, Anastasiow (1982) descreveu os resultados de um estudo longitudinal demonstrando que os primeiros anos da criança são

diretamente influenciados pelo nível de educação da mãe, pelo modelo dos pais e pelos cuidados que lhe são proporcionados. Esses parâmetros estabelecem as condições ambientais para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, da linguagem e da realização escolar.

Foi estabelecido portanto, para esse estudo-piloto, que a tarefa que obtivesse na análise descritiva do ADL resultado igual ou acima de 50% não seria substituída ou modificada. A tarefa que obtivesse resultado inferior seria analisada em relação: à adequação da tarefa e da formulação da frase-estímulo, à faixa etária, à clareza do desenho para a resposta correta e ao critério de correção.

Os resultados desta análise identificaram a inadequação de uma proporção muito pequena de tarefas para mensurar o desenvolvimento da linguagem na faixa etária a que se propõe (quadro 1).

Com base nestes resultados e de acordo com os critérios estabelecidos algumas tarefas foram modificadas: duas tiveram a sua frase-estímulo reformulada; um critério de correção foi modificado; quatro tarefas foram reorganizadas em função da faixa etária; duas tiveram o desenho modificado; três foram excluídas, por serem referentes a avaliação da aquisição do pronome, do superlativo e do plural irregular na linguagem espontânea.

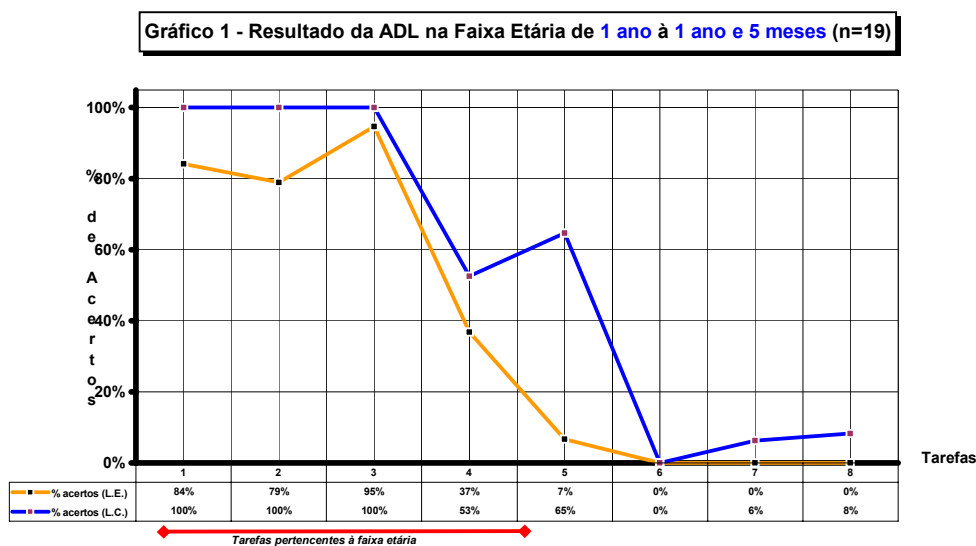
A análise das tarefas da ADL é discutida e mostrada nos gráficos de um a dez que representam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e a idade cronológica da criança. Esses gráficos foram construídos por faixa etária em seu eixo horizontal, encontram-se as tarefas representadas pelo número

correspondente no protocolo de avaliação e no vertical a sua percentagem de acerto para tarefa.

1. Análise descritiva das tarefas da ADL

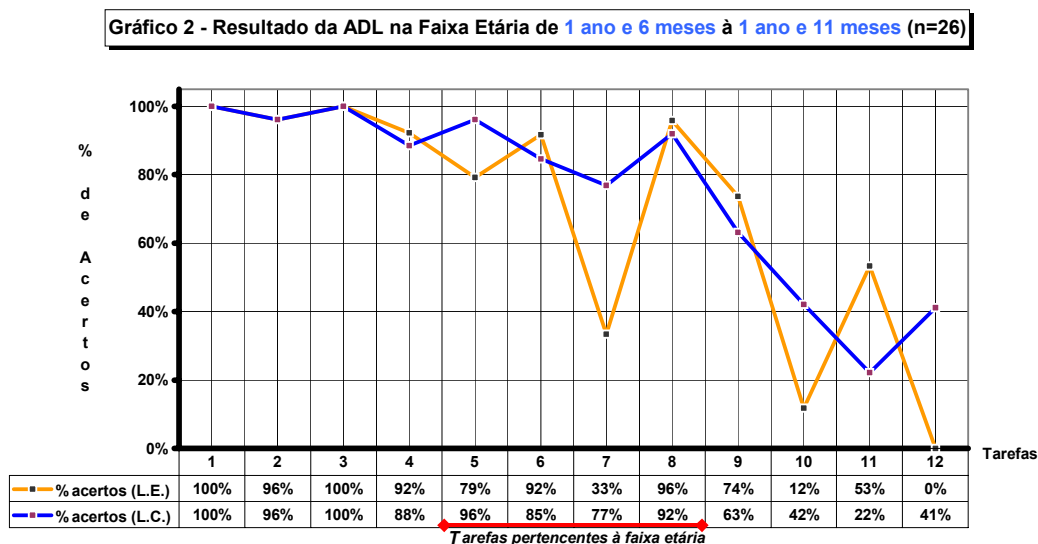
O gráfico 1 mostra que a escala da linguagem compreensiva (LC)) obteve o percentual de acerto exigido. Na escala da linguagem expressiva (LE), a tarefa referente a repetição de palavras obteve 37% de acerto; não foi realizada, entretanto, nenhuma modificação, tendo em vista que pesquisas científicas comprovam que nessa faixa etária as crianças já adquiriram a capacidade de repetir palavras que fazem parte do seu contexto lingüístico. Podemos citar o estudo de Bates et al. (1997) que concluiu ser a criança capaz de produzir uma média de 10 palavras aos 12 meses, o que confirma a adequação desta tarefa.

O gráfico 2 mostra que todas as tarefas obtiveram o percentual de acerto exigido, com exceção da tarefa número sete, que se refere a relação de posse.



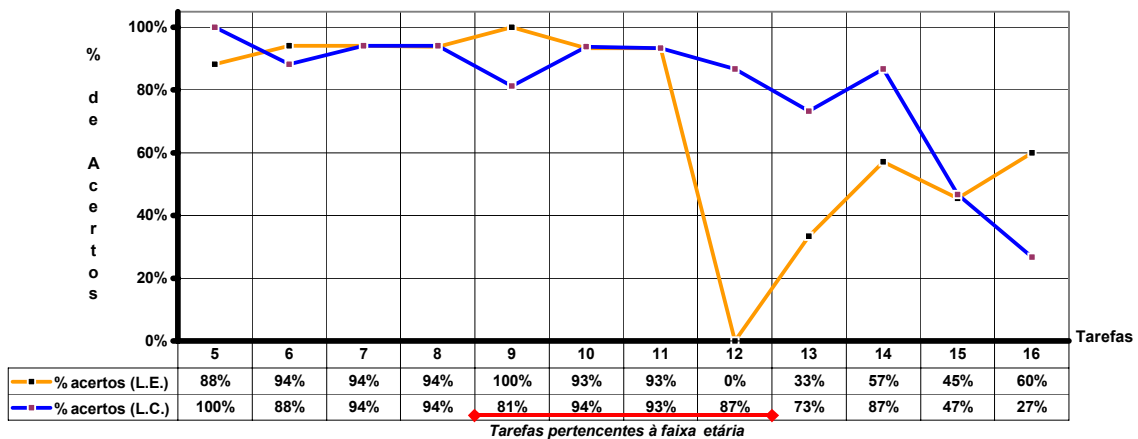
Ao ser analisado o protocolo dessa tarefa, observou-se uma falha no critério de correção, que estabelecia que a criança já tivesse adquirido o pronome para receber a pontuação. Nessa faixa etária, entretanto, não é esperado que a criança o tenha adquirido. O critério para a resposta ser considerada correta foi

reformulado para a tarefa apenas indicasse que a criança adquiriu o conceito de posse. Isto pode ser expressado por respostas simples da criança como dizer o seu próprio nome - ou através de emissões vocais – como, “ papato neném”. Vide protocolo, anexo 2.



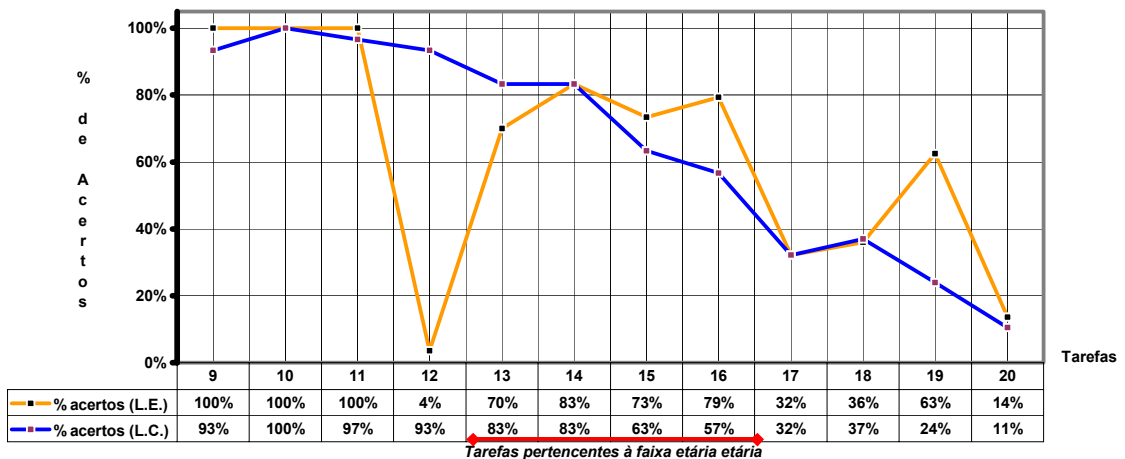
O gráfico 3 mostra que todas as tarefas na faixa etária de 2 a 2 anos e 5 meses da escala da LC obteve o percentual de acerto exigido. A LE obteve o percentual de acertos exigido nas tarefas nove, dez e onze. A tarefa doze, que se refere a aquisição do plural regular, obteve 0% de acerto. Embora essa total ausência de aquisição do plural não tenha sido elucidado, duas hipóteses básicas são apresentadas. Na primeira, a tarefa é inadequada para a criança brasileira nessa faixa etária. Na segunda hipótese, a aquisição do plural é cultural e depende do seu contexto lingüístico do nível educacional da criança. Essa tarefa foi reorganizada em relação à faixa etária, de acordo com os resultados da análise.

Gráfico 3 - Resultado da ADL na Faixa Etária de 2 anos à 2 anos e 5 meses (n=17)



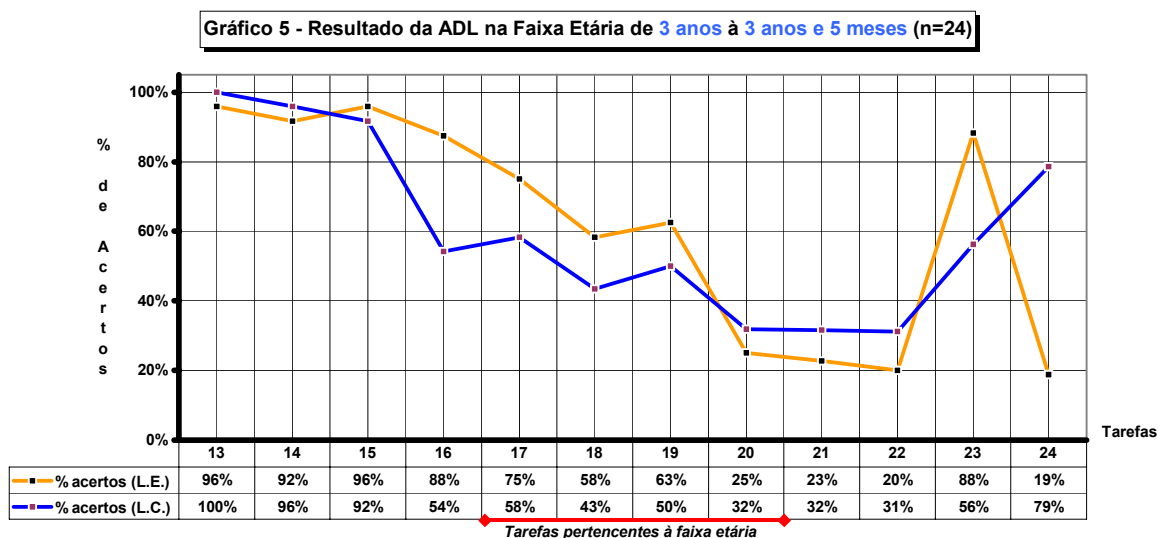
O gráfico 4 mostra que todas as tarefas na faixa etária de 2 anos e 6 meses a 2 anos e 11 meses obtiveram percentual de acertos acima de 50%. Portanto, não foi necessário realizar modificação.

Gráfico 4 - Resultado da ADL na Faixa Etária de 2 anos e 6 meses à 2 anos e 11 meses (n=30)



O gráfico 5 mostra que três tarefas na faixa etária de 3 a 3 anos e 5 meses obtiveram percentual de acerto abaixo de 50%. Na LC, a número 18, que se refere a categorização, teve um dos seus desenhos modificados, pois houve um consenso entre as pesquisadoras de que as crianças falhavam na

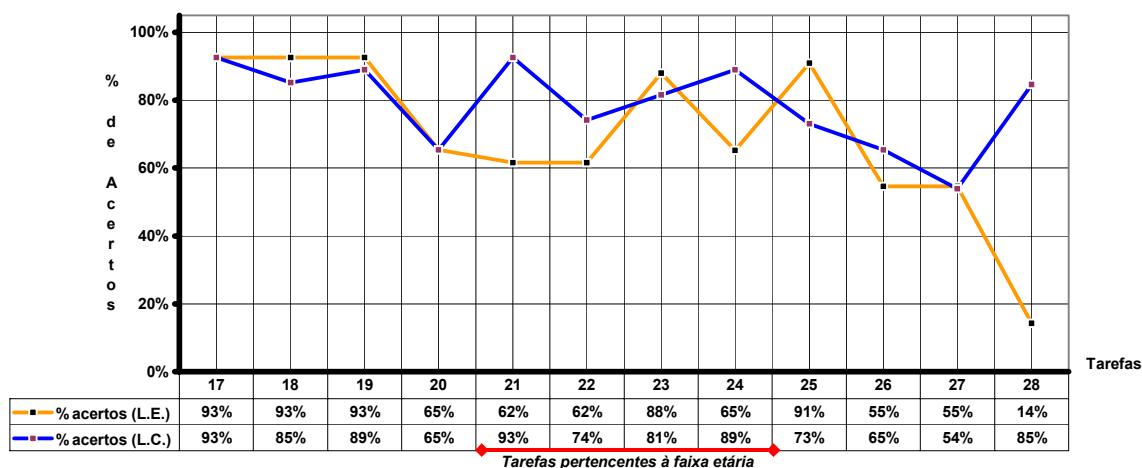
identificação do mesmo desenho; a tarefa 20, que se refere a identificação de cores, obteve 25% de acerto, tendo sido considerado que houve falha na sua organização em relação à faixa etária.



Segundo Dale, (1975) a aquisição do conceito de cores é universal. Esse autor cita no seu artigo os resultados obtidos por Heider (1971): em uma pesquisa, realizada em crianças, sobre a aquisição da habilidade de nomear cores, concluiu que aos três anos de idade, a criança ainda não as nomeia sistematicamente, mas aos quatro anos, ela é precisa em sua identificação e nomeação. Assim, essa tarefa faz parte da faixa etária de quatro anos no protocolo final da escala expressiva da ADL. Na LE, a tarefa 20 foi excluída devido a sua imprecisão em relação a sua marcação, que dependia da observação da linguagem espontânea da criança; isto pode ter prejudicado a sua pontuação, pois a proposta da ADL é obedecer a uma seqüência de tarefas. Essa tarefa foi substituída por questões que utilizam o pronome interrogativo “que” em perguntas relativas ao agente de uma ação.

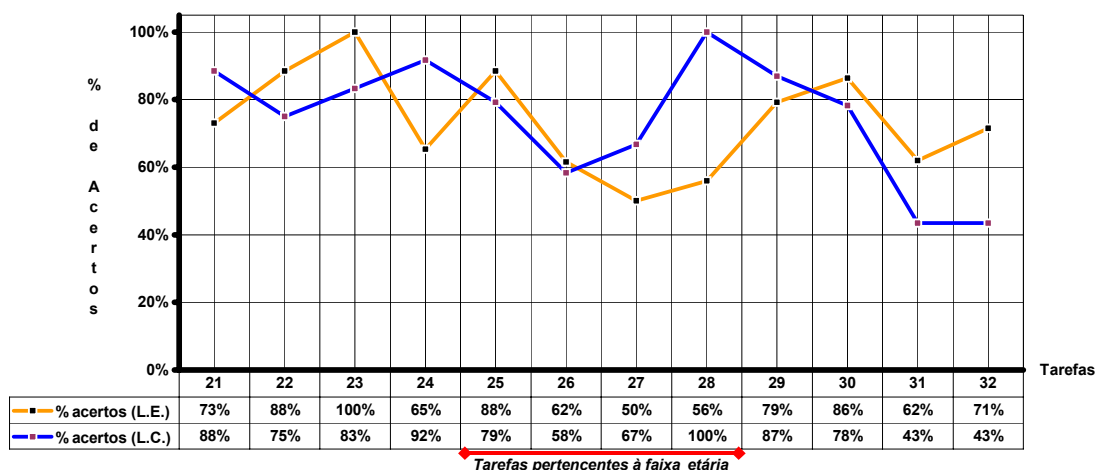
O gráfico 6 mostra que todas as tarefas na faixa etária de 3 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses obtiveram percentual de acertos acima de 50%. Portanto, não foi necessário realizar modificação.

Gráfico 6 - Resultado da ADL na Faixa de 3 anos e 6 meses à 3 anos e 11 meses (n=27)



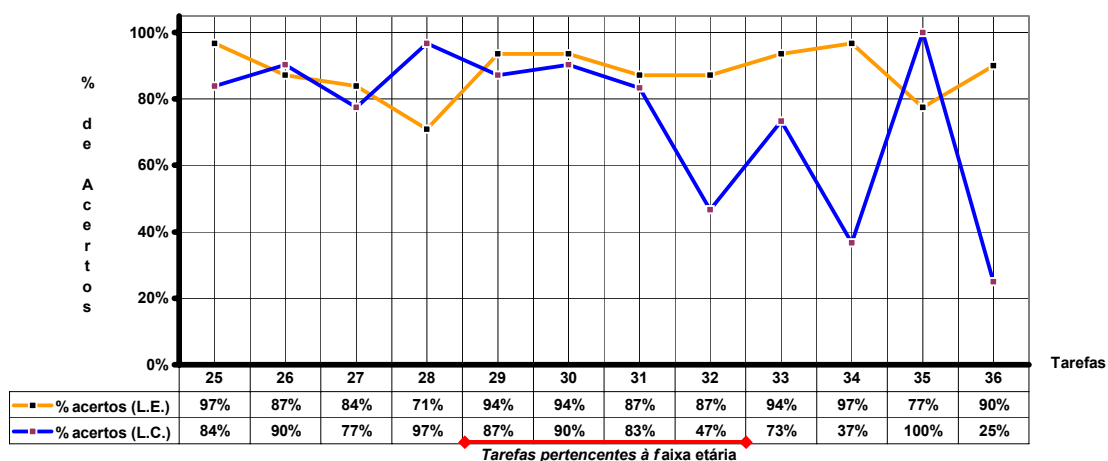
O gráfico 7 mostra percentual de acertos a partir de 50% nas tarefas referentes a faixa etária de 4 anos a 4 anos e 5 meses. Portanto, não foi necessário realizar modificação.

Gráfico 7 - Resultado da ADL na Faixa Etária de 4 anos à 4 anos e 5 meses (n=26)

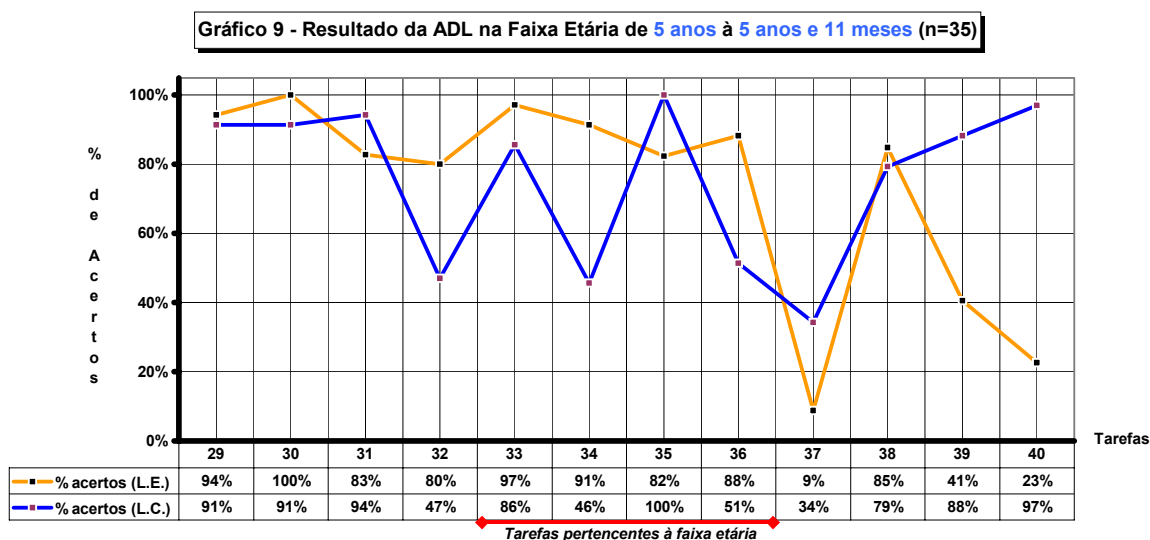


O gráfico 8 mostra percentual de acerto da faixa etária de 4 anos e 6 a 4 e 11 meses. Na LC a tarefa 32 apresentou acerto abaixo de 50%, após análise observamos que a falha estava na frase estímulo e no desenho que foi corrigido. Todas as tarefas da LE tiveram percentual de acerto a partir de 50%, não sendo necessário realizar modificação.

Gráfico 8 - Resultado da ADL na Faixa Etária de 4 anos e 6 meses à 4 anos e 11 meses (n=31)

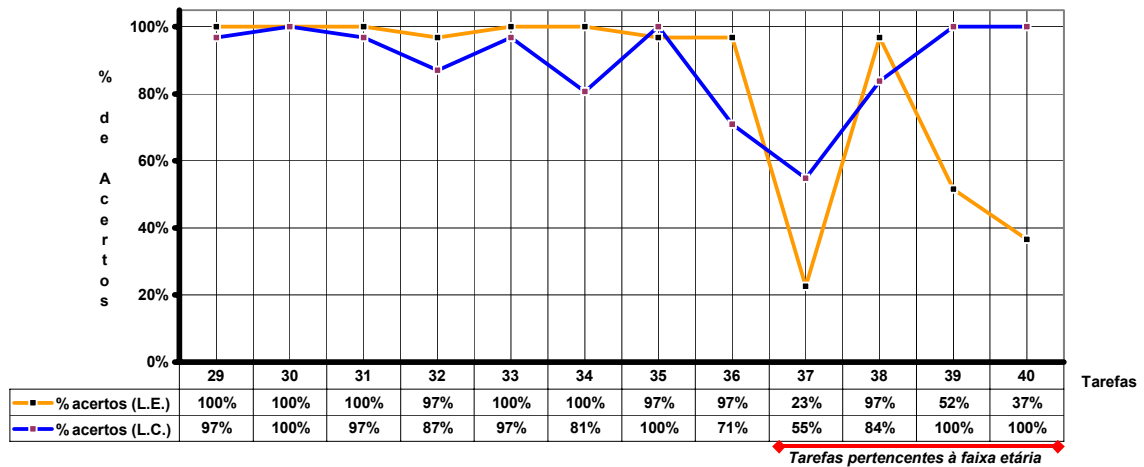


O gráfico 9 mostra o percentual de acerto da faixa etária de 5 a 5 anos e 11 meses. Na LC a tarefa 34 obteve resultado abaixo de 50%, após análise foi verificado a necessidade de refazer o desenho.



O gráfico 10 mostra os resultados da faixa etária de 6 a 6 anos e 11 meses. Na LC todas as tarefas alcançaram percentual de acerto acima de 50%. Na LE a tarefa do item 37 referente a - comparativo de superioridade - e a do item 40 - a plural irregular - obtiveram resultados bem abaixo do exigido e foram excluídas devido a sua inadequação à faixa etária. Essa decisão foi tomada após consenso com os professores, que confirmaram que essas aquisições estão acima da idade de crianças que fazem parte da educação do ensino infantil. Assim, elas foram substituídas por tarefas referentes a analogias e à memória.

Gráfico 10 - Resultado da ADL na Faixa Etária de 6 anos à 6 anos e 11 meses (n=31)



Os resultados da análise das tarefas da ADL sugeriram: (a) a reorganização de algumas tarefas em relação a faixa etária; (b) a revisão dos critérios de correção, das frases estímulo e dos desenhos; (c) a substituição de duas tarefas (quadro 1). É importante ressaltar que - após essas modificações - a ADL não foi aplicada em nenhuma população.

Quadro 1. Modificações Realizadas na Construção Inicial da ADL após Análise dos Resultados

FAIXA ETÁRIA	Nº DA TAREFA	REFORMULAÇÃO DA FRASE ESTÍMULO	MODIFICAÇÃO DO DESENHO	CRITÉRIO DE CORREÇÃO	TAREFA EXCLUÍDA	TAREFA SUBSTITUÍDA	TAREFA TRANSFERIDA (Protocolo anexo 2)	TAREFA INCLUIDA (Protocolo anexo 2)
*1	7 (LE)	X		X				
*2	12(LE)					16 (LE)	24 (LE)	
*3	16(LE)						12 (LE)	
*4	18(LR)		X					
	20(LR)					28 (LR)		
	20(LE)							X
*5	24(LE)					16 (LE)		
*6	28(LR)					20 (LR)		
*7	32(LR)	X	X					
*8	34(LR)	X	X					
*9	37(LE)				X			X
	40(LE)				X			X

Nota: - Faixa etária: *1 = 1 ano e 6 meses – 1 ano e 11 meses;

*2 = 2 anos – 2 anos e 5 meses; 9

*3 = 2 anos e 6 meses – 2 anos e 11 meses;

*4 = 3 anos – 3 anos e 5 meses;

*5 = 3 anos e 6 meses – 3 anos e 11 meses;

*6 = 4 anos – 4 anos e 5 meses;

*7 = 4 anos e 6 meses – 4 anos e 11 meses;

*8 = 5 anos – 5 anos e 11 meses;

*9 = 6 anos – 6 anos e 11 meses.

- As tarefas transferidas e excluídas estão no protocolo definitivo no anexo 2.

Na comparação realizada entre os escores brutos de cada escala, verificou-se uma curva de crescimento. À medida que aumentava a idade cronológica da criança, aumentava também o número de pontos do escore bruto, o que revelou que o fator de idade seria fonte de variabilidade.

Os resultados do estudo-piloto para padronização da ADL foram utilizados para compor dez tabelas para a escala da linguagem compreensiva e expressiva, para transformação dos escores brutos em escores padrão por faixa etária (tabelas 1, anexo 3). Estes resultados também foram usados para compor as tabelas para a transformação do escore padrão global da linguagem de todas as faixas etárias (tabela 2, anexo 3).

Os resultados da avaliação da validade de face e de conteúdo sugeriram que as habilidades do desenvolvimento da linguagem propostas nas tarefas da ADL serão mensuradas adequadamente.

Como já foi dito no capítulo referente à metodologia, não existe uma escala considerada padrão-ouro que forneça uma medida acurada do desenvolvimento da linguagem - à qual a ADL pudesse ser comparada e a partir da qual fosse definida a sua validade. Assim, a validação da ADL foi realizada através da sua aplicação em dois grupos de crianças, a fim de avaliar a validade de construto. Partiu-se do pressuposto que, se as escalas da ADL estivessem medindo adequadamente o que se propunha, o grupo de crianças com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem – grupo D” – ao ser avaliado, obteria escores abaixo da média, isto é, escore padrão da linguagem global que indicasse alteração leve, moderada ou grave no desenvolvimento da linguagem. Além disso, também era esperado que o grupo de crianças sem fatores de risco e/ou sem queixa de alteração no desenvolvimento da linguagem – grupo D’ – obtivesse escores que correspondessem à média ou acima desta, considerados adequados.

Os resultados em escores padrão global da linguagem nas crianças do grupo D” indicaram alteração de leve a grave, enquanto as do grupo D’ obtiveram escores padrão que indicaram desenvolvimento da linguagem correspondendo à média ou acima desta, (tabela 5.3). Esses resultados, portanto, sugeriram que aspectos da aquisição e do desenvolvimento da linguagem da criança brasileira poderiam ser mensurados adequadamente por meio da aplicação da ADL. Os resultados da aplicação da ADL no grupo D” encontram-se descritos por faixa etária, fatores de risco e queixa de alteração no desenvolvimento da linguagem (tabela 3, anexo 3).

Tabela 5.3 Resultado em escore padrão da Linguagem Global das crianças sem distúrbio de linguagem (D') e com fatores de risco e/ou queixa de distúrbio de linguagem (D'')

Linguagem Global (Faixa etária: 1a – 6a 11m)	D'	%	D''	%
ACIMA DA MÉDIA	6	20		
ADEQUADO	24	80		
LEVE			5	16,5
MODERADO			2	6,5
GRAVE			23	77,0
Total	30	100	30	100

Nota: a (idade em anos), m (idade em meses).

Os resultados do estudo da sensibilidade da ADL frente a grupos de contrastes, forneceram, então, dados essenciais para o estabelecimento do poder de avaliação do mesmo. Neste sentido, obteve-se informação não somente do nível de desenvolvimento global da linguagem da criança testada, como também das possíveis discrepâncias entre a linguagem compreensiva e expressiva avaliadas.

Os mesmos resultados obtidos pela aplicação da ADL, pela autora deste projeto, em um grupo de vinte crianças e a sua reaplicação por cada pesquisadora em cinco destas crianças confirmaram a sua confiabilidade.

2. DISCUSSÃO

Como foi descrito anteriormente, tendo como fundamento a universalidade da aquisição e desenvolvimento da linguagem, as faixas etárias das tarefas da ADL seguiram a seqüência de idades de modelos de algumas escalas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa. Entretanto, os resultados da

análise das suas respostas em relação à faixa etária demonstraram que a população deste estudo apresentou respostas abaixo do estabelecido (50% de acertos) em relação a quatro tarefas da ADL. Uma correspondia ao conteúdo (semântica) e três à estrutura (morfologia e sintaxe) da linguagem: (a) referente ao conteúdo - identificação de cores - obteve 32% de respostas na faixa etária esperada (figura 5); (b) referente à morfologia - a aquisição do plural regular, 0% de respostas (figura 3) e plural irregular, 23% de respostas (figura 10) , e do comparativo de superioridade, 37% de respostas (figura 10).

Procurou-se elucidar o que teria motivado essas quatro tarefas a obtenção de pontuação abaixo do mínimo estabelecido para este estudo. Os desenhos, a frase estímulo e o sistema de correção foram revistos, não apresentando nenhuma falha que justificasse estes resultados, com exceção da tarefa referente ao superlativo de superioridade - que foi excluída após decisão tomada em consenso com os professores.

Procurou-se, então, na literatura explicação para os resultados das demais tarefas: trabalhos recentes demonstraram a importância crucial da natureza do *input* apresentado às crianças que estão aprendendo linguagem. Segundo Fletcher e Whinney (1997), a observação do processo da aquisição da linguagem com medidas mais precisas, mais afinadas com os aspectos individuais do aprendiz em uma ampla gama de habilidades comunicativas, tem fornecido indícios mais fortes de um papel direto do *input* no aprendizado da linguagem. Um grande número de pesquisas descreveram os efeitos que o *input* parental, em sua maior parte materno, tem sobre o desenvolvimento

lingüístico da criança (Rice, 1984; Snow, 1986; Snow e Ferguson, 1977); por exemplo: mães que falam mais com seus filhos possuem filhos com vocabulários maiores (Hoff-Ginsberg, 1991; Huttenlocher, Haight, Seltzer e Lyons, 1991) e uma estrutura frasal mais complexa (Barnes, Gutfreund, Satterly e Wells, 1983). Segundo Plinkett (1997), a estrutura do vocabulário da língua que está sendo adquirida tem o papel de destacar que categorias devem ser semanticamente representadas. Este autor afirma ainda que, para uma determinada criança, os *itens* lexicais utilizados com frequência pelos seus cuidadores constitui um andaime para o seu conhecimento semântico. Portanto, características específicas do ambiente do lar têm efeitos cruciais em aspectos decisivos do desenvolvimento da linguagem (Ely e Gleason, 1997).

Finalmente, o desempenho das crianças que fizeram parte deste estudo em relação à aquisição e ao desenvolvimento das categorias da linguagem pode ter sido decorrente de alguns fatores, tais como:

- *A amostra foi extraída de uma região e um estado;*
- As crianças testadas pertenciam, em sua maioria, a famílias de nível sócio econômico baixo e de pouca escolaridade (primeiro grau, muitas vezes incompleto). Este fator poderá refletir no seu *input* de linguagem, influenciando na aquisição de seus padrões lingüísticos, se comparados ao de outras crianças advindas de um contexto familiar com nível de escolaridade superior, ficando as primeiras em desvantagem em relação às últimas.

Ainda que esta pesquisa tenha sido realizada em instituições consideradas padrão, com uma direção e coordenação altamente interessadas no desenvolvimento das suas crianças, ela foi prejudicada pelos fatores mencionados.

Considerando tais aspectos, julgamos necessário, em uma etapa posterior, um estudo para padronização em uma população de crianças de diversas camadas sociais e de nível educacional materno mais diversificado (com primeiro, segundo e terceiro grau de escolaridade).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo seguiu uma trajetória difícil, por se tratar da construção de um instrumento de avaliação, que consistiu de estudo-piloto para padronização, confiabilidade e validação. Assim exigindo da sua autora uma interação com ilustrador, estatístico e digitador, além das leituras que embasaram a fundamentação teórica do estudo. No entanto, os resultados foram compensadores, pois a aplicação da ADL em uma amostra de 326 crianças (266 participaram do estudo-piloto para padronização e 60 da validação) demonstrou ser um instrumento sensível, capaz de proporcionar a discriminação necessária relativas ao desenvolvimento da linguagem, concernentes ao que se propõe a avaliar.

Dois dados nos levaram a pensar desta forma. Primeiro, a assimilação espontânea do conteúdo da ADL, tanto pelo pesquisador como pelas crianças da amostra, tornando a sua aplicação dinâmica e de fácil compreensão, o que provavelmente se repetirá na situação clínica entre o examinador e a criança

em avaliação. Segundo, a constatação da sua sensibilidade em avaliar o desenvolvimento de habilidades da linguagem de crianças, evidenciada através da comparação da média dos escores brutos de cada faixa etária. Foi observado um acréscimo de pontos, ou seja maior número de respostas adequadas, à medida que a faixa etária aumentava, o que significa que a ADL é apropriada para avaliar o desenvolvimento da linguagem da criança brasileira.

No entanto, não bastam só esses dois dados para que se considere a ADL pronta para a sua aplicação no Brasil.

É importante ressaltar que os dados aqui apresentados têm o seu valor, na avaliação de linguagem em população semelhante a da amostra deste estudo.

Os entraves administrativos encontrados na execução do presente trabalho foram considerados um desafio. A experiência com a pesquisa mostrou insuficiência de infra-estrutura, o que dificultou o desenvolvimento de determinadas etapas, que tomaram muito tempo do pesquisador. O fato deste trabalho ser limitado por prazos fixados, por vezes, impôs restrições aos seus objetivos.

É de se destacar também o investimento financeiro que uma pesquisa desta natureza acarreta, o que restringe a realização de outras semelhantes, embora a padronização de instrumentos para avaliação de linguagem da criança brasileira, seja uma necessidade premente em nosso meio.

Concluo este trabalho desejando que outros profissionais se interessem em dar prosseguimento a esse estudo, desenvolvendo outros procedimentos, que nos possibilitem compreender e auxiliar a criança brasileira que sofrem com distúrbio de linguagem, não só em relação ao desempenho das suas habilidades lingüísticas, como nas suas interrelações sociais e afetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOW, N. J., 1982. *Model Training Program for Parents of Handicapped Infants and Children*. In: *Infant Communication: Development, Assessment, and Intervention* (MACCLOWRY, D. P.; GUILFORD, A. M. & RICHARDSON, S. O - Eds.), pp. 187-200. New York: Grune and Stratton.

ANDRADE C. R. F.; BEFI-LOPES D. M.; FERNANDES D. M. F. & WERTZNER H. F., 2000. *ABFW - Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. São Paulo: Pró-Fono Departamento Editorial.

BAMES, S.; GUTFREUND, M.; SATTERLY, D. & WELLS, C., 1983. *Characteristics of adult speech wich predict children's language development*. *Journal of Child Language*, 10: 65-84.

BATES, E.; BENIGNI L.; BREHERTON, I.; CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V., 1979. *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.

BATES E., DALE P. S. & THAL D., 1997. *Diferenças Individuais e suas Implicações para as Teorias do Desenvolvimento da Linguagem*. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 87-130. Porto Alegre: Artes Médicas.

BATES, E.; DESVESCOVI, A. & WULFECK, B., 2001. *Psycholinguistics. A Cross – Language Perspective. Annual Review of Psychology*, 52:369-396. 14 January,2002.<<http://www.gateway2.ovid.com/ovidweb.cgi>>.

BISHOP, D. & MOGFORD, K., 2002. *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda.

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

BLOOM, L., 1988. What Is Language?. In: *Language Disorders and Language Development* (LAHEY, M.), pp. 1-19. New York: Macmillan Publishing Company.

BROWN, R., 1973. *A First Language, The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.

CAMPOS, J. J. & STENBERG C., 1981. Perception, Appraisal and Emotions: The Onset of Social Referencing. In: *Infants Social Cognition: Empirical and Theoretical Considerations* (LAMB, M. & SHERROD, L. - Eds.), pp. 273-314. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CHOMSKY, N., 1972. *Language and Mind*. (2d ed). New York : Harcourt Brace Jovanovitch.

DALE, P. S. ,1976. *Language Development Structure and Function*. (2d ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

DRONKERS, N. F.; PINKER & S., DAMASIO, A., 2000. Language and the Aphasia. In: *Principles of Neural Science* (KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J. H. & JESSELL, T.M.), fourth edition, pp. 1169-1173, New York: McGraw-Hill.

DUNN, L.& DUNN, L. 1981. Peabody Picture Vocabulary Test – Revised, Minnesota: American Guidance Service.

EISENSON, J., 1971. *Aphasia in Children*. New York: Harper & Row Publisher.

FERNALD, A. & KUHL, P., 1987. *Acoustic Determinants of Infant preference for Motherese Speech*. *Infant Behavior and Development*, 10, 279-93.

FERREIRA, A. B. H., 1999. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A.

FLETCHEN & WHINNEY, 1997. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul Ltda.

FRY, D. B., 1966. The Development of the Phonological System in the Normal and the Deaf Child. In: *The Genesis of Language* (SMITH, F. & MILLER, G. – Eds.), pp. 187-206. Cambridge, Mass.: MIT Press.

GERTNER; REICE; HARDLEY; HUTCHINSON, B. B. & HANSON, M. J., 1989. *Diagnostic Handbook of Speech Pathology*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

HAINES, L. B.; GILLESPIE, C. & LAMBERVILLE, A., 1980. *The Gesell Preschool Test*. The Gesell Institute of Human Development., Pennsylvania: Modern Learning Press.

HAYNES, W. O.; PINDZOLA, R. H. & EMERICK, L. L., 1992. *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*, 4th Ed. New Jersey: Prentice Hall.

HOFF-GINSBERG, E., 1991. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62:782-96.

HUTTENLOCHER, J.; HAIGHT, W.; BRYK, A.; SELTZER, M. & LYONS, T., 1991. Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27:236-48.

JUSCZYCK, P.W.,1997. *Finding and Remembering Words: Some Beginnings by English-learning Infants*. *Current Directions Psychological Science*, 6:170-74.

JUSCZYCK, P. W.; FRIEDERICI, A. D.; WESSELS, J.M.I.; SVENKERUD., V. & JUSCZYCK, A. N., 1993. *Infants' sensitivity to the Sound Pattern of Native-Language Words*. *Journal of Memory and Language*, 32: 402–20.

KENT, R. D. & MIOLO, G., 1997. Habilidades Fonéticas no Primeiro Ano de Vida. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp.253-276. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUHL, P. K., 1985. Categorization of Speech by Infants. In: *Neonate Cognition: Beyond the Blooming Buzzing Confusion* (Mehler, J. & Fox R.), Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

LAHEY, M., 1988. *Language Disorders and Language Development*. New York: Macmillan Publishing Company.

LEE, 1966. Development Sentence Types: A Method for Comparing Normal And Deviant Syntactic Development. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 31:311-330.

LEONARD, L. B., 1999. *Children with Specific Language Impairment*. London: The MIT Press, Cambridge Massachusetts.

LOCKE, J. L., 1997. Desenvolvimento da Capacidade para a Linguagem Falada. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 233-251. Porto Alegre: Artes Médicas.

MENN, L. & STOEL-GAMMOM, C., 1997. Desenvolvimento Fonológico. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 277-295. Porto Alegre: Artes Médicas.

MENEZES, M. L., 1995. *A Relação entre Linguagem e Aprendizagem: Um Estudo para a Adaptação do Clinical Evaluation Language Fundamentals Revised (CELF-R)*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

MENYUK, P., 1971. *Desenvolvimento da Linguagem*, Porto Alegre: Artes Médicas

NAKAZIMA, 1980. *The Reorganisation Process of Babbling*. In: *Infant Communication: Cry and Early Speech (MURRY, T. & MURRY, J. – Eds.)*, pp. 272-83. Houston: College-Hill.

OLLER, D. K., 1976. *Infant Vocalizations: A Linguistic and Speech Scientific Perspective*. *Miniseminar for the American Speech and Hearing Association*. Houston.

PERISSINOTO, J. & CHIARI, B. M., 2003. *A Avaliação como Ação Precursora do Diagnóstico*. In: *Fonoaudiologia em Pediatria* (Coordenadoras: ANDRADE, C. R. F. DE & MARCONDES, E.), pp. 135-140. São Paulo: Editora Aarvier.

POLKA, L. & WERKER, J. F., 1994. *Developmental Changes in Perception of Nonnative Vowel Contrasts*. *Journal of Experimental Psychology: Human, Perception and Performance*, 20:421-35.

PENNINGTON, B. F., 1991. *Diagnosing Learning Disorders, A Neuropsychological Framework*. New York: Guilford Publications.

PLINKETT, K., 1997. *Abordagens Conexionistas da Aquisição da Linguagem*. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 41-68. Porto Alegre: Artes Médicas.

RAPIN, I & ALLEN, E., 1990. Assessment of Pediatric Disorders of Cerebral Function. Chicago: Illinois, *Current Problems in Pediatrics*, January.

RAPIN, I., 1996. Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update. *Journal Child Psychological and Psychiatry*, 37:643-655. Great Britain.

RAPIN, I., 1998. Understanding Childhood Language Disorders. *Current Opinion Pediatric*, 10:561-566.

RICE, M. L., 1984. Cognitive Aspects of Communicative Development. In: *The Acquisition of Communicative Competence* (Schieffebusch, R. & Pickar, J. – Eds.). Baltimore: University Park Press.

RICHARD, E. & GLEASON, J. B., 1997. A Socialização em Diferentes Contextos. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 209-24. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROCHAT, P. & STRIANO, T., 1999. Social-Cognitive Development in the First Year. In: *Early Social Cognition Understanding Others in the First Months of Life* (ROCHAT, P.), pp. 3-34. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SCHWARTZ, E., 1974. Characteristics of Speech and Language Development in the Child with Myelomeningocele and Hydrocephalus. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39:465-68.

SEMEL, E.; WIIG, E.; SECORD, W. & SABERS, D., 1987. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised*. Texas, USA: Psychological Corporation.

SHORE, R., 1997. *Rethinking the Brain, New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.

SNOW, C. E., 1977. Mothers' speech research: from input to interaction. In: *Talking to Children: language input and acquisition* (SNOW, C. E. & FERGUSON, C. A. – Eds.), pp. 31-49. Cambridge: Cambridge University Press.

SNOW, C. E., 1986. Conversations with Children. In: *Linguagem Acquisition* (FLETCHER, P. & CARMAN, M. – Eds.), 2nd edition, pp. 363-75. New York: Cambridge University Press.

SNOW, C. E., 1997. Questões no Estudo do Input: Sintonia, Universalidade, Diferenças Individuais e Evolutivas e Causas Necessárias. In: *Compêndio da Linguagem da Criança* (FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B.), pp. 153-63. Porto Alegre: Artes Médicas.

SWISHER, L. & PINSKER, E. J., 1971. The Language Characteristics of Hyperverbal Hydrocephalic Children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 13:746-55.

TREVARTHEN, C. (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy. A Description of Primary Intersubjectivity. In: *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (Bullock, M.M. – Ed.), pp. 321-47. New York: Cambridge University Press.

UNICEF, 1999. *Situação Mundial da Infância – Educação*. Rio de Janeiro.

WERKER, J. F. & TEES, R. C., 1984. Cross-language Speech Perception: Evidence for the Perceptual Reorganization During the First Year of Life. *Infant Behavior and Development*. 7:49-63.

WERKER, J. F. & PEGG, J. E., 1992. Infants Speech Perception and Phonological Acquisition. In: *Phonological Development: Models, Research, Implications* (FERGUSON, C. A.; MENN, L. & STOEL-GAMMON, C. – Eds.), pp. 285-311, Timonium. Md: York Press.

WOLFF, P.H., 1987. The Development of Behavioral States and the Expression of Emotions in Early Infancy. *Chicago: University of Chicago Press.*

WHITEURST, G. J. & FISCHER J. E., 1993. Practitioner Review: *Early Developmental Language Delay: What, If Anything, Should the Clinician Do About It?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35:613-648.

WIIG, E. H. & SEMEL E., 1980. *Language Assessment & Intervention for Learning Disabled*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, A.

WIIG, E. H. ; SEMEL E. & Secord, S, 1989. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Revised*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

ZIMMERMAN, I. L.; STEINER, V. G. & POND, R. E. 1991. *Preschool Language Scale – 3*, San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

ANEXO 1

Carta de Consentimento	101
Questionário dos Pais	103

**MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA/DEPARTAMENTO DE GENÉTICA
AV. RUI BARBOSA 716 – FLAMENGO – RIO DE JANEIRO – CEP 22250020
PÓS – GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DA MULHER
NÍVEL DOUTORADO
PROJETO: “ESCALA DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM:
INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM”
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA LUCIA NOVAES MENEZES**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____ Data de nasc.: ___/___/___

Escola: _____ Turma: _____

Responsável : _____ Escolaridade: _____

Pesquisador: _____ Data da entrev: ___/___/___

Senhor Responsável,

Venho por intermédio desta solicitar autorização para a participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa que faz parte do projeto de doutorado intitulado: “Escala do Desenvolvimento de Linguagem: Instrumento para Avaliação dos Distúrbios de Linguagem na Infância”.

Essa pesquisa tem como objetivo estudar e construir normas do desenvolvimento da linguagem verbal da criança brasileira, em idade infantil, na faixa etária de 1 ano a 6 anos e 11 meses. Essas normas serão utilizadas na construção de uma escala de desenvolvimento da linguagem que será de grande auxílio na avaliação da linguagem de crianças que apresentam dificuldade na compreensão e expressão verbal, cuja consequência é de prejuízo no aprendizado e na interação e inclusão social.

Em uma primeira etapa, o responsável pela criança que concordar em participar da pesquisa, fará uma entrevista individual com o pesquisador para informar sobre a saúde e o desenvolvimento da criança.

Após a entrevista, as respostas serão analisadas segundo os critérios de inclusão para o grupo controle da pesquisa que será formado pelas crianças que não apresentam dificuldade no desenvolvimento da linguagem.

Todas as crianças participantes da pesquisa serão submetidas a uma avaliação de linguagem que será realizada individualmente. Cada criança será avaliada por um pesquisador em ambiente adequado e agradável.

As crianças participantes da pesquisa terão como benefício a possibilidade de terem o desenvolvimento da sua linguagem avaliado. Caso seja detectada

alguma alteração serão encaminhadas para avaliação fonoaudiológica mais ampla, tendo assim um atendimento precoce antes de iniciar o aprendizado da escrita que depende fundamentalmente da linguagem oral. Não é observado risco de nenhuma natureza por parte das crianças.

A participação na pesquisa é espontânea. Sendo assim, cada criança e seu responsável têm o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Fica assegurado o sigilo em relação aos dados coletados, através da não revelação da identidade da criança e seu responsável envolvido na pesquisa. Deste modo, os dois estarão preservados de qualquer tipo de exposição. Asseguramos o bem estar da criança e do responsável no transcorrer da sua participação na pesquisa.

Todas as dúvidas em relação a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, de acordo com a sua disponibilidade.

Por fim, solicitamos a autorização para a inclusão de dados no banco, usos destes na construção da escala, divulgação dos resultados da pesquisa, através de publicações, seminários, palestras e demais meios de comunicação.

Eu, _____, carteira de identidade nº _____ expedida: _____, responsável pelo menor _____, aluno da Escola _____, autorizo a inclusão dos dados a serem coletados nesta pesquisa no banco de dados do pesquisador responsável, usos destes na construção da Escala de Avaliação de Desenvolvimento da Linguagem e divulgação dos resultados da pesquisa, através de publicações, seminários, palestras e demais meios de comunicação.

Declaro que li e compreendi todas as informações referentes à pesquisa e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas pelo pesquisador responsável.

Assinatura do representante legal: _____

Data:

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Data:

QUESTIONÁRIO DOS PAIS

I - Dados de Identificação

- 1 - Escola: _____ Turma: _____
2 - Nome: _____ N.: _____ Sala: _____
3 - Nasc.: ___/___/___ Idade: _____ Sexo: M. (1) F. (2)
4 - Filho(a): natural (1) adotado (2)
5 - Mãe: _____
6 - Pai: _____
7 - Endereço: _____
8 - Tel: _____ Cidade: _____ UF: ___ CEP: _____
9 - Entrevistador: _____ Data: ___/___/___

II - Dados referentes à gestação

- 1 - Idade da mãe na concepção: entre 18 e 34 anos (1) <18 anos (2) >35 anos (3)
2 - Acompanhamento pré-natal: Sim (1) Não (2) Número de consultas: ____
3 - Teve problema de saúde? Sim (1) Não (2)
4 - Fez uso de medicação? Sim (1) Não (2)
5 - Hospitalização? Sim (1) Não (2)
6 - Teve problemas emocionais? Sim (1) Não (2)
7 - Fez uso de drogas: Sim (1) Não (2)
8 - Cigarro? Sim (1) Não (2)
9 - Álcool? Sim (1) Não (2)
10 - Maconha? Sim (1) Não (2)
11 - Cocaína? Sim (1) Não (2)

III - Dados referentes ao nascimento:

- 1 - *Tipo de parto: (1) normal (2) cesáreo (3) outros
2 - *Idade gestacional com mais de 37 semanas Sim (1) Não (2)
3 - *Peso acima de 2.500 gramas Sim (1) Não (2)
4 - *Intercorrências perinatal? Sim (1) Não (2)
5 - *Sugou o seio materno dentro dos primeiros três dias de vida? Sim (1) Não (2)
6 - *Após o nascimento, o bebê permaneceu no hospital por mais de uma semana?
Sim (1) Não (2)
7 - Se a resposta do item seis for positiva, por quanto tempo? _____
8 - *Necessitou de UTI Sim (1) Não (2)

- 9 - Oxigênio Sim (1) Não (2) 10 - Entubação Sim (1) Não (2)
 11 - Encubadora Sim (1) Não (2)
 12 - *Complicações clínicas nos primeiros meses de vida? Sim (1) Não (2)
 13 - *Diagnóstico de síndrome genética ou neurológica? Sim (1) Não (2)

IV - Dados referentes ao histórico médico

Doenças	Sim (1) Não (2)	Frequência
1 – Pneumonia		
2 – Otite		
3 – Alergia		
4 – Convulsão		

“Frequência”: Até 2 vezes (1) Até 3 vezes (2) >3 vezes (3)

5 – Cirurgias : Sim (1) Não (2)

Tipo	Idade	Severidade	Tempo de Internação

Obs: _____

6 - Faz uso de medicação? Sim (1) Não (2)

Qual (is)? _____

V – Dados referentes ao desenvolvimento

V. 1 - Alimentação:

1 - Por quanto tempo se alimentou de leite materno? _____

2 – Apresenta(ou) dificuldade para se alimentar? Sim (1) Não (2)

Obs: _____

V.2 - Desenvolvimento motor:

1 - Do que você se recorda, acha que seu filho (sua filha) teve desenvolvimento motor semelhante ao de outras crianças ? Sim (1) Não (2)

2 - Engatinhou? Sim (1) Não (2)

3 - Andou antes de 18 meses? Sim (1) Não (2)

4 - Corre sem cair? Sim (1) Não (2)

- 5 - Pula? Sim (1) Não (2)
- 6 - Sobe e desce escada sem ajuda? (24 meses) Sim (1) Não (2)
- 7 - Segura o copo sem derramar ? (36 meses) Sim (1) Não (2)
- 8 - Pedala triciculo (36 meses): Sim (1) Não (2)
- 9 - Ele(a) aprendeu a controlar a urina com mais de 2 anos? Sim (1) Não (2)
- 10 - Ele(a) aprendeu a controlar as fezes com mais de 2 anos? Sim (1) Não (2)

V.3 – Desenvolvimento da linguagem:

- 1 - * Você acha que seu filho(a) ouve bem ? Sim (1) Não (2)
- 2 - * Ele(a) vira a cabeça em direção ao som? Sim (1) Não (2)
- 3 - * Ele(a) sempre responde quando falam com ele? Sim (1) Não (2)
- 4 - Ele(a) foi um bebê barulhento? Emitia sons? Sim (1) Não (2)
- 5 - * Ele(a) falou sua primeira palavra com um ano? Sim (1) Não (2)
- 6 - * Ele(a) falou palavras juntas com 2 anos ? Sim (1) Não (2)
- 7 - * Você acha que seu filho(a) tem dificuldade para falar ? Sim (1) Não (2)
- 8 - *Voce compreende o que ele (ela) fala? Sim (1) Não (2)
- 9 - * Ele(a) fala usando frases ? Sim (1) Não (2)
- 10 - *Ele(a) fala corretamente? Sim (1) Não (2)
- 11 - * Ele(a) obedece à pedidos verbais? Sim (1) Não (2)
- 12 - * Ele(a) conta histórias ou descreve experiências compreensíveis?
Sim (1) Não (2)
- 13 - *Ele(a) freqüentemente hesita ou repete sons e palavras? Sim (1) Não (2)
- 14 - *Ele(a) já fez tratamento fonoaudiológico? Sim (1) Não (2)
- 15 - *Qual a queixa?
- 16 - *Fala? Sim (1) Não (2) 17 - *Compreensão da fala? Sim (1) Não (2)

VI – Dados referentes ao comportamento social e emocional

1 - Seu filho apresenta(ou) um destes comportamentos:

Comportamento	S(1) N(2)	Período	Natureza do Tratamento
1.1 – Timidez?			
1.2 – Nervosismo?			
1.3 – Dificuldade em separar-se dos pais?			
1.4 – Medo/pesadelo?			
1.5 – Insônia?			

1.6 – Dificuldade em manter-se sentado?			
1.7 – Dificuldade durante o treinamento do uso do banheiro?			

2 - Seu(ua) filho(a) tem oportunidade de brincar com crianças ? Sim (1) Não (2)

3 - Ele(a) brinca com crianças da mesma idade? Sim (1) Não (2)

4 - Ele(a) brinca com crianças menores? Sim (1) Não (2)

5 - Ele(a) prefere brincar com crianças maiores? Sim (1) Não (2)

Que tipo de atividade ele prefere:

6 - Assistir TV Sim (1) Não (2)

7 - Jogar futebol? Sim (1) Não (2)

8 - Brincar com bonecas (os) Sim (1) Não (2)

9 - Brincar de casinha? Sim (1) Não (2)

10 - Video Game ? Sim (1) Não (2)

11 - Empinar pipa? Sim (1) Não (2)

12 - Brincar com carrinhos? Sim (1) Não (2)

13 - A criança apresenta dificuldade de relacionamento com as pessoas que moram na casa? Sim (1) Não (2)

14 - E com as pessoas fora do âmbito familiar? Sim (1) Não (2)

VII - Dados referentes ao nível de educação, renda familiar e herança genética:

1 - Responsável pela criança: (1) Pais (2) Mãe (3) Pai (4) Avós (5) Tio(a) (6)Outros

1.1 - *Escolaridade: _____ 1.2 - Profissão: _____

1.3 - Ocupação _____ 1.4 - Renda _____

2 - Mãe: _____

2.1 - *Escolaridade: _____ 2.2 - Profissão: _____

2.3 - Ocupação _____ 2.4 - Renda _____

3 - Pai: _____

3.1 - *Escolaridade: _____ 3.2 - Profissão: _____

3.3 - Ocupação _____ 3.4 - Renda _____

4 - Os pais moram juntos? Sim (1) Não (2)

5 - Estado civil: (1) casados (2) separados (3) viúva(o) (4) solteira(o)

6 - Total de renda da família: _____

7 - Possui irmãos? Sim (1) Não (2) _____

8 - Quem mora na casa?

- 8.1 - Pais Sim (1) Não (2) 8.2 - Irmãos Sim (1) Não (2)
8.3 - avós Sim (1) Não (2) 8.4 - Tios Sim (1) Não (2)
8.5 - Primos Sim (1) Não (2) 8.6 - Outros Sim (1) Não (2)

9 - Situação habitacional: _____

10 - **Algum membro da família possui (ou possuiu) uma das dificuldades abaixo?

Dificuldade	S (1) N (2)	Relação de parentesco	Idade
10.1 – Problema de fala ou de linguagem			
10.2 – Problema auditivo			
10.3 – Distúrbios de aprendizado			
10.4 - Problemas neurológicos			
10.5 - Deficiência mental			
10.6 - Problemas emocionais			

“Relação de parentesco”: Pai (1) Mãe (2) Irmã(o) (3) Avô (4) Avó (5) Tio(a) (6)
Primo(a) (7) Mais de uma pessoa na família (8)

VIII - Dados referentes a creche e escola

1 - Favor indicar o período que a criança fica na escola?

Manhã (1) Tarde (2) Integral (3)

*2 - Apresenta dificuldade em alguma atividade? Sim (1) Não (2)

*2.1 - Qual (is)?

*2.1.a - Motora Sim (1) Não (2)

*2.1.b - Comunicação verbal Sim (1) Não (2)

*2.1.c - Interação social Sim (1) Não (2) (ex.:Brinca ou se comunica com outras crianças).

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável

ANEXO 2

ADL - Manual do Examinador	109
ADL - Manual das Figuras	117
ADL - Protocolo de Aplicação	128

ADL

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM**

MANUAL

DO

EXAMINADOR

DESCRIÇÃO DA ADL _____

A *Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem – ADL* pode ser utilizada por profissionais que lidam com crianças na idade pré-escolar como, fonoaudiólogos, psicólogos do desenvolvimento e educadores especiais.

A ADL é um instrumento clínico para avaliar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no que diz respeito ao conteúdo (semântica), a estrutura (morfologia e sintaxe) e aos aspectos da memória auditiva em crianças na faixa etária de um a seis anos e onze meses. A administração da ADL é individual e avalia domínios da linguagem compreensiva e expressiva.

MATERIAL QUE COMPÕE A ADL

- Manual do Examinador
- Material Concreto – uma bolsa com os seguintes objetos: um sino, um cachorrinho, uma bonequinha, uma colherzinha, um pratinho, um copinho, um carrinho e três bolas de tênis.
- Manual de Figuras: setenta e cinco folhas com ilustrações coloridas, sendo cinquenta e uma páginas referentes a linguagem compreensiva e vinte e quatro referentes a linguagem expressiva.
- Protocolo para Aplicação e Pontuação: onze folhas, a primeira com espaço para anotar os dados relativos a criança e os seus resultados obtidos pela aplicação das escalas da linguagem compreensiva e linguagem expressiva. Cada folha seguinte corresponde a uma faixa etária, contendo as frases estímulo referentes às tarefas que estão sendo avaliadas. Abaixo de cada

item, encontra-se correção para a respectiva tarefa. A esquerda desse protocolo, encontram-se os itens referentes as tarefas para avaliar a linguagem compreensiva, enquanto que a direita os itens referentes a linguagem expressiva. Em cada item há um espaço para a pontuação das respostas: 1 para a resposta correta e zero para a incorreta ou ausência de resposta. Potanto, as respostas corretas das tarefas da Escala da Linguagem Compreensiva e da Escala da Linguagem Expressiva encontram-se no próprio protocolo.

Antes de iniciar a aplicação da ADL o examinador deve utilizar alguns brinquedos e/ou livrinhos para facilitar a sua interação com a criança.

É de fundamental importância que antes de iniciar a aplicação da ADL o examinador se certifique do conforto da criança em relação ao ambiente da sala, ao material e ao próprio examinador.

INSTRUÇÕES GERAIS

A ADL foi elaborada para ser aplicada em uma sala silenciosa, agradável, com mesa e cadeira apropriadas para a criança da faixa etária avaliada pela escala.

Antes de conduzir a criança para a sala de avaliação, o examinador já deve ter preenchido os seus dados, na primeira folha do protocolo de respostas. Para calcular a idade cronológica da criança, deve se subtrair a data do seu nascimento da data de avaliação. Exemplo:

	Ano	Mês
Data do teste	2003	10
Data de nascimento	2000	5
Idade cronológica	3	5

As crianças nas faixas etárias de um a dois anos e seis meses devem entrar para a sala de avaliação com uma pessoa do seu ambiente familiar, pois na maioria das vezes, essa faixa etária, se sente mais segura para interagir com o examinador e todo o contexto. As demais faixas etárias, se houver solicitação da criança, para que o acompanhante permaneça na sala de avaliação.

PROCEDIMENTOS PARA A APLICAÇÃO DA ADL

Os procedimentos para a administração e pontuação da ADL devem ser estudados e praticados pelo examinador antes da sua aplicação. Todas as instruções devem ser seguidas cuidadosamente para manter a confiabilidade e ser possível a transformação dos resultados do escore bruto em o escore padrão. Se não for seguido os procedimentos para a sua aplicação os resultados podem não revelar as verdadeiras habilidades lingüísticas e de memória auditiva da criança.

Geralmente deve-se iniciar a administração da ADL com escala da linguagem receptiva. Como a ADL avalia crianças de uma faixa etária que não está familiarizada com situações formais de testagem, os procedimentos para

aplicação devem ser mais flexíveis. A criança pode ficar em pé ou sentada, ao lado ou em frente a examinadora, as interrupções são permitidas, como por exemplo: para beber água, ir ao banheiro ou descansar. Entretanto, quando for possível, a examinadora deve procurar concluir a aplicação da escala que está utilizando, sem interromper o processo.

CONSIDERAÇÕES PARA AVALIAÇÃO EM SITUAÇÕES ESPECIAIS

- Aplicação em crianças com idade acima da faixa etária da ADL:

É possível utilizar a ADL para avaliar crianças com idade de sete anos ou superior. Isso ocorre quando o desenvolvimento da linguagem parece não estar compatível com a idade cronológica da criança. Nestes casos, não é possível utilizar o escore padronizado da ADL. Os seus resultados devem se limitar a uma análise qualitativa das habilidades lingüísticas (semântica ou de estrutura) e de memória avaliadas. Através dessa análise, o examinador poderá identificar os déficits na aquisição e no desenvolvimento das habilidades avaliadas, realizar um laudo e posteriormente o planejamento terapêutico.

- Adaptações para aplicação da ADL para crianças com cuidados especiais:

Quando se faz necessário a adaptação dos procedimentos para a administração da ADL, pode ser feita através de pistas gestuais ou repetindo mais de duas vezes as tarefas. Também não é permitido utilizar o escore padrão, os passos dos procedimentos descritos acima devem ser seguidos.

PROCEDIMENTOS PARA PONTUAÇÃO

- Determinar a idade cronológica
- Início da pontuação no protocolo de aplicação

Inicia-se a aplicação da ADL com a folha do protocolo, cuja a faixa etária corresponda a seis meses abaixo da idade cronológica da criança. Se o examinador observar que a criança apresenta dificuldade com a primeira tarefa, rapidamente ele passa para a folha do protocolo abaixo da idade que iniciou a avaliação. É importante que a criança se sinta segura para que a avaliação prossiga em um ambiente harmonioso.

ESCORE DOS ITENS: marque 1 para a resposta correta ; 0 , se a criança responder incorretamente ou não responder nada.

O BASAL (O INÍCIO DA PONTUAÇÃO) para cada escala (compreensiva e expressiva) é determinado quando a criança responde corretamente a três itens consecutivos. Se a criança, ao iniciar a avaliação, não responder corretamente aos três primeiros itens, o examinador, sem que a criança perceba, deve reiniciar a aplicação com tarefas abaixo da faixa etária que está sendo utilizada. Esse procedimento é feito até que a criança responda corretamente a três tarefas consecutivas.

TETO (FIM DA APLICAÇÃO): A aplicação de cada escala é interrompida após quatro erros consecutivos ou ausência de resposta. O último item que receber escore zero é considerado o teto do teste.

COMPUTAÇÃO DO ESCORE BRUTO DA ADL: some o total de respostas corretas, ou seja, os itens que receberam pontuação 1 em cada escala, separadamente.

TRANSFORMAÇÃO DO ESCORE BRUTO EM ESCORE PADRÃO

Para transformar os escores bruto das escalas da linguagem compreensiva e expressiva em escore padrão (EP) utilize as tabelas para transformação (anexo 3) . O escore padrão global da linguagem é obtido com a soma do escore padrão (EP) das duas escalas (EP da linguagem compreensiva + EP linguagem expressiva), anexo 3 .

Os resultados do escore padrão global da linguagem podem ser classificados em relação ao EP obtido e o seu desvio padrão (DP) , descritos na tabela abaixo.

Critérios de classificação dos resultados da ADL em relação Escore Padrão e Desvio Padrão.

Desenvolvimento da linguagem	Escore Padrão (EP)	Desvio Padrão (DP)
Faixa da normalidade	Entre EP 85 e EP 115	menor ou maior 1 DP
Distúrbio leve	Entre EP 84 e EP 77	Entre <1,03 DP e <1,53 DP
Distúrbio moderada	Entre EP 76 e 70	entre <1,6 DP e < 2 DP
Distúrbio severo	igual ou abaixo de EP 69	abaixo de <2 DP

PERÍODO DE APLICAÇÃO DA ADL pode variar entre 20 e 40 minutos, isto depende da idade e do grau de comunicação da criança, as menores e as mais tímidas necessitavam de mais tempo.

12 a 17 meses

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>1. Mantém a atenção (por dois minutos). Material: - Auditivo: brinquedos sonoros. - Visual: brinquedos em movimento - carrinho ou bichinho. Inicialmente, interaja com a criança, em seguida:</p> <p><input type="checkbox"/> Auditiva: faça um som do lado direito, depois do lado esquerdo e, por último atrás da criança, observando se ela procura a fonte sonora.</p> <p><input type="checkbox"/> Visual: movimente o objeto da esquerda para a direita, em sentido contrário e para cima, observando se a criança acompanha com o olhar o movimento realizado). (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>2. Compreende ordens simples com pistas gestuais. Material: bola e bonequinha. Coloque o material perto da criança e diga: <i>Vamos brincar?</i></p> <p><i>a. Pegue a bola.</i> _____ <i>b. Dê a bola para mim.</i> _____ <i>c. Agora, dê a bola para o neném.</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>3. Identifica objetos familiares. Material: cachorro, carrinho, bola, bonequinha. Coloque o material perto da criança e diga: <i>Onde está?</i></p> <p><i>a. a bola</i> _____ <i>b. o carro</i> _____ <i>c. a neném</i> _____ <i>c. o cachorro</i> _____ (1 ponto = reconhece pelo menos um objeto, sempre)</p> <p>4. Identifica figuras. Material: Material de Figuras, pág.1. <i>Você está vendo essas figuras? Mostre...</i></p> <p><i>a. a bola</i> _____ <i>b. o carro</i> _____ (1 ponto = aponta consistentemente para uma figura)</p>	<p>1. Produz sons silábicos variados (faz combinação de sons). Observação realizada em contexto lúdico. <i>Escreva os exemplos:</i></p> <hr/> <p>(1 ponto= produz duas sílabas ou mais variando os fonemas em uma emissão vocal)</p> <p>2. Possui vocabulário de pelo menos uma palavra:</p> <hr/> <p>(1 ponto = usa consistentemente a mesma combinação de sons para nomear uma pessoa ou um objeto)</p> <p>3. Comunica-se de forma não verbal, usando gestos, chamando atenção para si ou apontando para um objeto ou pessoa. <i>Descreva o que a criança faz:</i></p> <hr/> <p>(1 ponto = se apresenta alguns dos comportamentos descritos. Ex.: entrega brinquedo, puxa pela mão, aponta etc.)</p> <p>4. Imita uma palavra. Material: bola, carro, miniatura de boneco ou palavras do contexto da criança como “mamãe” e “papai”. <i>A examinadora aponta para o objeto e em seguida nomeia para a criança, estimulando-a a repetir:</i> Ex. : Olhe a bola....bola <i>Marque as palavras que a criança repete:</i> <i>bola</i> ____ <i>neném</i> ____ <i>carro</i> ____ <i>papai</i> ____ <i>mamãe</i> ____ (1 ponto = repete 1 palavra)</p>

1a 6 m até 1a 11 m

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>5. Compreende ordens simples sem pistas gestuais. Material: bolsa e algumas bolas. Ordem: <i>Vamos ver as bolas que estão dentro da bolsa?</i></p> <p>a. Tire as bolas de dentro da bolsa _____ b. Agora me dê uma bola _____ c. Agora ponha as bolas dentro da bolsa _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>6. Identifica figuras. Material: Manual de Figuras, pág.2. <i>Olhe estas figuras. Mostre...</i></p> <p>a. a banana _____ b. o pé _____ c. o carro _____ d. o sapato _____ e. o gato _____ f. a mão _____ (1 ponto = 4 acertos)</p> <p>7. Identifica partes do corpo em si próprio. <i>Mostre o(a) seu(ua)...</i></p> <p>a. cabelo ____ b. olho ____ c. nariz ____ d. pé ____ e. orelha ____ f. mão ____ g. boca ____ (1 ponto = 4 acertos)</p> <p>8. Compreende ações dentro de um contexto. Material: um cachorrinho, um pratinho, uma colher e um copo. Ordem: <i>Coloque o material sobre a mesa e fale para a criança:</i></p> <p>a. O cachorro está com fome. Dê comida pra ele comer. _____ b. O cachorro está com sede. Dê água pra ele beber. _____ c. O cachorro está com sono. Bote ele pra dormir. _____ (1 ponto = 2 acertos)</p>	<p>5. Nomeia objetos. Material: carrinho, cachorro, bola, bonequinha. Aponte para cada objeto e pergunte para a cr.: <i>O que é isso?</i></p> <p>a. bola ____ b. carro ____ c. neném ____ d. cachorro ____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>6. Produz seqüência de palavras soltas. Observação da linguagem espontânea em atividades lúdicas. <i>Crie situações através de brincadeiras para estimular a cr. a falar.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>(1 ponto = fala sobre um objeto, pessoa ou acontecimento através da seqüência de duas ou mais palavras em uma mesma emissão vocal)</p> <p>7. Compreende relação de posse. Ex.: aponte para o seu sapato e diga para a cr.: <i>Este é o meu sapato.</i> Em seguida aponte para o sapato da criança e pergunte: <i>Este sapato é meu?</i> _____ (1 ponto = se emprega espontaneamente: meu, minha ou dizendo o próprio nome)</p> <p>8. Adquiriu vocabulário de pelo menos 10 palavras diferentes. <i>Escreva aqui as palavras que a criança disser durante a avaliação:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>(1 ponto = disse 10 palavras de forma espontânea no período da avaliação)</p>

LINGUAGEM COMPREENSIVA

9. Compreende conceitos espaciais.

Material: uma bolsa e três bolas.

Coloque a bolsa com duas bolas dentro e uma do lado e diga:

a. *Tire as bolas de dentro da bolsa* _____

b. *Bote a bola em cima da mesa* _____

c. *Bote as bolas dentro da bolsa* _____

(1 ponto = 2 acertos)

10. Compreende alguns pronomes.

Material: uma cachorrinho e três bolas.

Diga: *Vamos brincar com as bolas e o cachorrinho?*

Eu dou todas as bolas para você!

a. *Mostre a sua bola.* _____

b. *Agora, você dá uma bola para mim* _____

Pegue uma bola e pergunte à criança:

c. *Onde está a minha bola?* _____

d. *Agora dê uma bola para ele (cachorrinho)* _____

(1 ponto = 2 acertos)

11. Compreende conceitos de quantidade.

Material: Uma bolsa e três bolas.

Coloque a bolsa com as bolas em frente a cr. e diga:

a. *Me dê só uma bola.* _____

b. *Agora bote o resto das bolas na mesa.* _____

c. *Agora dê todas as bolas para mim.* _____

(1 ponto = 2 acertos)

12. Reconhece a ação nas figuras.

Material: Manual de figuras pág. 3.

“Mostre quem está....

a. *chutando* _____ b. *bebendo* _____ c. *comendo* _____

(1 ponto = 2 acertos)

LINGUAGEM EXPRESSIVA

9. *Usa entonação adequada para fazer pergunta.

Observação da linguagem espontânea em atividades lúdicas.

Crie situações através de brincadeiras para estimular a cr. a falar.

Ex.: _____

(1 ponto = faz uma pergunta usando a entonação correta; ex.: eleva a voz quando faz uma pergunta).

10.* Combina duas ou mais palavras na fala espontânea.

Observação da linguagem espontânea em atividades lúdicas. A examinadora. poderá criar situações através de brincadeiras para estimular a cr. a falar.

Escreva os exemplos: _____

(1 ponto = se a cr. produz duas ou mais palavras em uma emissão vocal e, com significado semântico ; ex.: posse: “ papato neném ” = o sapato da boneca)

11. Nomeia figuras.

Material: Manual de Figuras, pág. 51.

Aponte para cada figura e pergunte: *O que é isto?*

a. *tênis ou sapato* _____ b. *carro* _____ c. *mão* _____

d. *banana* _____ e. *pé* _____ f. *gato* _____

(1 ponto = 4 acertos)

12. Reconhece e nomeia ação em figuras.

Material: Manual de Figuras, pág. 52.

A ponte para cada figura e pergunte:

a. *O que este menino está fazendo?* _____ (chutando ou jogando)

b. *O que esta menina está fazendo?* _____ (bebendo)

c. *E esta menina?* _____ (dormindo)

(1 ponto = 2 acertos)

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>13. Compreende o uso dos objetos. Material: Manual de Figuras, pág. 4. Aponte para cada figura e diga: <i>Mostre...</i></p> <p>a. <i>O que você usa para beber?</i> _____</p> <p>b. <i>O que nós usamos para varrer o chão?</i> _____</p> <p>c. <i>Com o que você penteia o cabelo?</i> _____</p> <p>d. <i>O que nós usamos para cortar papel.</i> _____</p> <p>e. <i>O que você usa para comer?</i> _____</p> <p>(1 ponto = 3 acertos)</p> <p>14. Compreende os conceitos dos adjetivos. Material: Manual de Figuras, págs. 5 a 8. Mostre uma página de cada vez e diga: <i>Mostre...</i></p> <p>a. <i>o bicho grande</i> _____ b. <i>a bola pequena</i> _____</p> <p>c. <i>o que está quente</i> _____ d. <i>quem está molhado</i> _____</p> <p>e. <i>quem está sujo</i> _____</p> <p>(1 ponto = 3 acertos)</p> <p>15. Compreende relações parte/todo. Material: Manual de Figuras, pág. 9. <i>Mostre...</i></p> <p>a. <i>a porta do caminhão</i> _____ b. <i>a perna do menino</i> _____</p> <p>c. <i>o rabo do cachorro</i> _____ d. <i>as rodas do carro</i> _____</p> <p>(1 ponto = 3 acertos)</p> <p>16. Identifica figuras. Material: Manual de Figuras, págs. 10 e 11. <i>Mostre:</i></p> <p>a. <i>o barco</i> _____ b. <i>o caminhão</i> _____ c. <i>o avião</i> _____</p> <p>d. <i>a mochila</i> _____ e. <i>a bolsa</i> _____ f. <i>a mala</i> _____</p> <p>(1 ponto 4= acertos)</p>	<p>13. Responde a questões sobre si mesmo. Pergunte:</p> <p>a. <i>Qual é o seu nome?</i> _____ b. <i>Você é menino ou menina?</i> _____ c. <i>Você tem irmãos?</i> _____</p> <p>(1 ponto = se responde a duas perguntas corretamente)</p> <p>14. Emprega palavras que indicam posse. Material: Manual de Figuras, pág. 53 Aponte para cada figura e diga:</p> <p>a. <i>Esta bola é dele. De quem é esta bola?</i> _____ (dela ou da menina)</p> <p>b. <i>Este sorvete é dela. De quem é este sorvete?</i> _____ (dele ou do menino)</p> <p>(1 ponto = 1 resposta correta)</p> <p>15. Vocabulário Material: Manual figuras, pág. 54 a 56. A ponte para cada figura e pergunte: <i>O que é isto...</i></p> <p>a. <i>cavalo</i> _____ b. <i>cachorro</i> _____ c. <i>avião</i> _____ d. <i>barco</i> _____</p> <p>e. <i>calça</i> _____ f. <i>shorte</i> _____ g. <i>camisa ou blusa</i> _____</p> <p>(1 ponto = 4 acertos)</p> <p>16. Responde a questões que contenham: “o quê”, “onde” e questões que as respostas são sim/não. Material: Manual de Figuras, pág. 57. Aponte para cada figura e pergunte:</p> <p>a. <i>O que ele está segurando?</i> _____ (a bola)</p> <p>b. <i>Onde está o menino?</i> _____ (no cavalo)</p> <p>c. <i>Este menino está acordado?</i> _____ (não)</p> <p>(1 ponto = 2 corretos)</p>

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>17. Compreende conceitos de adjetivos. Material: Manual de Figuras, págs. 12 a 14. <i>Olhe estas figuras e mostre ...</i></p> <p>a. o que é mais pesado _____ b. o que está vazio _____ c. os dois que são iguais _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>18. Compreende perguntas negativas. Material: Manual de Figuras, págs. 15 e 16.</p> <p>a. Qual o lápis que não está dentro da caixa? _____ b. Que passarinho não está voando? _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>19. Categoriza. Material: Manual de Figuras, pág. 17. <i>Olhe estas figuras e mostre ...</i></p> <p>a. todos os bichinhos _____ b. todos os brinquedos _____ c. todas as coisas que comemos _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>20. Mostra partes do corpo. <i>Mostre...</i></p> <p>a. a cabeça _____ b. o braço _____ c. o joelho _____ d. o dedo _____ e. o pescoço _____ f. o queixo _____ g. a bochecha _____ (1 ponto = 6 acertos)</p>	<p>17. Compreende e responde questões sobre si.</p> <p>a. Quantos anos você tem? _____ b. Você tem irmãos? _____ c. Como se Chama(m)? _____ d. Quais os brinquedos que vocês gostam de brincar? _____ _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>18. Fala sobre o uso de um objeto. <i>O que você faz com ...</i></p> <p>a. uma colher _____ b. um sabão _____ c. uma calça _____ (1 ponto = 2 acertos, gestos não são considerados)</p> <p>19. Descreve ações diante de uma figura. (Figuras, págs. 58 e 59).</p> <p>a. Aqui este homem está andando, aqui ele está tocando a campainha, e aqui o que ele está fazendo? _____ b. Este menino está comendo um sanduíche . E este o que está fazendo? _____ _____ c. Este menino está andando de bicicleta. E este o que está fazendo? _____ _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>20. Compreende e responde a questões com o pronome interrogativo “que”.</p> <p>a. O que voa? _____ b. O que nada? _____ c. O que dorme? _____ d. O que morde? _____ e. O que chora ? _____ f. O que queima? _____ (1 ponto = 4 acertos, gestos não são considerados)</p>

3a 6m até 3a e 11 m

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>21. Compara objetos. Material: Manual de Figuras, pág. 18. <i>Qual é o mais pesado?</i> a. o banco ou a mesa? _____ b. a televisão ou a bola? _____ c. o carro ou caminhão? _____ d. O livro ou a flor? _____ (1 ponto = 3 acertos)</p> <p>22. Faz deduções. Material: Manual de Figuras, págs. 19 a 21. Leia a estória e, em seguida peça para a criança. mostrar a figura que responde a pergunta: a. <i>Se Tiago sair de casa ficará todo molhado Como está o tempo lá fora? Mostre a figura.</i> _____ b. <i>A boneca de Vanessa está muito suja. O que você acha que Vanessa deve fazer com a boneca? Mostre a figura.</i> _____ c. <i>Lucas teve uma boa surpresa e ficou muito feliz. Mostre a figura</i> _____ (1 ponto = 3 acertos)</p> <p>23. Vocabulário receptivo. Material: Manual de Figuras, pág.22 a 24 <i>Mostre...</i> a. a calça _____ b. o casaco _____ c. o quadrado _____ d. o círculo _____ e. o médico _____ f. o bombeiro _____ (1 ponto = 4 acertos)</p> <p>24. Compreende pronome pessoal. Material: Manual de Figuras, págs. 25 a 26 <i>Mostre a figura que:.</i> a. <i>Ela está chorando</i> _____ b. <i>Ele está tomando sorvete.</i> _____ c. <i>Eles estão tomando sorvete</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p>	<p>21. Habilidade para solucionar e responder a questões sobre situações problemas. <i>O que você faz quando...</i> a. <i>você está com sono?</i> _____ b. <i>suas mãos estão sujas?</i> _____ c. <i>você está com fome?</i> _____ (ponto: 2 acertos, sendo que gestos não são considerados)</p> <p>22. Habilidade para definir objetos. <i>Para que serve...</i> a. <i>uma bola</i> _____ b. <i>um carro</i> _____ d. <i>uma faca</i> _____ (1 ponto = se fala sobre a utilização adequada de dois objetos)</p> <p>23. Vocabulário expressivo. Material: Manual de Figuras, págs. 60 a 62. <i>Diga o nome das figuras que eu apontar ...</i> a. <i>círculo</i> _____ b. <i>estrela</i> _____ c. <i>computador</i> _____ d. <i>jornal</i> _____ e. <i>celular</i> _____ f. <i>lago</i> _____ g. <i>árvore</i> _____ h. <i>flor</i> _____ (1 ponto = 4 acertos)</p> <p>24. Adquiriu plural regular. Material: Manual de Figuras, pág. 63. a. <i>Aqui tem um carro e aqui tem dois</i> _____ (carros) b. <i>Aqui tem uma meia e aqui tem duas</i> _____ (meias) c. <i>Aqui tem uma bola e aqui tem três</i> _____ (bolas) (1 ponto = se a cr. acrescenta o <u>s</u> no final de duas palavras)</p>

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>25. Compreende conceitos espaciais (conjunções, advérbios). Material: Manual de Figuras, pág. 27. <i>Mostre o cachorro que está....</i></p> <p>a. em cima da cadeira _____ b. em baixo do cadeira _____ c. atrás da cadeira _____ d. do lado da cadeira _____</p> <p>(1 ponto = 3 acertos)</p> <p>26. Compreende conceitos de tempo. Material: Manual de Figuras, pág. 28.</p> <p>a. <i>Quais as figuras que mostram a noite?</i> _____ b. <i>Quais as figuras que mostram o dia?</i> _____</p> <p>(1 ponto = 2 acertos)</p> <p>27. Compreende ordens complexas. Material: Manual de Figuras, pág. 29.</p> <p>a. <i>Mostre o cachorro branco que está dormindo</i> _____ b. <i>Mostre o cachorro branco com orelhas pretas .</i> _____ c. <i>Mostre o cachorro malhado com orelha marrom.</i> _____</p> <p>(1 ponto = 2 acertos)</p> <p>28. Identifica cores. Material: Manual de Figuras, pág. 30. <i>Olhe estas bolas. Mostre a bola:...</i></p> <p>a. vermelha _____ b. laranja _____ c. amarela _____ d. preta _____ e. verde _____ f. azul _____</p> <p>(1 ponto = 4 acertos)</p>	<p>25. Usa palavras que expressam relação espacial. Material: Figuras da pág. 64. Ordem: Aponte para cada figura e diga: <i>Agora você me diz onde está este cachorro...</i></p> <p>a. em cima da cadeira _____ b. atrás da cadeira _____ c. em baixo da cadeira _____ d. ao lado da cadeira _____</p> <p>(1 ponto = 2 acertos)</p> <p>26. Memória para sentença. <i>Repita o que eu disser....</i></p> <p>a. <i>Lucas treinou bem e ganhou o jogo</i> _____ b. <i>Ana caiu e derrubou o seu refrigerante</i> _____ c. <i>Igor ouviu a música e dançou.</i> _____</p> <p>(1 ponto = 2 acertos; alterações articulatórias não são consideradas)</p> <p>27. Categorização de nomes. <i>Cachorro, gato, cavalo, porco, cobra – são todos bichinhos.</i> <i>Você sabe o que são:</i></p> <p>a. <i>trenzinho, boneca, bola, carrinho</i> _____ b. <i>shorte, saia, vestido, camisa, calça</i> _____ c. <i>hamburguer, batata-frita, pizza, macarrão, feijão, pastel</i> _____</p> <p>(1 ponto = 2 acertos)</p> <p>28. Emprega adjetivos para descrever pessoas e objetos. Material: Manual de Figuras, pág. 65.</p> <p>a. <i>Olhe bem estas meninas, esta menina está feliz com seu vestido novo e bonito. E esta como está?</i> _____ b. <i>Esse menino está alegre porque sua bicicleta é bonita e rápida. Esse menino como ele está?</i> _____</p> <p>(1 ponto = se a cr. emprega dois adjetivos)</p>

4a 6m até 4a e 11 m

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>29. Compreende conceitos de adjetivos. Material: Manual de Figuras, págs. 31 a 33. <i>a. Você está vendo estas cobras? Aponte a mais comprida.</i> _____ <i>b. Olhe para estes cabelos. Qual deles é o mais curto?</i> _____ <i>c. Você está vendo estas crianças? Aponte a mais alta.</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>30. Compreende os sufixos nominais. Material: Manual de Figuras, págs. 34 a 36. <i>a. Mostre o jogador de futebol</i> _____ <i>b. Mostre o pintor</i> _____ <i>c. Mostre a cantora</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>31. Compreende nome + 2 adjetivos. Material: Manual de Figuras, pág. 37. <i>a. Mostre o gato branco e peludo.</i> _____ <i>b. Mostre o gato preto e pequeno</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>32. Compreende conceitos de quantidade. Material: Manual de Figuras, págs 40 e 41 <i>a. Conte os pirulitos em cada copo. Qual desses copos tem três pirulitos?</i> _____ <i>b. Conte as bolas de cada conjunto. Qual conjunto tem cinco bolas?</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p>	<p>29. Nomeia cores. Material: Manual de Figuras, pág. 66. <i>Olhe estas bolas; eu vou apontar e você diz a cor.</i> <i>a. Vermelho</i> _____ <i>b. laranja</i> _____ <i>c. amarelo</i> _____ <i>d. Preta</i> _____ <i>e. verde</i> _____ <i>f. azul</i> _____ (1 ponto = 4 acertos)</p> <p>30. Construção de sentenças. (Figuras, págs. 67 a 69) <i>a. Olhe estes meninos e diga o que eles estão fazendo</i> _____ _____ <i>b. E aqui? O que o menino, o cavalo e o cachorro estão fazendo?</i> _____ _____ <i>c. O nome dessa menina é Beatriz. O que ela está fazendo?</i> _____ _____ (1 ponto = se a cr. faz frases sobre duas figuras)</p> <p>31. Responde a questões que utilizam o pronome interrogativo “quando”. <i>a. O que você faz quando vai escovar os dentes?</i> _____ _____ <i>b. O que você faz quando vai tomar banho?</i> _____ _____ (1 ponto = 1 correta, sendo que ela deve dizer pelo menos duas etapas consecutivas do procedimento)</p> <p>32. Responde a questões sobre a sua rotina diária. <i>a. Por que você escova os dentes?</i> _____ <i>b. Por que você toma banho?</i> _____ <i>c. Por que você usa sapatos</i> _____ (1 ponto = 2 acertos, se a criança explica o motivo, exemplo(32.a): para não ficar com bichinhos)</p>

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>33. Compreende sentenças na voz passiva. Material: Manual de Figuras, págs. 38 e 39 Olhe estas figuras com atenção. Agora mostre...</p> <p><i>a. A menina foi beijada pelo menino _____</i> <i>b. O menino foi empurrado pela menina _____</i> (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>34. Compreende conceitos de quantidade. Material: Manual de Figuras, pág 42. <i>Joana cortou uma laranja ao meio...</i></p> <p><i>a. Mostre a metade da laranja? _____</i> <i>b. Mostre laranja inteira? _____</i> (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>35. Identifica diferenças. Material: Manual de Figuras, pág. 43. Qual deles tem:</p> <p><i>a. as orelhas grandes _____</i> <i>b. um rabo fino e comprido _____</i> <i>c. um rabo grosso _____</i> <i>d. bico pequeno _____</i> (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>36. Compreende conceitos de seqüência de tempo. Material: Manual de Figuras, pág. 44. Preste atenção nestas figuras. Este menino está se arrumando para sair.</p> <p><i>a. O que ele botou por último? _____</i> <i>b. O que ele botou primeiro? _____</i> (1 ponto = 2 corretas)</p>	<p>33. Adquiriu palavras que expressam quantidade. Material: Manual de Figuras, pág. 70.</p> <p><i>a. O copo dessa menina tem muito suco e o desta menina tem _____</i> <i>_____ (pouco)</i></p> <p><i>b. O prato deste menino tem pouca pipoca e o prato deste menino tem _____</i> <i>_____ (mais, muita)</i> (1 ponto = 1 acerto)</p> <p>34. Habilidade para buscar palavras dentro de uma categoria. Marque um minuto e escreva os nomes que a cr. disser neste período.</p> <p><i>a. Diga o nome de todas as comidas que você se lembrar , até eu pedir para você parar _____</i></p> <p><i>b. Diga o nome de todos os bichos que você se lembrar, até eu pedir para parar. _____</i> _____</p> <p>(1 ponto = nomeia pelo menos seis animais ou comidas em um minuto)</p> <p>35. Habilidade para solucionar e responder a questões sobre situações problemas .</p> <p><i>a. O que você faz quando perde o seu brinquedo? _____</i> _____</p> <p><i>b. O que você faz antes de atravessar a rua? _____</i> _____</p> <p>(1 ponto = 1 acerto, se a criança responde com lógica)</p> <p>36. Conta uma estória diante de gravuras em quadrinhos. Material: Manual de Figuras, Págs. 71 e 72. (a examinadora anota o que a criança falar no verso da pág.) Diga: <i>Esta é uma estória sobre um menino, que quer ir ao jogo de futebol com o pai. Olhe os quadrinhos e conte uma estorinha para mim.</i> (1 ponto = se a cr. Conta uma estória com lógica ou descreve as figuras seguindo a sua seqüência)</p>

6a até 6a 11m

LINGUAGEM COMPREENSIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>37. Faz cálculo de soma e subtração até 5. <i>a. Se você tem três balas e comeu uma, com quantas você ficou?</i> _____ <i>b. Se você tem dois lápis e eu lhe dou mais dois, com quantos lápis você vai ficar?</i> _____ <i>c. Se você tem três balas e eu lhe dou mais duas, com Quantas você vai ficar?</i> _____ (1 ponto = 2 acertos; mostra com os dedos o número ou diz a resposta)</p> <p>38. Compreende conceito de velocidade. Material: Manual de Figuras, pág. 45. <i>Estas figuras mostram animais e transportes que se movem com velocidades diferentes.</i> <i>a. Mostre o transporte que é mais rápido</i> _____ <i>b. Mostre o bicho que é mais lento</i> _____ (1 ponto =1 acerto)</p> <p>39. Relação espacial. Material: Manual de Figuras, págs. 46 a 48. <i>Olhe as figuras destes meninos empinando pipas:</i> <i>a. Mostre a pipa que está mais longe do menino</i> _____ <i>Olhe as figuras destes bichinhos.</i> <i>b. Mostre o bichinho que está entre o gato e o cachorro</i> _____ <i>c. Mostre o macaco que está mais perto do leão</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>40. Relação temporal. Material: Manual de Figuras, págs. 49 a 50. <i>a. Depois de apontar para o gato amarelo, aponte para o gato branco</i> _____ <i>c. Antes de apontar o elefante, aponte para o macaco e o jacaré</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p>	<p>37. Habilidade para definir palavras. <i>Diga duas coisas que você sabe sobre...</i> <i>a. A banana</i> _____ <i>b. O celular</i> _____ <i>c. O ônibus</i> _____ (1 ponto=2 acertos. A criança tem que descrever pelo menos uma característica do objeto)</p> <p>38. Completa analogias. <i>Eu vou falar uma frase e queria que você terminasse para mim:</i> <i>a. O gato é pequeno, o leão é</i> _____ <i>b. O sorvete é gelado, o café é</i> _____ <i>c. A planta é verde, o céu é azul,</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>39. Faz derivação de palavra (acrescenta sufixos). Material: Manual de Figuras, pág. 73. <i>Esse homem está trabalhando, ele é um trabalhador.</i> <i>a. Essa mulher canta, ela é uma</i> _____ <i>b. Esse homem joga, ele é um</i> _____ <i>c. Esse homem pinta, ele é um</i> _____ (1 ponto = 2 acertos)</p> <p>40. Memória. Material: Manual de Figuras, págs. 74 e 75. <i>Vou contar uma estória preste muita atenção.</i> 1- Breno cai muito quando joga futebol. Mas sempre levanta e continua jogando. Quando sua mãe pergunta: Breno você machucou o joelho? Ele começa a chorar. <i>a. O que acontece quando Breno joga futebol?</i> _____ 2 – Surpresa! Hoje a sobremesa é sorvete, mas tem que comer tudo! Paulinho diz: <i>ôba! já acabei de comer!</i> Mas sua irmã Ana, está com o prato cheio. Ana diz: <i>Eu também vou comer tudo!</i> <i>a. O que Paulinho falou?</i> _____ <i>b. O que Ana falou?</i> _____ (1 ponto= se a criança repetir duas frases corretamente)</p>

ANEXO 3

Fórmulas para cálculo estatístico	139
Tabela 1– Transformação dos Escores Bruto em escore Padrão das Escalas da LC e LE	140
Tabela 2– Escore Padrão (EP) da Linguagem Global .	142
Tabela 3 - Grupo de Casos: Resultados da Aplicação da ADL, Fatores de Riscos e Queixa no Desenvolvimento da Linguagem pelo Responsável e Escola	143

Fórmulas para cálculo estatístico

Cálculo da Média

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{N}, \text{ onde}$$

\bar{X} = média

Σ = soma

x = qualquer escore bruto do conjunto

N = total do escore do conjunto

Cálculo do Desvio Padrão

$$S = \sqrt{\frac{\sum x_i^2}{N} - \bar{x}^2}, \text{ onde}$$

S = desvio padrão

$\sum x^2$ = soma dos quadrados dos escores brutos

N = número total do escore

\bar{x}^2 = média aritmética ao quadrado

Cálculo do escore

$$z = \frac{x - \bar{X}}{S} = \frac{x}{S}$$

x = escore discrepância

S = desvio padrão da distribuição

z = escore padronizado

Cálculo dos escores padrão dos subtestes Z

$$Z = z(15) + 100, \text{ onde}$$

Z = escore padrão

z = escore padronizado

15 = desvio padrão

100 = média

Transformação dos Escores Bruto em Escores Padrão

Tab.1.1 - Faixa etária: 1a - 1a e 5m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
3	82	1	74
4	97	2	87
5	111	3	100
7	141	4	113
		5	126

Tab.1.2 - Faixa etária: 1a 6m - 1a e 11 m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
4	66	2	67
5	73	3	75
6	81	4	82
7	88	5	89
8	95	6	96
9	102	7	103
10	109	8	111
12	123	9	118
13	130	11	132

Tab.1.3 - Faixa etária: 2a - 2a e 5m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
6	54	3	59
11	85	8	82
13	97	11	96
14	103	12	100
15	109	13	105
16	115	14	109
17	122	17	123
		18	127

Tab.1.4 - Faixa etária: 2a 6m - 2a e 11 m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
10	75	8	70
12	83	11	82
13	86	12	86
14	90	13	90
15	94	14	94
16	98	15	98
17	102	16	102
19	109	17	106
20	113	18	110
21	117	21	121
24	129	23	129
29	148	26	141

Tab.1.5 - Faixa etária: 3a - 3a e 5m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
13	81	13	75
14	84	15	83
15	86	16	87
16	89	17	90
17	91	18	94
18	94	19	98
19	96	21	106
20	98	22	109
21	101	23	113
22	103	25	121
23	106	28	132
24	108		
26	113		

Tab.1.6 - Faixa etária: 3a 6m - 3a e 11 m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
15	62	12	67
21	78	18	80
24	81	19	83
25	86	20	85
26	89	21	87
27	91	24	94
28	94	28	102
29	97	29	105
30	99	31	109
31	102	34	116
33	105	36	120
34	110		
35	113		

Tab.1.7 - Faixa etária: 4a - 4a e 5m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
17	66	22	73
23	81	23	76
26	88	24	79
27	91	25	82
28	93	27	88
30	98	28	91
31	101	29	94
33	106	30	97
34	108	31	100
35	111	32	103
36	113	34	110
38	118	35	113
		36	116
		37	119
		39	125

Tab.1.8 - Faixa etária: 4a 6m - 4a e 11m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
27	63	28	68
29	72	29	72
31	82	31	82
32	86	32	86
33	91	34	96
34	96	35	100
35	101	36	105
36	105	37	110
37	110	38	114
38	115	39	119
40	124	40	147

Tab.1.9 - Faixa etária: 5a - 5a e 11m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
29	54	28	57
33	78	31	74
34	84	32	79
35	90	33	85
36	96	34	90
37	102	35	95
38	108	36	101
39	114	37	106
40	120	38	112
		39	117

Tab.1.10 - Faixa etária: 6a - 6a e 11m			
Ling. Compreensiva		Ling. Expressiva	
Escore Bruto	Escore Padrão	Escore Bruto	Escore Padrão
35	61	35	73
36	72	36	83
37	83	37	94
38	94	38	104
39	105	39	115
40	116	40	125

Nota: - Ling. (linguagem);

- a (idade em ano), m (idade em meses).

ESCORE PADRÃO (EP) DA LINGUAGEM GLOBAL

Faixa etária: 1a - 6a 11m		Faixa etária: 1a - 6a 11m	
Soma do EP da LC e LE	EP da Linguagem Global	Soma do EP da LC e LE	EP da Linguagem Global
111	49	197	98
113	50	198	99
129	59	199	99
139	65	201	101
142	67	202	101
144	68	203	102
148	70	204	102
149	71	205	103
152	72	206	103
154	73	207	104
155	74	208	105
156	75	209	105
157	75	210	106
161	78	211	106
163	79	212	107
164	79	213	108
166	80	214	108
167	81	215	109
168	82	218	110
169	82	219	111
170	83	220	112
171	83	221	112
172	84	222	113
173	84	224	114
176	86	225	114
177	87	226	115
178	87	227	116
179	88	228	116
180	88	229	117
181	89	230	117
182	90	231	118
183	90	232	118
184	91	234	120
185	91	235	120
186	92	236	121
187	93	237	121
188	93	238	122
189	94	241	124
190	94	243	125
191	95	246	127
192	95	249	128
193	96	262	136
194	97	269	140

**RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ADL
NO GRUPO DE CASOS E SEUS FATORES DE RISCO**

GRUPO DE CASOS (n= 30)	RESULTADO DA ADL					FATORES DE RISCO						*QUEIXA NO DES. DA LING.	
	ADEQUADO	LEVE	MODERADO	GRAVE	HEREDITARIEDADE	GESTÃO (USO DE DROGAS)	GESTÃO (PIG)	GESTÃO (PHT)	MORBIDADE	SÍNDROME GENÉTICA	SÍNDROME NEUROLÓGICA	QUEIXA DO RESPONSÁVEL	QUEIXA DA ESCOLA
1 – 1,42 anos: - Sujeito 1 - Sujeito 2		X						X					
1,5 – 1,92 anos: - Sujeito 3				X				X					X
2 – 2,42 anos: - Sujeito 4		X				X	X					X	X
2,5 – 2,92 anos: - Sujeito 5 - Sujeito 6 - Sujeito 7		X			X							X	X
		X										X	
			X									X	
3 – 3,42 anos: - Nenhum caso													
3,5 – 3,92 anos: - Sujeito 8 - Sujeito 9 - Sujeito 10			X					X	X			X	X
				X		X	X			X		X	X
	X				X	X						X	
4 – 4,42 anos: - Sujeito 11 - Sujeito 12 - Sujeito 13				X								X	
				X	X						X	X	
				X						X		X	
4,5 – 4,92 anos: - Sujeito 14 - Sujeito 15 - Sujeito 16 - Sujeito 17 - Sujeito 18				X	X							X	
				X	X							X	X
				X	X		X		X			X	
				X								X	
				X								X	
5 – 5,92 anos:													

- Sujeito 19				X				X	X			X	X
- Sujeito 20				X	X	X	X					X	X
- Sujeito 21				X	X							X	X
- Sujeito 22				X							X	X	X
- Sujeito 23				X								X	
- Sujeito 24				X	X	X			X			X	
- Sujeito 25				X	X							X	X
6 – 6,92 anos:													
- Sujeito 26				X	X				X			X	X
- Sujeito 27				X								X	
- Sujeito 28				X								X	
- Sujeito 29				X					X	X		X	X
- Sujeito 30				X							X	X	X

*Queixa no desenvolvimento da linguagem.
 Fonte: Questionário dos Pais (Anamnese).

