

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CEILÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSO* EM  
CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO**

**ESTUDO DA LINGUAGEM E O COMPORTAMENTO ADAPTATIVO DE  
ESTUDANTES COM AUTISMO.**

Andressa Monteiro de Queiroz

BRASÍLIA - DF  
2019

**ANDRESSA MONTEIRO DE QUEIROZ**

**ESTUDO DA LINGUAGEM E O COMPORTAMENTO ADAPTATIVO DE  
ESTUDANTES COM AUTISMO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da Universidade de Brasília, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre.

Orientador (A): Profa. Dra. Leticia Correa Celeste

BRASÍLIA - DF  
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q3e Queiroz, Andressa Monteiro de  
Estudo da linguagem e o comportamento adaptativo de  
estudantes com autismo / Andressa Monteiro de Queiroz;  
orientador Letícia Correa Celeste. -- Brasília, 2019.  
100 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Ciências da  
Reabilitação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Autismo. 2. Comunicação Social. 3. Comportamento. 4.  
Escola. I. Celeste, Letícia Correa, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CEILÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
DA REABILITAÇÃO**

**Estudo da linguagem e o comportamento adaptativo de estudantes com autismo.**

**ANDRESSA MONTEIRO DE QUEIROZ**

Área de concentração: Comunicação Humana e seus Distúrbios

Linha de pesquisa: Aspectos Biomecânicos e Funcionais Associados à Prevenção, Desempenho e Reabilitação.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre.

**Banca Examinadora:**

---

Letícia Correa Celeste (UNB) – Orientador (a)

---

Laura Davison Mangilli Toni (UNB) – Examinador (a) vinculado ao PPGCR

---

Isabella Monteiro de Castro Silva (UNB) – Examinador (a)externa

---

Corina Elizabeth Satler– Examinador (a) suplente

BRASÍLIA, 2019

## DEDICATÓRIA

*Aos meus familiares por todo incentivo,  
amor e suporte que não me faltaram.*

*Às crianças, às famílias, aos profissionais  
participantes deste estudo, pelo desejo de  
crescer, pelos ensinamentos e aprendizados, pelo  
diálogo possível e por inspirar transformações.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo privilégio de transitar por caminhos científicos e tentar contribuir um pouquinho com novas reflexões para a sociedade, em especial para as pessoas com deficiência que tenho o prazer de conviver e me dedicar.

À minha família por serem pessoas maravilhosas e proporcionar todo apoio, compreensão e paciência quando precisei e me ausentei. Ao meu marido Lucas Rolim por ser meu maior incentivador e companheiro da vida. Aos meus filhos Davi e Arthur por toda curiosidade em querer saber “o que tanto a mamãe estuda ou trabalha” e paciência pelos dias ausentes e em ser minha maior fonte de amor e de vida. À minha mãe Josemary e a minha sogra Laíre e meu sogro Alcebiades (Bida) por serem tão parceiros e me darem suporte para conseguir realizar as atividades acadêmicas.

À Universidade de Brasília, em especial ao Programa de Ciências da Reabilitação, ao Curso de Fonoaudiologia e aos representantes dos Centros de Ensino de Samambaia pela oportunidade de realizar esse projeto, por acreditar no meu potencial. Meu agradecimento sincero a cada professor que participou direta ou indiretamente deste trabalho.

Ao Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL-LP) por vibrar junto comigo essa nova etapa acadêmica conquistada e pelo suporte que me deram para realizar as atividades. Obrigada Padre José por ter acompanhado com tanta sensibilidade meus momentos. Obrigada equipe SEADI, amigas de trabalho e missão, por todo aprendizado em conjunto.

Gratidão, e muita admiração à minha orientadora Dra. Letícia Correa Celeste que tive a honra de conviver, que sempre acreditou nessa parceria e que nunca deixou de me dar o suporte. Por ser uma fonte de inspiração, compartilhar seu conhecimento, me ajudar a construir um senso crítico, a pensar em ciência e a abrir a mente para além da terapia com autistas. Obrigada pela enorme contribuição que teve na minha formação durante o mestrado.

À Dra. Vanessa de Oliveira Martins-Reis, que considero minha co-orientadora “sempre disponível”, pelos conselhos e diversos diálogos reflexivos sobre o tema da pesquisa. Você também me inspira e me faz aprender muito com a sua experiência. Obrigada.

Aos membros da banca Dra. Laura Davison Mangilli Toni, Dra. Isabella Monteiro de Castro Silva e Dra. Corina Elizabeth Satler por aceitarem avaliar e contribuir com este trabalho.

Agradeço as minhas parceiras e amigas, Edlaine Souza Pereira e Amanda Almeida, que durante a pesquisa foram companheiras e me ajudaram muito no desenvolvimento dos trabalhos. Vocês fizeram tudo ser possível. Obrigada pela amizade rica que construímos.

À Yngrid e Nayra, pela companhia e ajuda mais que especial, ao Victor, Amanda, Mariana e Fernanda, por contribuir no desenvolvimento dos trabalhos e discussões sobre o tema. Aos estagiários da disciplina de FonoEduc, especialmente aos queridos e queridas David, Hudson, Fernanda e Brenda, pelo suporte que me deram para realizar as coletas, pelas prosas e comemorações. Feliz por conhecer cada um dessa lista.

Agradeço a fonoaudióloga Luana Medeiros por toda ajuda nas avaliações de audio dos participantes da pesquisa. Desejo muito sucesso acadêmico e profissional!

As minhas amigas Edinizis, Polyanna, Mara, Islane e Patrícia cuja presença, colo, escuta e companhia foram fundamentais nesse período da minha vida.

Um agradecimento especial aos pais e estudantes que participaram da pesquisa. Por toda disponibilidade e motivação em contribuir com o trabalho. Por cada história, brincadeira e sorriso trocado. Gratidão a vocês.

Por fim, a todos àqueles que de alguma forma acreditaram e contribuíram com este trabalho.

**Muito obrigada!**

**RELAÇÃO DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1 - Fluxograma das etapas da coleta do estudo.....</b>	<b>36</b>
--	-----------

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Frequência sobre a variável sexo .....	41
<b>TABELA 2</b> - Frequência de participação dos responsáveis .....	42
<b>TABELA 3</b> - Frequência da idade cronológica e tipo de classe. ....	44
<b>TABELA 4</b> - Resultado sobre a triagem auditiva .....	44
<b>TABELA 5</b> - Uso de medicamento e acompanhamento com neuropediatra.....	45
<b>TABELA 6</b> - Média de idade cronológica e de desenv. da comunicação e linguagem.....	46
<b>TABELA 7</b> - Resultado sobre equivalência ou distinção entre os dados das escalas.....	46
<b>TABELA 8</b> - Correlação entre idade Vineland e ADL.....	46
<b>TABELA 9</b> - Resultados sobre a linguagem.....	47
<b>TABELA 10</b> - Resultados sobre a autonomia.....	48
<b>TABELA 11</b> - Resultado sobre a socialização .....	49
<b>TABELA 12</b> – Resultado sobre as funções motoras .....	49
<b>TABELA 13</b> - Média sobre a comunicação e tipo de classe .....	50
<b>TABELA 14</b> - Comparação entre as variáveis de comportamento e tipos de classe.....	51

## RELAÇÃO DE ANEXOS

<b>ANEXOS</b> .....	69
<b>ANEXO 1</b> – Parecer CEP/FCE/CAAE.....	70
<b>ANEXO 2</b> – Autorização para realização da pesquisa.....	75
<b>ANEXO 3</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	76
<b>ANEXO 4</b> – Termo de Assentimento do Menor.....	77
<b>ANEXO 5</b> – Termo de Concordância de Instituição Coparticipante.....	78
<b>ANEXO 6</b> – Escala de Comportamento Adaptativo.....	79
<b>ANEXO 7</b> – Escala Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem.....	90

**RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEP/FCE	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
AUT	Autismo
ADL	Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CEAL-LP	Centro Educacional de Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni
CER-II	Centro Especializado de Referência – II
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico
CID-10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
LRF	Limiar de Reconhecimento da fala
LDV	Limiar de reconhecimento da voz
IRF	Índice de Reconhecimento da fala
EOA	Emissões Otoacústicas
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>12</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>13</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1.1 REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>17</b>
1.1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	17
1.1.2 A COMUNICAÇÃO, O SOCIAL E A COGNIÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO	22
1.1.3 O AUTISMO E A ESCOLA	27
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>33</b>
2.1 OBJETIVO GERAL	33
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
<b>3 MÉTODOS</b>	<b>34</b>
3.1 TIPO DE ESTUDO	34
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	34
3.3 PARTICIPANTES	34
3.4 LOCAL	35
3.5 TIPOS DE CLASSES	35
3.6 PROCEDIMENTOS	35
3.7 INSTRUMENTOS	37
3.8 ANÁLISE DOS DADOS	40
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>41</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	41
4.2 ASSOCIAÇÕES ENTRE DESEMPENHO DA COMUNICAÇÃO E CAPACIDADES LINGUÍSTICAS	45
4.3 RESULTADOS SOBRE AS ÁREAS DO NEURODESENVOLVIMENTO DA ESCALA VINELAND	47
4.4 ANÁLISE SOBRE A LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO, COMPORTAMENTO E TIPO DE CLASSE	50
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>69</b>

## RESUMO

Esta dissertação aborda o tema autismo e buscou analisar o nível de desenvolvimento da linguagem e comportamento adaptativo de estudantes com esse diagnóstico e é resultado de um estudo transversal realizado em ambiente escolar com 22 estudantes, com faixa etária entre 4 e 14 anos de idade, e seus respectivos pais. O estudo propôs avaliar o nível idade de desenvolvimento da linguagem do estudante com autismo, a percepção de seus pais sobre o comportamento adaptativo do filho, correlacionar as variáveis de desempenho da comunicação e capacidades linguísticas desses estudantes e confiabilidade do uso dos instrumentos de avaliação da linguagem como um recurso possível e acessível a ser utilizado nos Centros de Ensino Infantil e Fundamental. Para cada etapa de avaliação, primeiro com os pais e depois com os estudantes, foram utilizadas duas escalas específicas: a Escala do Comportamento Adaptativo (Vineland II) – Versão Portuguesa utilizada para identificar o desempenho da criança de acordo com os domínios de funcionamento em cinco áreas do desenvolvimento - comunicação, autonomia, socialização, funções motoras e comportamentos desajustados – obtidas pela informação repassada por seus pais e a Escala do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) realizada junto ao estudante para avaliar a capacidade sobre a linguagem receptiva e expressiva desse indivíduo em ambiente escolar. Os resultados indicaram a existência de correlações significativas quanto aos marcos de idade de desenvolvimento da linguagem entre os dois instrumentos utilizados quando comparadas as respostas dos pais baseada nas impressões sobre o desempenho do uso da comunicação (em casa e outros espaços sociais) e a capacidade da linguagem do estudante (em ambiente escolar). Os resultados sugerem que as características com maior destaque sobre as principais dificuldades consistem nos domínios do desempenho da comunicação, capacidades linguísticas e interação social. Funções motoras e autonomia foram os domínios identificados como melhor desempenho a nível de desenvolvimento quando comparado aos demais domínios avaliados. Tanto estudantes inseridos em classes especiais quanto em classes reduzidas apresentaram atrasos em nível de desenvolvimento de idade para linguagem, tanto para o desempenho comunicativo quanto para capacidades linguísticas. Os resultados dos aspectos de comportamentos desajustados também demonstraram similaridades no resultado quando comparadas as características de comportamento mais evidenciadas entre os dois tipos de classe. Acredita-se, portanto, que ambas escalas são recursos possíveis a serem utilizados no contexto escolar por educadores e confiáveis para ajudar a indicar as características sobre a comunicação e comportamento adaptativo de estudantes com autismo.

**Palavras-chave:** Autismo, Comunicação Social, Comportamento, Avaliação e Escola.

## ABSTRACT

This dissertation approaches the theme autism and sought to analyze the level of language development and adaptive behavior of students with this diagnosis and is the result of a cross-sectional study conducted in a school environment with 22 students, aged between 4 and 14 years of age, and their respective parents. The aim of this study was to evaluate the level of student's language development with autism, their parents' perception of the child's adaptive behavior, correlate the communication performance variables and language abilities of these students, and the reliability of the use of language assessment tools as a possible and accessible resource to be used in the Centers for Infant and Elementary Education. For each assessment stage, first with the parents and then with the students, two specific scales were used: the Adaptive Behavior Scale (Vineland II) - Portuguese version used to identify the child's performance according to the functional domains in five areas of development - communication, autonomy, socialization, motor functions and maladaptive behaviors - obtained by the information passed on by their parents and the Language Development Scale (ADL) carried out with the student to assess the receptive and expressive language capacity of this individual in school environment. The results indicated the existence of significant correlations between the age developmental milestones of the language between the two instruments used when comparing the parents' responses based on the impressions about the performance of the communication use (at home and other social spaces) and the capacity of the student's language (in school environment). The results suggest that the main characteristics of the main difficulties are the domains of communication performance, language skills and social interaction. Motor functions and autonomy were the domains identified as better development performance when compared to the other domains evaluated. Both students enrolled in special classes and in reduced classes had delays in the developmental level of age for language, both for communicative performance and for language skills. The results of the mismatched behavioral aspects also showed similarities in the result when comparing the behavioral characteristics more evidenced between the two class types. It is believed, therefore, that both scales are possible resources to be used in the school context by educators and trusted to help indicate characteristics about communication and adaptive behavior of students with autism.

**Keywords:** Autism, Social Communication, Behavior, Avaliation, School.

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação fez parte de uma missão de vida e compromisso profissional com as pessoas com deficiência pelas quais convivi e me dedico diariamente na minha rotina.

A trajetória profissional, na qual tive a oportunidade de vivenciar, integra uma formação envolvendo uma graduação em Psicologia e duas especializações - em Educação Especial e em Neuropsicologia Clínica – realizadas cada uma a seu tempo durante a minha vida profissional, primeiro na Educação com projetos em prol da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e posteriormente na Saúde, em clínica com crianças e adolescentes.

No caso, ao transitar pelos caminhos da Educação houveram momentos que despertaram a intenção de conhecer sobre as políticas públicas da educação para as pessoas com deficiência e de agir com as estratégias de uma prática acessível e de respeito as especificidades desse estudante. Na clínica e nos cuidados com a saúde psíquica da criança senti a necessidade de aprimorar os conceitos do infantil e das abordagens e adquirir recursos técnicos-científicos para as estratégias de uma atuação terapêutica.

A oportunidade em atuar como psicóloga clínica infanto-juvenil, em uma equipe multidisciplinar de um Centro de Referência às Pessoas com Autismo e Deficiência Intelectual – CER II, do Programa da Secretaria de Saúde e gerenciado pelo Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL-LP foi um dos pontos fundamentais para a escolha de investir em estudos e pensar esse mestrado, pois contei com o apoio generoso e incentivo da direção, coordenação e colegas de profissão.

Pesquisar sobre o tema autismo, que era familiar ao meu cotidiano, se tornou possível com o incentivo e confiança da minha orientadora de mestrado, que aceitou compartilhar experiências e aprofundar junto comigo o universo infantil e o autismo.

Aprendi que hoje, na área da saúde, a tendência fundamental para a atuação clínica é que ela seja baseada em evidências e esse pensamento também tem avançado na área da Educação. Considerando este aspecto, realizar o mestrado no Programa de Ciências da Reabilitação permitiria pensar à conduta clínica mediante decisões cientificamente orientadas, importante recurso para a atuação na reabilitação da pessoa com autismo.

Percebemos o avanço de novas pesquisas científicas sobre o autismo. O crescimento do número de casos revelados nos últimos anos, as demandas clínicas e o impacto pessoal, familiar e social que o quadro de autismo provoca no indivíduo são fatores que contribuem com a urgência e necessidade em investigar e compreender cada vez mais sobre o assunto.

## 1 INTRODUÇÃO

No autismo, a comunicação social é um tema que desperta curiosidade e intriga desde muito cedo familiares, profissionais e grupos de pesquisadores que buscam respostas e estratégias para ensinar essas crianças a como acessar essa ferramenta fundamental para a vida.

Estudos do século passado, por volta da década de 30, já sinalizavam o interesse em compreender o eu humano no processo da interação social. O sociólogo George Hebert Mead e pesquisador sobre a teoria psicossocial descrevia que a construção da identidade social ocorre a partir da relação com o outro por meio de um processo central para a socialização, esse processo ele define como comunicação (SOUZA, 2011; CASAGRANDE, 2012).

A fala é uma ferramenta peculiar dos seres humanos que facilita as aprendizagens sobre o mundo (ÖZYURT E ELIKÜÇÜK, 2018). A linguagem, quando dirigida ao outro depende, não somente, dos mecanismos de produção dos sons e de palavras, mas também de um interesse interno, de uma motivação que o impulsiona a comunicar e expressar ideias, desenvolver atos de reflexões e de consciência sobre o mundo (BUCHER, 1989), ou seja, desejar a se comunicar com o outro.

Os primeiros espaços sociais promotores das aprendizagens da linguagem ocorrem no ambiente familiar, junto aos pais e diversos familiares que ensinam diariamente como se expressar e receber do mundo diversos estímulos. Outros cenários se tornam responsáveis para essas vivências sociais, para as oportunidades de se comunicar com diversas pessoas. A escola é um desses espaços que possibilita explorar, desafiar e desenvolver essas habilidades.

O ambiente escolar é um espaço rico para as aprendizagens, disponível para vivências e para o desenvolvimento de habilidades. Nesse caso, a escola possibilita o encontro entre os diversos e as inúmeras de oportunidades e estímulos recai na necessidade de cuidados específicos, formação de professores para que o uso com qualidade desse espaço seja feito. (PLETSCH, 2014; REIS E CARON, 2018).

Segundo Orrú (2017),

“A aprendizagem não é algo formalmente organizada, mas sim constituída por vivências, por processos providos com a presença de um outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o desconhecido...) e também conosco mesmos, sem a presença física de outrem. A aprendizagem pode se compor de maneira intencional, de livre vontade, em momentos dedicados ao estudo de algo, como também em momentos de entretenimento. Aprendemos o tempo todo, muitas vezes sem a consciência da ocorrência do

aprendizado” (ORRÚ, 2017, p.1142 ).

A diversidade que integra as características de cada estudante com autismo, que é tão particular para cada um, torna-se um desafio a cada encontro entre o profissional da escola e o aluno. Dentre um dos fatores desafiantes temos a comunicação, que pelas dificuldades apresentadas por uma pessoa com autismo se apresenta de forma discreta, confusa, ausente, perturbadora aos ouvidos sociais, e incompreendida por muitos. Os ruídos que atrapalham a comunicação se tornam um desconforto no ambiente escolar, mas em alguns casos, faz nascer a vontade de ajudar o aluno a se tornar parte do meio, a permitir o convívio, a se sentir parte do meio e a reconhecer seu potencial.

Existe uma sensibilidade dos profissionais da educação perante esse aluno tão cheio de características específicas, mas há angústias e anseio para que ele possa agregar novos aprendizados. Dúvidas como: “O que fazer com esse aluno que não se comunica?” ou “Como avaliar esse aluno durante o ano letivo para que ele alcance suas aprendizagens?” são questões que surgem constantemente quando o professor recebe esse “aluno especial”. Dialogar com outros profissionais, como o terapeuta da criança, e com os familiares poderá colaborar com os esclarecimentos necessários e ajudar no planejamento curricular adaptado à criança.

Reis e Caron (2018) ao refletir sobre o ambiente escolar e a postura do professor na inclusão de estudantes com autismo ressalta que esse estudante necessita de um ambiente que garanta segurança, afeto e compreensão. O maior desafio está na necessidade de formação de professores para o reconhecimento das dificuldades por eles salientadas.

A identificação de falhas ou ganhos em etapas do desenvolvimento, nas capacidades e no desempenho sobre o funcionamento adaptativo são condições que podem auxiliar o professor a compreender como a criança age e quais as vias possíveis para acessar a aprendizagem. Por meio de avaliações específicas, o professor reconhecerá e compreenderá o aluno, quebrando barreiras e respeitando a subjetividade desse indivíduo em desenvolvimento.

Utilizar ferramentas rápidas, como os instrumentos avaliativos que identifique as características da criança, as maiores dificuldades e melhores habilidades subjetivas a cada aluno com autismo poderão colaborar com o trabalho do professor, na elaboração de estratégias de ensino mais assertivas ao desenvolvimento do aluno, nas avaliações individuais que indicam o progresso da criança nos objetivos que pretendia ser ensinado ao longo do ano.

No entanto, compreendendo que a escola se depara com diversos desafios ao receber um aluno com autismo, e que há a necessidade de se preparar e capacitar os profissionais para

acolher o aluno e a sua família, a discussão lançada neste estudo pretende superar a redução à patologização dando enfoque para as possibilidades de aprendizagem, de forma a respeitar e reconhecer as características do aluno para que novas estratégias de ensino mais assertivos, adaptados e adequados tornem possíveis um ensino mais digno e justo dentro da escola.

Esta dissertação pretende apresentar resultados sobre as capacidades linguísticas e o desempenho sobre as áreas do comportamento adaptativo relacionadas ao funcionamento da criança no ambiente familiar e escolar utilizando instrumentos específicos para esse fim, pois acredita-se que essas características avaliadas são essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

## 1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Nos próximos parágrafos o leitor acompanhará textos que abordarão a temática sobre o autismo, suas características específicas, a comunicação como um fator importante para a funcionalidade adaptativa e a relação do aluno com autismo na escola. Para tornar mais didática a leitura, o texto foi dividido em tópicos para apresentar os temas chaves.

### 1.1.1 O Transtorno do Espectro Autista

Desde a sua primeira descrição clínica até a atualidade o autismo passou por diversas alterações em nomenclatura e critérios diagnósticos.

Os primeiros escritos com o termo autismo surgiram em 1943, nos Estados Unidos, em um artigo intitulado “*Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*”<sup>1</sup> por Leo Kanner, psiquiatra infantil, que descreveu os comportamentos de 11 crianças que apresentavam isolamento social extremo, perseveração da rotina, dificuldades em compreender e antecipar situações do cotidiano e em se comunicar adequadamente (VELLOSO, 2011; BATISTTI e HECK, 2015; DUARTE, 2015).

Em 1944, na Áustria, o pediatra Hans Asperger descreveu, em sua tese, o estudo com crianças que apresentavam manifestações clínicas com início após os 3 anos de idade muito semelhantes aos comportamentos observados por Kanner em seus escritos. Embora as crianças observadas por Asperger indicarem boas habilidades cognitivas e preservados níveis de inteligência, elas manifestavam dificuldades na comunicação, utilizando-se de uma fala

---

<sup>1</sup>Autistic disturbances of affective contact. Rev. Nervous Children, n. 2, p. 217-250

extremamente formal, na sociabilidade, com dificuldade de entender o contexto e um padrão repetitivo e restrito de interesse, apresentando-se resistente a novas situações (SCHWARTZMAN, 2003; GADIA et al., 2004; TUCHMAN e RAPIN, 2009; DUARTE, 2013; DIAS, 2015).

As particularidades descritas por Kanner e Asperger se diferenciavam quanto ao tempo de idade, ao nível de comprometimento e peculiaridades que acometiam o grupo de crianças estudadas. Duarte (2015) destaca que segundo Bosa (2002), os casos descritos por Hans Asperger tinham forte ênfase nos aspectos da interação social e comunicação marcado por falhas no trato social, pobreza no contato ocular, fala pedante, dificuldade em estabelecer empatia, forma ingênua e inapropriada de se aproximar das pessoas.

No ano de 1981, Lorna Wing, psiquiatra britânica, grande estudiosa e interessada pelo tema, analisou os estudos realizados por Kanner e Asperger, e identificou as semelhanças entre os relatos clínicos, oferecendo um papel relevante no desenvolvimento e nas características peculiares dos estudos sobre o autismo, como a ideia de que o autismo fazia parte de um grande espectro de desordens (WING, 1996; VELLOSO et al., 2011).

Wing foi responsável por identificar a variação entre os sintomas mencionados pelos dois autores, na descrição da tríade que por longa data guiou esse diagnóstico, caracterizado por alterações da sociabilidade (com defasagem ou alteração da qualidade), da comunicação (verbais e não verbais, com atrasos e características peculiares) e do comportamento (restritos e repetitivos) (WING e GOLD, 1979).

Grande parte da psiquiatria brasileira utiliza como ferramenta os critérios e descrições do Manual Diagnóstico Estatístico (DSM). Esse manual é baseado nos consensos do mundo científico, baseado em evidências e é atualizado periodicamente, ou seja, na medida em que a ciência avança. A primeira edição surgiu em 1952, a segunda em 1968 e ambas apresentavam o autismo como uma condição psicológica. Em 1980, com o DSM III surge uma nova postura em se compreender o autismo que passa a ser visto como uma condição mais neurológica do que psicológica.

Ainda em sua terceira edição, o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - III (DSM – III), integra o Autismo e a Síndrome de Asperger em um grupo correspondente ao domínio dos Transtornos Globais / Invasivos do Desenvolvimento (TGD/ TID) (APA, 1980).

Em uma versão atualizada, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - IV (DSM-IV) apresentava os quadros de autismo pertencentes ao domínio dos Transtornos Globais do Desenvolvimento que em sua descrição completa contemplava diversas outras

subcategorias, dentre elas: o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (APA, 2002).

Assim como o DSM-IV, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10 (OMS, 2000) insere os Transtornos do Autismo dentro do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento elegendo, portanto, um grupo maior de subcategorias classificadas como: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Hipercinesia Associada a Retardo Mental, Movimentos Esteriotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (KLIN, 2006).

Nesses dois últimos instrumentos utilizados para a avaliação e definição diagnóstica, o autismo se caracterizava em uma tríade que correspondia às anormalidades em três domínios do desenvolvimento: interação social recíproca, comunicação e repertórios com comportamentos repetitivos, restritos e esteriotipados (WING, 2011; REGIER et al., 2013; MECCA et al., 2011).

Em 2013, uma nova atualização é realizada apresentando a versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-5 - DSM-5 (APA, 2013), com o autismo situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e com nova nomenclatura denominada de Transtorno do Espectro Autista.

Os critérios estabelecidos se apresentam como uma tríade caracterizada por déficits na comunicação social, e nos aspectos dos padrões de comportamentos com interesses e atividades restritos e repetitivos (BARBARESI et al., 2006; GIBBS et al., 2012; DIAS, 2015).

Além dos critérios compostos na tríade, o DSM-5 passa a acrescentar ainda as alterações sensoriais como parte dos critérios para o diagnóstico. Ainda segundo o manual, as primeiras manifestações se apresentam até os 36 meses de idade (3 anos) reforçando a importância do diagnóstico precoce e os processos de intervenção por volta dessa idade.

Consta no atual manual, uma tabela composta pelo nível de gravidade incluindo três tópicos para classificação e suas descrições, sendo o nível 1: compreende o nível mais brando em termos de apoio relacionado aos aspectos da comunicação social e de comportamento; o nível 2: exige um apoio mais substancial em relação aos déficits percebidos no indivíduo quanto a comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos; o nível 3: necessita oferta maior de apoio substancial tanto nos aspectos da comunicação social, quanto de padrões de comportamento.

Volkmar e McPartland (2014) ao apresentarem um artigo sobre a evolução diagnóstica, de Kanner ao DSM-5, sinalizam a importância em se considerar os aspectos de comorbidade atrelados aos sintomas característicos do autismo. Estes fatores são intimamente relacionados com os aspectos do desenvolvimento e seus fenômenos clínicos. Isso tudo representa a complexidade e os desafios para a definição diagnóstica e para o tratamento.

Estes mesmos autores defendem que os especificadores de gravidade relativos aos níveis descritos no DSM-5 não correspondem diretamente ao tipo de serviço interventivo que uma pessoa irá necessitar, por não oferecer informações suficientes sobre as habilidades da pessoa ou os objetivos prioritários de uma intervenção (VOLKMAR e MCPARTLAND, 2014; REIS, PEREIRA e ALMEIDA, 2016).

Segundo Szatmari et al. (2015), o fenótipo de autismo é multivariado e compreende vários domínios de desenvolvimento. Os critérios descritos para definir qualquer diagnóstico é um passo útil, mas não o suficiente para a vida do sujeito. Em se tratando de autismo, a amplitude de formas de manifestação dos sintomas, que vão de um nível mais brando ao mais severo, e que justifica a definição de espectro autista, faz com que os profissionais recorram a recursos que padronizem essas constelações sintomáticas e que possam ajudar a nortear os rumos terapêuticos mais adequados a cada caso.

Em nota de documento da Secretaria de Atenção à Saúde que norteia profissionais da saúde nos cuidados das pessoas com autismo ressalta que, a atenção integral a este público somente será efetiva quando os cuidados não forem reduzidos à sua condição diagnóstica, mas sim levando em consideração seus aspectos psíquicos, seus sentimentos, pensamentos, relacionamentos com pessoas e com o seu ambiente (BRASIL, 2014).

Orrú (2017), descreve o diagnóstico como se fosse uma sombra do ser. Além do indivíduo obter comportamento padrão descrito nos critérios diagnósticos, ele possui suas particularidades, subjetividade, potencialidades e dificuldades que não necessariamente estão no universal, mas sim no singular de cada pessoa.

O envolvimento e acolhimento à família também é outro ponto que merece destaque. Randall et al. (2018) afirma que para se realizar uma avaliação satisfatória sobre a lista de comportamentos da pessoa deve-se incluir a informação dos pais/responsáveis, além da observação e interação direta com a criança. Deve-se resgatar informações sobre o comportamento social, a linguagem, a comunicação não verbal, o comportamento adaptativo, os comportamentos atípicos e o estado cognitivo. Essas avaliações devem ser realizadas preferencialmente por equipe multidisciplinar especializada e experiente que faça uso de

métodos de avaliação precisa e apropriada, tais como neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, por exemplo.

Outro ponto relevante diz respeito ao tempo que passa a ter um importante papel para o efeito das intervenções de uma pessoa com sinais de atrasos no neurodesenvolvimento, como no caso do autismo. A suspeita precoce de um quadro de autismo e sua rápida identificação contribui para o prognóstico, para os procedimentos terapêuticos e, levando para outros cenários, para estratégias escolares mais assertivas. Mandell et al. (2005) afirmam que o diagnóstico precoce de crianças com autismo é uma condição de grande urgência, no entanto, muitas vezes adiado até a idade escolar.

Em seu artigo, Silva e Mulick (2009) defendem que profissionais especialistas da infância precisam estar cada vez mais preparados com casos de autismo devido a incidência crescente dos casos nas últimas décadas. As pesquisas de epidemiologia, etiologia e manifestações clínicas, diagnósticos e tratamentos são em sua grande maioria realizadas em países de alta renda, como nos países da América do Norte, Europa e Japão (DURKIN et al., 2015).

Os primeiros estudos sobre os casos de prevalência em autismo revelavam os valores de 4 a 5 casos para 10.000 nascimentos (LOTTER, 1966; WING e GOLD, 1979). Em 2003, um estudo de revisão sistemática comparou as estimativas de prevalência de autismo e apresentou que entre os anos de 1966 a 1991 a média de pessoas com diagnósticos de autismo era de 4,4 casos para 10.000 indivíduos e entre os anos de 1992 e 2001 esse número variou para 12,7 casos para 10.000 indivíduos (FOMBONNE, 2003).

Adler, Minshawi e Erickson (2014) relatam sobre uma “epidemia do autismo” quando afirmam que dados sobre a prevalência no autismo aumentou em até sete vezes nos Estados Unidos. Em 2018, os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2009) publicaram um relatório de prevalência em Transtorno do Espectro Autista em crianças de 8 anos apresentando a estimativa de 1 para 59 crianças (BAIO et al., 2018).

Dados de 2014 e 2016 desse mesmo centro apresentavam os números de 1 em cada 68 crianças. A proporção entre meninos e meninas permaneceu a mesma, de 4 meninos para 1 menina com autismo (BAIO et al., 2018; TREVATHAN e SHINNAR, 2009) e 9 meninos para 1 menina com Síndrome de Asperger (TREVATHAN e SHINNAR, 2009).

No Brasil, de acordo com dados divulgados em documentos norteadores sobre os tratamento e cuidados de pessoas com autismo, lançados pelo Ministério da Saúde no ano de 2013, suspeitam que 1% da população brasileira possua diagnóstico de autismo (BRASIL, 2014). Para Czermainski et al. (2013), os estudos internacionais apontam que o autismo é um

dos transtornos do desenvolvimento mais comuns e os estudos brasileiros necessitam se tornar mais robustos para apresentar uma estatística de prevalência mais confiável.

O entendimento atual que vemos na literatura é que o autismo ocorre desde muito cedo e que os déficits são identificados por regressões da comunicação, pouca ou nenhuma intenção em socializar e intolerância à modificações no ambiente e rotina (DUARTE, 2015).

A descoberta precoce, com intervenções administradas nos 3 primeiros anos da vida de uma criança ajuda a melhorar os sintomas em áreas do desenvolvimento prejudicadas, prevenir novos danos e preparar famílias a lidar com as adversidades (KISHORE, MENON E BINUKUMAR, 2018; ROGERS et al., 2012).

Essa é uma reflexão capaz de reforçar a necessidade de estudos na área de autismo permanecerem sempre em vigor, para auxiliar profissionais a compreenderem melhor o cenário desse grupo de pessoas, seu funcionamento no dia-a-dia, e pensar em estratégias para avaliações mais precisas e intervenções mais assertivas e, principalmente, que essas intervenções ocorram desde os primeiros anos de vida e nos mais variados contextos que a criança participa.

### *1.1.2 Sobre a comunicação, o social e o cognitivo da criança com autismo*

O conceito de comunicação envolve elementos verbais, motores e sociais capazes de transmitir processo de criação e formulação de significado após mensagem enviada, recebida e interpretada (OLIVEIRA e GARGANTINI, 2003). De acordo com Wolff e Goulart (2013), a comunicação humana vai além das esferas biológicas, sendo um sistema complexo que envolve a expressão corporal, a escrita e a comunicação verbal.

A linguagem é um sistema mais refinado que possibilita a comunicação entre pessoas mediante a combinação de ideias e sequências de sons bem estruturados, gestos manuais e faciais (DRONKER et al., 2000). Menezes (2003) afirma que a aquisição da linguagem está relacionada com o desenvolvimento da cognição social que, por sua vez, se dá pelas experiências compartilhadas entre os bebês e seus cuidadores.

Para que ocorram trocas comunicativas, Miilher e Fernandes (2013) defendem que há dois pontos importantes: que o indivíduo tenha iniciativa e que tenha responsividade. Ou seja, a troca de informações só se torna efetiva se há um núcleo interacional comum entre ambos participantes, e se, o ato de fornecer uma resposta num diálogo passar por critérios de compreensão da fala precedente, do interesse em continuar a conversa e obter novas informações, e respeitar a troca de turno.

A maturação das habilidades comunicativas ocorre nos primeiros anos de vida, antes da primeira década (GOULART e CHIARI, 2012). São nesses primeiros anos que a aquisição das áreas motoras, cognitivas e o controle da linguagem ocorrem e permite a relação com o meio, sendo elementos fundamentais para o seu desenvolvimento global (MARIA-MENGEL, LINHARES, 2007; OLIVEIRA, FLORES E SOUZA, 2012). Por meio de elementos verbais e não verbais cada indivíduo utilizando-se da comunicação, consegue atingir seus propósitos, compartilhar seus interesses, seus pensamentos e emoções.

Entende-se por distúrbio da comunicação os impedimentos na habilidade para receber e/ou processar um sistema simbólico, observáveis em nível de audição, linguagem e processo de fala (PRATES e MARTINS, 2011). Pessoas com transtorno do espectro autista tendem a sinalizar essas características desde muito pequenos.

Brandão (2014) menciona que os distúrbios no desenvolvimento da linguagem e da fala afeta 5 a 10 % de todas as crianças, ou seja, 1% do público infantil vai para a escola com algum déficit na linguagem. Muitos dos sinais de atraso na linguagem são percebidos por seus pais desde muito cedo, porém não são tratados no início do quadro, podendo agravar e instalar e associar dificuldades em outras funções, como emocionais, cognitivos e sociais.

Falhas nas habilidades comunicativas provocam atrasos no desenvolvimento do comportamento social ocasionando um distanciamento no relacionamento entre a criança com autismo e seus pares. De acordo com Santos e Fernandes (2012), algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação e os déficits na linguagem e comunicação poderão persistir até a vida adulta. Nos quadros de pessoas com autismo, as falhas na comunicação afetam tanto habilidades verbais quanto não verbais.

Os aspectos comunicativos e sociais de crianças com autismo tem sido foco de estudos sob diferentes perspectivas. Reis, Pereira e Almeida (2014) mencionam estudos retrospectivos que apresentam a comparação entre a comunicação de crianças com autismo e crianças típicas segundo o relato de seus pais. O estudo demonstrou grande diferença entre a intenção em se comunicar, que crianças com autismo são menos responsivas ao chamado dos pais quando comparada às outras crianças e atrasos severos nas capacidades expressivas (TAGER-FLUSBERG, PAUL e LORD, 2005).

Pessoas com autismo apresentam, portanto, dificuldades em usar a linguagem e outros meios de expressão no seu cotidiano. Essas dificuldades são representadas pela inabilidade motora da fala, em compreender gestos, expressões faciais e gerenciar turnos em conversas

(ROUSSEAU, VÉRIGNEAUX e KOZLOWSKI, 2010; MURPHY et al., 2015; BOSCO et al., 2017).

Backes et al. (2013) definem que os comprometimentos linguísticos de pessoas com autismo estão presentes na morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. Nas observações investigadas a regressão da linguagem em crianças com autismo é uma influência negativa para a perda das habilidades sociais. Phillips et al., (1995) argumenta que prejuízos na motivação social é um dos fatores que intensificam problemas de linguagem.

De acordo com Sun e Fernandes (2014), a linguagem de crianças com autismo é rígida, estereotipada e utilizada de maneira limitada. Com isso, não apresentam uma interação de qualidade, que influencia diretamente na sua qualidade de vida.

Neubauer e Fernandes (2013) reforçam que a avaliação da comunicação e da linguagem são fatores determinantes para a construção de dos fatores do funcionamento e que auxilia terapeutas, e também, os professores na elaboração das estratégias de intervenção de um indivíduo com autismo em seus diversos contextos. As características descritivas do perfil funcional da criança que apresenta o diagnóstico de transtorno do espectro autista contribuem como um recurso facilitador para o próprio indivíduo no planejamento de suas atribuições diárias, facilitando os aspectos do cotidiano familiar, como para a escola e suas relações com seus pares.

Linguagem imatura, uso de jargões, ecolalias, inversões pronominais, entonação monótona são algumas características que representam as dificuldades na comunicação de pessoas com autismo (SANTOS e FERNANDES, 2012; CAMPOS e FERNANDES, 2016). Outras dificuldades também poderão se manifestar, como déficits de atenção social, interação face a face, compreensão do sorriso social, na incapacidade em compreender e formar conceitos mais abrangentes e abstratos dos conteúdos, objetos e situações do cotidiano, e a falha no compartilhamento da informação, ausência da interpretação do contexto, da linguagem corporal e expressões faciais (LIRA et al. 2009; CARDOSO et al. 2010; SANTOS e FERNANDES, 2012).

A partir da perspectiva da interação social, o desenvolvimento da comunicação é baseado nas interações sociais, sendo fundamentais para a aquisição adequada da linguagem e para o comportamento humano (SALOMÃO, 2012; LEMOS et al., 2014). Para Sun e Fernandes (2014), a socialização é um processo necessário à criança, pois amplia o seu vocabulário, em números de palavras e também nas complexidades dos conceitos utilizados. Reforça que esse processo de linguagem amplia o pensamento e auxilia na regulação do comportamento.

Um estudo apresentado por Figueiredo (2015) aponta que, entre os anos de 2010 e 2014, os déficits nas características sociais foram considerados as mais frequentes em pessoas com autismo, correspondendo a 45% dos casos, seguida por dificuldades de comunicação, linguagem e movimentos repetitivos com 35% e coordenação motora irregular, 20%.

Pessoas com autismo apresentam dificuldades nas habilidades para compreender as ações, reações e diversas emoções de outras pessoas (BARON-COHEN et al., 1996; DOWNS e SMITH, 2004; LEEKAM E RAMSDEN, 2006). Podem apresentar grande comprometimento nos aspectos da cognição social, especialmente na falta de reciprocidade e engajamento social, representado pela atenção compartilhada (SOUZA et al., 2015). Lemos et al. (2014) destacam que é importante considerar o contexto em que a criança interage, como é a participação do outro, o nível global de desenvolvimento e os padrões comportamentais por ela apresentada (RIVIERE, 2004; NAPOLI e BOSA, 2005). Todos esses aspectos mencionados poderão influenciar inúmeros fatores, negativos ou positivos, na socialização dessa criança.

Clifford et al. (2007), ao descreverem aspectos relacionados com as habilidades sociais em crianças com autismo, citam déficits significativos nas habilidades de atenção conjunta e jogo social imitativo, fatores importantes para a aprendizagem e comprometimento social.

A habilidade de imitação é uma das capacidades responsáveis pela produção e variação de vocabulário expressivo e receptivo nos primeiros três anos de vida. Ela desempenha um importante papel no desenvolvimento motor, linguístico e social das crianças (NAPOLI e BOSA, 2005; SOUZA et al., 2015).

De acordo com Rizzolatti e Fabbri-Destro (2010), em suas pesquisas sobre o sistema de neurônios-espelhos, sugerem que este sistema está intimamente relacionado com as habilidades da comunicação social, pois estão ligadas à capacidade de imitação, empatia e aprendizagem de um indivíduo. Falhas nesse sistema afetariam as habilidades comunicativas de uma pessoa com autismo. No estudo de Souza et al. (2015) foi apresentada uma correlação entre a habilidade de imitação e o domínio da produção verbal. Nesse estudo, o grupo de crianças com autismo com melhor desempenho no teste de imitação e esquemas sequenciais apresentaram produção verbal de frases mais proeminente. Os autores concluem que há uma relação entre a habilidade de imitação e linguagem.

Além observar as características relacionadas com os sintomas deficitários na linguagem de crianças com autismo, outros critérios são observados e muitas vezes indicados pelo médico como um critério exclusão diagnóstica durante a avaliação da criança que

suspeita de autismo, como por exemplo realizar avaliações auditivas que podem indicar que há outros problemas associados. Isso porque muitos casos de pessoas com autismo não apresentam uma produção verbal funcional. A ausência de um interesse em se comunicar levanta a suspeita de deficiência auditivas. Nesse caso, a avaliação das funções auditivas é comumente realizada para complementar a investigação do perfil clínico da criança (ROMERO et al., 2014).

A avaliação audiológica trata de um procedimento que irá eliminar as dúvidas de muitos pais que suspeitam da deficiência auditiva e esclarecer para o clínico a hipótese em relação à audição do paciente. O objetivo desse procedimento é o estabelecimento do diagnóstico funcional da audição e tem como avaliação básica a audiometria (tonal e vocal) e a imitanciométrica (ANDRADE et al., 2006).

Exames de audiometria tonal seria utilizado para determinar a intensidade mínima ou menor quantidade de energia acústica audível, detectar o limiar auditivo. Esse exame é realizado em um ambiente tratado acusticamente com audiômetro. Já os exames de audiometria vocal terão como objetivo avaliar a habilidade do paciente de perceber e reconhecer os sons da fala utilizando três testes, limiar de reconhecimento da fala (LRF), limiar de reconhecimento da voz (LDV) e o índice de reconhecimento da fala (IRF). O LDV é normalmente mais utilizado em pessoas com comprometimentos cognitivos e que não conseguem reconhecer ou repetir as palavras (ANDRADE et al., 2006).

Outra avaliação muito utilizada são os exames de emissões otoacústicas (EOA) que tem como objetivo avaliar de forma objetiva do sistema auditivo periférico. Esse é um procedimento mais acessível, de baixo custo e possui uma aplicação clínica muito procurada, de realização fácil e rápida, muito utilizadas em neonatos e pessoas com deficiência. Esse exame traz conclusões de diagnóstico de casos de perda auditiva por ruído, ototoxicidade, zumbido e outros (SOUSA et al., 2006).

Segundo Campelo et al. (2009), os fatores sobre os aspectos da linguagem que comparam crianças com autismo com ausência da comunicação verbal de outras crianças com transtorno de comunicação expressiva e de deficientes auditivos são relacionados aos aspectos da interação social e uso eficiente de recursos gestuais. No caso de crianças autistas essas habilidades não seriam bem executadas.

Avaliações neuropsicológicas são outro recurso utilizado em casos de crianças com autismo. Os principais prejuízos identificados são de ordem de função executiva que se relacionam com dificuldades cognitivas, comportamentais e conseqüentemente de linguagem do indivíduo com autismo (CZERMAINSKI et al., 2013). As funções executivas são conjunto

de processos cognitivos que auxilia o indivíduo na execução de metas, avaliação da eficiência e adequação dos comportamentos, permitindo o gerenciamento das atividades, adaptações e domínios do cotidiano. Incluem habilidades de inibição, planejamento, flexibilidade mental, fluência verbal e memória de trabalho (MALLOY-DINIZ et al. 2010; CZERMAINSKI, et al. 2013).

Os elementos cognitivos são funções significativas para a aprendizagem escolar de uma criança. Campos e Fernandes (2016) relatam que os déficits cognitivos estão relacionados aos padrões de jogo simbólico, criatividade, originalidade e pragmática, correspondendo com os atrasos em interações sociais e dificuldades nas habilidades comunicativas. Dificuldades nos mecanismos cognitivos são fatores que impactam o cotidiano das crianças com autismo, a qualidade nas suas relações e suas funções comunicativas.

De acordo com Gallagher (2008), as disfunções executivas mais comuns em pessoas com autismo envolvem planejamento, atenção, flexibilidade cognitiva, controle inibitório de respostas e memória de trabalho. Todos esses aspectos contribuiriam, quando bem executados, com os processos de linguagem e socialização. Compreender a comunicação, interação social e comportamento como características importantes para a perspectiva funcional do uso da linguagem de pessoas com o transtorno do espectro autista se torna condição fundamental dos profissionais que atuam com esse público. O contexto em que essa comunicação ocorre é também um ponto relevante a ser considerado (SANTOS e FERNANDES, 2012).

Diante de tantos fatores que afetam e retardam o desenvolvimento destas crianças a necessidade de oferecer um olhar especializado que possa identificar e avaliar as manifestações atípicas e que no futuro poderão impactar em diversas áreas da vida da criança com autismo, desde as mais básicas, como nas aprendizagens e treinamentos sobre as práticas e cuidados da vida diária, como nas mais complexas como as aprendizagens escolares, habilidades comunicativas e as habilidades sociais.

### *1.1.3 O autismo e a escola*

O ingresso no ambiente escolar é um direito para todas as crianças e adolescentes, de 4 a 17 anos de idade, segundo normas estabelecidas nas legislações que regem a Educação Básica do Brasil. Dentro desta perspectiva, deve ser oferecido aos estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades uma modalidade da

educação escolar denominada Educação Especial descrita e detalhada em documento da Secretaria de Educação que trata das orientações sobre a perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, Ministério da Educação, 2013).

A proposta inclusiva para a Educação é uma via de oportunidade que, segundo Nunes et al. (2013) busca garantir o direito de todos os estudantes de aprender e participar em conjunto num mesmo ambiente e com as mesmas oportunidades. A escola passa a ser um espaço capaz de enriquecer as experiências sociais para todas as fases da vida.

De acordo com Moreira (2005), o contexto educacional deve ampliar o significado da função social de estudantes, e possibilitar que as pessoas que se encontram na condição de pessoas com deficiência deixem de ser representadas como adjetivos de incapazes e improdutivas. Essa ideia reforça que para esse grupo de pessoas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidades e à educação.

A construção de uma proposta inclusiva a esse grupo de pessoas teve início nos anos 70, com a proposta de integrar o estudante com deficiência na escola, inserindo-os em classes comuns ou classes especiais (BRASIL, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDBEN nº 9394/96 descreve que estudantes com necessidades educacionais especiais estejam incluídos em classe comum do ensino regular de modo a favorecer o ensino a todos os grupos matriculados na escola (BRASIL, 1996).

No contexto da Educação, a nomenclatura utilizada para referenciar o grupo de alunos com diagnóstico com Transtorno do Espectro Autista encontra-se vinculado aos componentes diagnósticos estabelecidos na CID-10 e DSM-IV denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento e para esse aluno são definidas as adaptações e adequações curriculares, dentre outros serviços dentro da escola, como mediação por meio de apoio pedagógico e em sala de recursos.

De acordo com dados da Secretaria do Estado de Educação, o Distrito Federal conta com 781 Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, incluindo as escolas da Educação Básica, Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI) e as Creches conveniadas. Destas 677 unidades com Educação Básica, 596 são situadas em áreas urbanas e 80 são situadas em áreas rurais. Dados do Censo Escolar 2017 da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia apresenta o total de 42 Escolas da Educação Básica localizadas na área urbana. Destas unidades, 22 representam as Escolas Classes que atendem as etapas Pré-Escolares e Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano).

A Pré-Escola e o Ensino Fundamental definem a modalidade de oferta de ensino dentro das Escolas Classes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A Pré-Escola

corresponde ao 1º Ciclo para as Aprendizagens conforme Portaria nº 285/13 (BRASIL, 2017). Oferece ensino às crianças de 4 anos (1º período) a 5 anos (2º período). O Ensino Fundamental corresponde ao 2º Ciclo para as Aprendizagens da segunda etapa da Educação Básica e atende crianças a partir de 6 anos de idade em dois blocos de ensino: Bloco 1 conhecido como o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) atendendo o 1º, 2º e 3º ano e Bloco 2 correspondendo o 3º e 4º ano.

Alunos com autismo são matriculados em classes que lhe proporcionem a melhor estratégia de ensino, em sala com quantidade reduzida de alunos, acompanhamento de educadora social e recursos pedagógicos apropriados, tais como materiais estruturados confeccionados para o ensino.

Nas escolas classes do Distrito Federal, os estudantes com autismo enquadram a categoria de relações de dados do estudante como “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” sob a classificação Transtorno Global do Desenvolvimento e Autismo (TGD – AUT) ou Transtorno Global do Desenvolvimento e Síndrome de Asperger (TGD - Síndrome de Asperger).

Alunos com autismo e Transtorno Global do Desenvolvimento são eletivos a ocupar a classe especial (TGD) inserida na instituição educacional de ensino regular ou em classe de integração inversa que tem como característica a redução do número de estudantes na turma (BRASIL, 2010).

Na década de 1970, o processo de integração do estudante com necessidades especiais começou a ser implementado no Distrito Federal. Os cuidados com estudantes com necessidades educacionais especiais sofreram modificações e, dependendo da necessidade de cada estudante, passaram a ser inseridos em classes comuns do ensino regular ou em classes especiais (BRASIL, Secretaria da Educação do Distrito Federal, 2010).

Seguindo os regimentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96, a *classe comum* do ensino regular consiste em uma organização de sala de aula que estejam incluídos estudantes com necessidades especiais priorizando os benefícios das experiências promovidas pela diversidade. O estudante com necessidades especiais incluído nessa classe tem direito a adequações curriculares, serviços de apoio pedagógico e sala de recursos.

Além da classe comum temos a *classe de integração inversa* que funciona como uma classe reduzida em quantidade de alunos, uma alternativa para o suporte mais próximo ao aluno com necessidades educacionais especiais. Essa classe é direcionada para estudantes com deficiência mental ou intelectual, deficiência auditiva, transtorno global do

desenvolvimento e deficiência física (BRASIL, Secretaria da Educação do Distrito Federal, 2010).

Aos estudantes que necessitam de maior suporte são matriculados em *classe especial* que funciona com o objetivo de atender as necessidades dos estudantes com deficiência que por algum motivo não puderam ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino. Essa classe é regida por um(a) professor(a) especializado na educação de estudantes com deficiências e são feitas avaliações pedagógicas contínuas, sempre pensando na evolução do estudante para um possível retorno à classe comum (BRASIL, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2010).

Segundo Misquiatti et al. (2014), o papel do professor surge como interlocutor capaz de facilitar a apreensão da aprendizagem e das suas habilidades de interação social. Além disso, o professor é um mediador importante para identificar e das alterações do comportamento. O ambiente e demais componentes que dão forma e preenche o cenário escolar é também uma variável importante para a criança com autismo na escola.

Embora o professor e o ambiente sejam extremamente significativos nas aprendizagens e constituições funcionais dessas crianças acredita-se que o entendimento desse indivíduo parte de um conjunto de informações, características e estímulos que o forma como tal. Aplicar as estratégias adequadas a cada perfil favorece enormemente a qualidade educacional e as práticas do dia-a-dia.

Para Oliveira (2015), o professor é fundamental no processo de inclusão, pois atuará frente às estratégias de ensino-aprendizagem com uso de técnicas específicas possibilitando o processo inclusivo do aluno com transtorno do espectro autista. Porém, essas práticas deverão ocorrer respeitando as características individuais e específicas de cada indivíduo.

Estudos brasileiros sobre as dificuldades da atuação do professor e de psicólogos educacionais em relação ao processo de inclusão de crianças com autismo e uma das justificativas corresponde a deficiência curricular nos cursos de graduação sobre o tema. Estudos internacionais se reportam às dificuldades do professor durante a realização das atividades nas turmas inclusivas (CABRAL e MARIN, 2017).

Num estudo apresentado por Camargo e Bosa (2009), sobre reações dos professores ao se depararem com o aluno com autismo, os professores tendem a apresentar preocupações mais voltadas para si, como o medo e ansiedade em não saber lidar com essas crianças, do que com o próprio desempenho e envolvimento do aluno no ambiente escolar.

Nascimento et al. (2007), diz que a família e a escola são extremamente importantes para a aprendizagem de uma criança. Para a criança com autismo esses dois pontos são

essenciais, porém de acordo com Cabral e Marin (2017), o tema família é um dos menos procurados em produção científica, embora a necessidade em reforçar as parcerias e trocas de experiências entre família e escola.

Pimentel e Fernandes (2014) sinalizam as dificuldades e o tanto que são limitados o modo de educar estudantes com autismo. Schimer, Fontoura e Nunes (2004) correlacionam a dificuldade de aprendizagem como uma consequência de alteração no desenvolvimento da linguagem. Crianças com autismo são candidatos fortemente marcados para apresentar tais dificuldades, pois alterações nos aspectos da linguagem fazem parte de suas características clínicas.

Segundo o estudo de revisão sistemática apresentado por Cabral e Marin (2017) os principais estudos investigados com o tema inclusão e autismo se referem as dificuldades de comunicação, desconhecimento das características da criança autismo e carência das estratégias pedagógicas.

Diante da perspectiva de uma educação inclusiva de qualidade, para todas as esferas e níveis de ensino, espera-se que a escola seja um espaço que possibilite o desenvolvimento integral do indivíduo. A escola precisa estar preparada para conduzir com qualidade a participação de alunos com autismo.

Camargo e Bosa (2009) descrevem a escola com um papel fundamental para a superação dos déficits sociais das crianças com autismo. Isso se dá pela possibilidade em oferecer um espaço capaz de proporcionar vivências de socialização, novos conhecimentos e comportamentos. Esses autores defendem o aprendizado por meio de pares, em que a convivência com outras crianças da mesma faixa etária proporciona maior estímulo das capacidades de interação, evitando o isolamento que é característica comum em pessoas com o transtorno do espectro autista.

A relação entre esses três tópicos apresentados, que aborda principalmente a construção diagnóstica, a comunicação social como ferramenta importante para o aspecto funcional da criança com autismo na escola, é norteadora para a discussão dessa pessoa como ator em uma sociedade e os desafios que ele enfrenta. Pensar numa criança com diagnóstico de autismo é também pensar nas inúmeras barreiras que ela irá enfrentar na sua trajetória.

Este estudo buscará acender reflexões acerca do estudante com autismo na escola e como suas características singulares impactam sua rotina, seu funcionamento e sua relação com as pessoas em sua volta.

Espera-se que seja uma oportunidade para o desenvolvimento de novos trabalhos interessados em desenvolver estratégias interventivas e práticas escolares coerentes com as

especificidades de cada pessoa com autismo, respeitando sua subjetividade, suas potencialidades, criando um modelo de aprendizagem que respeite suas dificuldades e que trocas sociais sejam possíveis.

## **2 OBJETIVOS**

### *2.1 Objetivo Geral*

Pretende-se com este trabalho analisar as características sobre a funcionalidade de estudantes com autismo, com foco no desenvolvimento da linguagem e nos domínios de comportamento adaptativo, tais como as habilidades sociais, a autonomia, funções motoras mediante entrevista parental e avaliação com a criança em ambiente escolar.

### *2.2 Objetivos específicos*

- a) Analisar os domínios do comportamento adaptativo identificando as características sobre o desempenho da comunicação social, de autonomia, funções motoras e os comportamentos dos estudantes com autismo mediante entrevista com os pais.
- b) Descrever as correlações entre a capacidade da linguagem da criança em ambiente escolar com o desempenho da comunicação por meio de informações repassadas por seus pais.
- c) Comparar os resultados das escalas utilizadas para verificar se os instrumentos eleitos para o estudo atendem os critérios de avaliação do desempenho e capacidades sobre a comunicação e linguagem em ambiente escolar.
- d) Verificar a correlação entre o tipo de classe do aluno com as características de funcionamento do comportamento da criança.

### 3 MÉTODOS

#### 3.1 *Tipo de estudo*

Trata-se de um estudo observacional, descritivo e transversal.

#### 3.2 *Aspectos éticos*

O presente estudo foi submetido e obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília (FCE-UNB) sob parecer 2.499.005 (ANEXO 1) e CAAE: 79929517.5.0000.8093 (ANEXO 1) e coordenado pelo curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ceilândia. Obtém aprovação pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE departamento vinculado à Secretaria de Estado de Educação sob memorando N° 256 2017 – EAPE (ANEXO 2) que é o documento de autorização para a realização de pesquisa de campo na regional de ensino de Samambaia.

Os participantes do estudo, pais/responsáveis legais e o estudante, estavam cientes dos procedimentos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) destinado aos pais (ANEXO 3) e termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) destinado aos estudantes (ANEXO 4).

#### 3.3 *Participantes*

Participaram desta pesquisa 22 estudantes com autismo matriculados nas etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os critérios de inclusão para os participantes da pesquisa levaram em conta as seguintes exigências:

1. Obter diagnóstico comprovado de Transtorno do Espectro Autista;
2. Estar matriculado em Escola Classe que contemple tanto a etapa de Ensino Infantil quanto o Ensino Fundamental I;
3. Ser estudante de salas regulares, classes reduzidas (integração inversa) ou classe especial;
4. Ser o cuidador com o maior vínculo com a criança para responder a entrevista;

Como critério de exclusão considerou-se:

1. Casos de crianças com múltiplos diagnósticos associados ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Down, Síndrome de CHARGE, Síndrome do X-Frágil, entre outros);
2. Crianças que ao longo da pesquisa apresentaram estado físico adoecido incapacitando-a de realizar o teste;
3. Não concordar em participar do estudo, levando em consideração a opinião dos pais ou dos escolares com autismo.

### *3.4 Local*

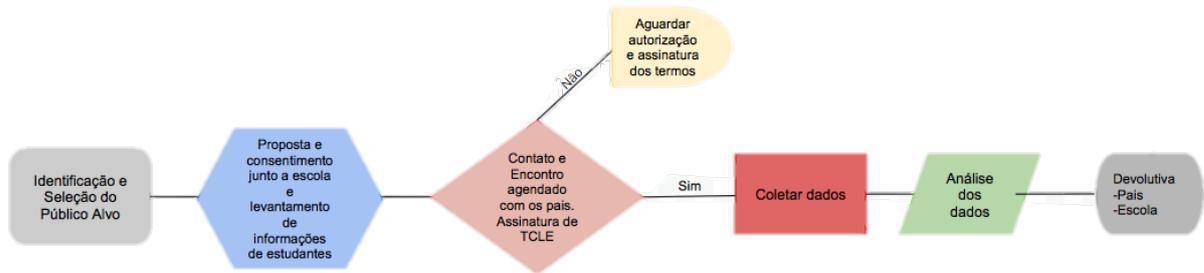
Participaram do estudo, 5 Escolas Classes de Samambaia Sul e Norte que autorizaram e colaboraram com a pesquisa. O critério de seleção das escolas ocorreu de acordo com as entregas de assinaturas do termo de autorização e consentimento da escola sobre os objetivos da mesma.

### *3.5 Tipos de Classes*

Para realização desta pesquisa participaram estudantes com autismo matriculados em três tipos de classes: 1. *Classe Especial*, 2. *Classe de Integração Inversa / Reduzida* e 3. *Classe Comum / Regular*.

### *3.6 Procedimentos*

Para realização da pesquisa, uma série de procedimentos foram realizados, desde a seleção do público alvo até a devolutiva final. Os dois grupos de participantes, estudantes com autismo e seus respectivos pais, foram avaliados em três momentos distintos: 1. Triagem auditiva com os participantes estudantes com autismo; 2. Entrevista com os pais dos participantes com autismo com o uso da Escala Vineland; 3. Aplicação da escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem nos estudantes com autismo. As etapas realizadas estão resumidas no fluxograma apresentado abaixo e será detalhada a seguir:



(Figura 1: Fluxograma das etapas da coleta de dados)

1. Contato com as escolas: O convite da escola foi realizado via telefone e agendamento para visita in loco. Na visita à escola, foram realizadas reuniões com a Diretoria e as demais equipes de Coordenação e Orientação Pedagógica para apresentar as propostas do projeto de pesquisa, solicitar assinatura do Termo de Concordância de Instituição Coparticipante (ANEXO 5) e recolher as primeiras informações sobre os estudantes com autismo. Em algumas escolas a direção solicitava que a equipe de pesquisa apresentasse em coordenações de professores a proposta, os objetivos e as etapas da coleta aos professores, especialmente aos professores dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A intenção da direção da escola era de divulgar, informar e sensibilizar o profissional a colaborar também com a pesquisa.
2. Para apresentar o tema foi elaborado um vídeo com o objetivo e o resumo das atividades de coleta a serem desenvolvidas de modo a facilitar a compreensão de toda a equipe da escola que colaboraria com a coleta da pesquisa.
3. Observação in loco e coleta de informações: Antes de iniciar as avaliações foram realizadas a coleta de informações sobre o participante da pesquisa mediante análise da pasta de cada estudante e conversas sobre o aluno com a coordenação pedagógica e quando possível com o professor, verificando os critérios de inclusão exigidos. Neste encontro foram preparados os materiais e esclarecidas as informações sobre o termo de consentimento a ser entregue a cada pai do estudante com autismo e a cada professor para informar e auxiliar o estudante participante a assinar e ou desenhar. Os responsáveis pelo escolar com autismo selecionados foram contatados via telefone e convidados a participar da pesquisa e comparecer na escola na data agendada para responder os itens da Escala de Comportamento Adaptativo. Nesse encontro foram realizadas observações do aluno em seu ambiente escolar – sala de aula e/ou áreas externas (quadras de esporte, pátio, refeitório, auditório).

4. Aplicação das escalas aos responsáveis e com o estudante: Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais do estudante ocorria o agendamento para aplicação do instrumento. A triagem auditiva foi um dos primeiros exames realizados com os estudantes participantes do estudo. A triagem foi realizada por meio de exame de emissão otoacústica por produto de distorção com equipamento Otoread da Interacoustics. A intenção em obter esses resultados serviu para identificar possíveis interferências auditivas, pois é comum nesse grupo de pessoas com autismo, queixas de suspeita de surdez. Dos 22 estudantes somente tiveram oportunidade de realizar o exame 19 estudantes. Os 3 estudantes que não realizaram o exame de emissão otoacústica não foram avaliados devido ausência na escola em data agendada para essa avaliação. Na segunda etapa da coleta ocorreu o encontro com os pais acontecia na própria escola do estudante e na ocasião, caso houvesse dúvidas ,eram esclarecidos os objetivos e as etapas da pesquisa. Cada família respondia aos itens da Escala de Comportamento Adaptativo – Vineland (ANEXO 6). O tempo dessa entrevista foi de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. A terceira etapa da coleta ocorria com os estudantes com autismo, em sala que a coordenação da escola reservava, e que fosse próxima à sala do estudante. O local da coleta deveria estar bem iluminado e eram preparados previamente para oferecer o menor número de empecilhos do ambiente e distratores que pudessem interferir o momento da aplicação do instrumento. Foram aplicados aos estudantes a Escala de Avaliação do Desempenho da Linguagem (ANEXO 7). O tempo dedicado para a avaliação com a criança variou em torno de 30 a 40 minutos. Foi dedicado 30 minutos para registro, pontuação e devolutiva sobre as primeiras impressões à equipe pedagógica da escola.

### *3.7 Instrumentos*

O primeiro instrumento utilizado nas avaliações foi sugerido com o objetivo de realizar uma triagem auditiva por meio do equipamento Otoread da Interacoustics que realiza o exame de emissão otoacústica capaz de identificar interferência auditiva e descartar a deficiência auditiva.

Após, o protocolo de avaliação baseou-se em dois instrumentos que pudessem analisar a capacidade de linguagem e o desempenho sobre as condutas: adaptativa, comunicação, social e motora de crianças com autismo. Em ambas escalas, é possível verificar nos

resultados sobre a idade equivalente ao desenvolvimento dessas condutas apresentadas. Os aspectos que compreendem o conjunto necessário para investigar e analisar o funcionamento da criança com autismo passa pelas vias da comunicação e da interação social, além dos componentes comportamentais que promovem a motivação ou as interferências nas ações.

Serão utilizados para alcançar os objetivos desse estudo duas escalas, sendo a primeira destinada a avaliar a capacidade da linguagem de crianças, no caso desse estudo, crianças com autismo que, devido suas condições neurodesenvolvimentais, apresentam alterações de linguagem. A segunda escala apresentada refere-se a uma escala de comportamento adaptativo que abrange 5 áreas como domínio: comunicação, autonomia, socialização, função motora e comportamentos desajustado, permitindo identificar o desempenho da criança mediante a percepção dos pais.

A Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem – AD é um instrumento de avaliação construído, padronizado e validado para população brasileira e de fácil aplicação (MENEZES, 2003). Consiste numa escala que avaliará as alterações na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Esse instrumento permite observar, analisar e descrever alguns elementos importantes da capacidade a linguagem da criança, sendo possível identificar possíveis déficits e propor medidas de intervenção.

O ADL pode ser aplicado por profissionais de diversas áreas, de Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Educação Especial e Linguística. Essa escala possui padronização brasileira por meio de em um estudo realizado com uma amostra de 430 crianças da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Para a aplicação foi necessário o uso de materiais específicos, a saber: o material concreto que são objetos infantis como brinquedos selecionados e adequados aos objetivos das tarefas; manual do examinador; manual de figuras com 75 folhas ilustradas coloridas (51 páginas para linguagem receptiva e 24 páginas para os domínios da linguagem expressiva).

A avaliação foi realizada com um grupo de crianças e adolescentes de faixa etária de 4 a 14 anos de idade, aplicada de modo individual ou com acompanhamento do professor ou educador social do estudante. O aplicador contou com uma equipe formada por psicóloga e estagiários da fonoaudiologia supervisionados por professores do curso de Fonoaudiologia da Faculdade da Ceilândia – UNB.

Quanto ao conteúdo, pretende avaliar dois domínios da Linguagem, a receptiva (ouvir) e a expressiva (falar) permitindo a identificação de deficiências de natureza de compreensão, de expressão ou global. As escalas do ADL são compostas por tarefas de conteúdo da

linguagem concentradas nos conceitos de quantidade, qualidade, relação espacial, temporal e sequencial.

Para observar a estrutura da linguagem foram realizadas tarefas que avaliavam as capacidades linguísticas, dentre elas a morfologia e à sintaxe. Com as tarefas do ADL pode-se avaliar habilidades básicas da expressão verbal, não sendo objetivo dessa escala avaliar as alterações articatórias.

A Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland – II foi a ferramenta utilizada com os pais para avaliar o desempenho do aluno no dia-a-dia, ou seja, o comportamento adaptativo desses indivíduos, desde o nascimento até à idade cronológica atual. Define-se o comportamento adaptativo como o desempenho típico de um indivíduo, ou seja, a imagem de como esse indivíduo reage e age no meio em que convive.

A escala tem por objetivo avaliar o desenvolvimento social e a adaptação ao ambiente e pretende definir detalhadamente a capacidade dos indivíduos em suas habilidades pessoais e sociais comparado ao desempenho típico de um indivíduo de faixa etária equivalente. Dessa forma busca verificar o que realmente o indivíduo executa e não somente no que ele é capaz de fazer.

Os conteúdos da escala Vineland são disponibilizados em três versões de apresentação para a aplicação: a versão em forma expandida, a versão a ser aplicada aos pais e cuidadores e a versão a ser aplicada no ambiente escolar, aos professores e monitores.

Em todas as escalas mencionadas os conteúdos estão organizados em 4 grandes domínios que se subdividem em 11 subdomínios (SPARROW, CICCHETI e BALLA, 2005):

1. Comunicação –Receptiva, Expressiva e Escrita;
2. Autonomia - Pessoal, Doméstica e Comunitária;
3. Socialização - Relações Interpessoais, Lazer e Regras Sociais;
4. Função Motora - Fina e Grossa.

A versão estendida dispõe de 577 itens, sendo muito importante para avaliação detalhada das informações e planejamento da intervenção do indivíduo. A versão para pais conta com 297 itens sobre a avaliação geral do indivíduo e a versão para a escola avalia 244 itens sobre os comportamentos esperados em ambiente escolar.

Esleveu-se para o presente estudo utilizar a escala de avaliação com os pais as áreas da comunicação, áreas da socialização, autonomia, funções motoras e comportamentos desajustados.

A aplicação da escala é realizada por entrevista semi-estruturada com os responsáveis e requer conhecimento do aplicador sobre o desenvolvimento humano. O tempo estimado descrito no manual para a aplicação da entrevista da escala de forma sintética é de 30 a 60 minutos. Na coleta de dados deste estudo o tempo de duração para cada entrevista realizada com os pais do estudante foi de aproximadamente 90 minutos.

Para todas as áreas da escala ela fornece uma pontuação correspondente que resume o desempenho do indivíduo e seus comportamentos adaptativos relevantes à cada categoria. A pontuação da escala Vineland – II corresponde ao cálculo de cada área selecionada para este estudo deve ser pontuada separadamente. O avaliador poderá pontuar cada um dos itens das áreas com 2, 1 ou 0 pontos.

A área da comunicação apresenta a subárea receptiva que pontua até o total de 26 pontos, a subárea expressiva apresenta pontuação máxima de 62 pontos e a subárea escrita obtém pontuação máxima de 46 pontos. A área de comunicação poderá apresentar um escore bruto de até 134 pontos.

Para a área de socialização temos as subáreas de relações interpessoais com pontuação máxima de 56 pontos, jogos e lazer com pontuação máxima de 40 pontos e regras sociais atingindo até 36 pontos totalizando uma soma geral o escore bruto de 122 pontos.

Em comportamentos desajustados a área é dividida em parte 1 e parte 2 que serão pontuadas em 2, 1 e 0, sendo na parte 2 necessária a marcação de alguns itens como severo ou moderado. Para essa categoria soma-se ao final as partes A e B para se obter o escore bruto.

A Escala Vineland - II não possui validação no Brasil, sendo assim, por não contemplar a população brasileira será necessário optar por analisar os níveis de idade de desenvolvimento de cada domínio de funcionamento.

### *3.8 Análise dos dados*

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa foram realizadas medidas de estatística descritiva por meio do programa SPSS versão 22.0. As variáveis qualitativas do estudo (sexo, idade, tipos de classe e responsáveis pelo estudante) foram apresentadas por meio de tabelas de frequência. Foram realizadas como medidas descritivas a média sobre a idade cronológica dos alunos avaliados e o tipo de classe, além de correlações entre: o desempenho e a capacidade da comunicação e linguagem do estudante; e correlações entre o comportamento e o tipo de classe.

Para testar se os resultados sobre as idades de desenvolvimento verificados nas Escalas do Comportamento Adaptativo Vineland eram compatíveis com os resultados da escala de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem, foi aplicada a média dos resultados para cada escala e teste de correlação com nível de significância de 0.01.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se aqui os resultados deste estudo. Para tornar didático os detalhes da análise, pretende-se, de forma sintetizada organizar em 4 tópicos específicos que se propõe descrever, analisar os dados relevantes e disponibilizar de forma clara as informações seguindo os objetivos desse estudo. As informações estarão distribuídas na seguinte ordem:

1. Caracterização da amostra
2. Associações entre o desempenho da comunicação e capacidades linguísticas
3. Resultados sobre as áreas do neurodesenvolvimento da Escala Vineland.
4. Análise sobre a capacidade e desempenho da comunicação, comportamento adaptativo e os tipos de classes.

### 4.1 Caracterização da amostra

Participaram deste estudo cinco escolas classes com estudantes da educação infantil e ensino fundamental. Foram selecionados 22 estudantes e seus respectivos pais e/ou mães. Todos os participantes pertencentes ao grupo de estudantes apresentavam diagnóstico de transtorno do espectro autista. Do total de estudantes, 13,6% eram do sexo feminino e 86,4% do sexo masculino. A literatura sinaliza prevalência com proporção de 4 meninos para 1 menina com autismo (CDC, 2006; FOMBONNE, 2009; ANAGNOSTOU et al., 2014; BAILO et al., 2018), corroborando com os dados observados no presente estudo (Tabela 1).

**Tabela 1** - Frequência sobre a variável sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Masculino	19	86,4%
Feminino	3	13,6%
Total	22	100,0%

Os pais, por serem a figura mais familiar na representação da criança, participaram do estudo para oferecer informações que colaborando com dados sobre o funcionamento adaptativo do filho. Em algumas situações, tanto o pai quanto a mãe optaram por participar juntos no momento da entrevista.

As entrevistas realizadas com os responsáveis ocorreram em dias da semana, no próprio ambiente da escola. Os resultados representados na Tabela 2 apresentam maior participação das mães (68,2%) dos alunos do que os pais (4,5%) ou ambos os pais (27,3%).

**Tabela 2** - Frequência de participação dos responsáveis

<b>Responsáveis</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Mãe	15	68,2%
Pai	1	4,5%
Ambos (pai e mãe)	6	27,3%
Total	22	100,0%

De acordo com Vargas e Schimidt (2017), o envolvimento parental nas escolas está relacionado com as ações, atitudes e compromisso dos pais para com a interação e os compromissos pedagógicos do filho. Pais de crianças com autismo acrescentam além dessas questões, a preocupação com o estado do filho e busca maior conhecimento sobre as dificuldades, se fazendo mais presente na esperança em oferecer o melhor tipo de cuidado e ensino ao filho.

Fávero e Santos (2005) apresentam que há diferenças no cuidado parental, sendo que mães de crianças com autismo assumem o cuidado primário enquanto os pais ficam mais comprometidos com a atividade profissional fora de casa. Nesse sentido, as mães se tornam mais participativas das atribuições com a criança e oferta de suporte emocional e físico. Estudos já realizados relatam um nível de estresse maior em mães que assumem esses cuidados (TUNALI e POWER, 1993).

Para Oliveira (2002), o papel da escola não é somente o de oferecer apoio informativo aos pais, e que na condição de envolvimento parental a escola deve estar aberta também aos aprendizados que os pais têm sobre os desempenhos do filho. Desta forma ocorrerá uma relação mútua de confiança, melhoria no diálogo entre os dois grandes agentes fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A próxima variável de classificação da amostra a ser analisada são os dados da idade cronológica e o tipo de classe que o aluno foi matriculado. As idades dos participantes com autismo referem-se ao nível do primeiro e segundo ciclo da Educação Básica da SEEDF, sendo que os alunos desse grupo poderão corresponder as etapas de Educação Infantil, com início aos 4 anos de idade e que tem a finalidade de oportunizar o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade ou do Ensino Fundamental cuja idade de referência é de 6 anos até 12 anos de idade (BRASIL, 2018).

Os tipos de classe que o aluno é matriculado define o tipo de currículo que será implementado para o ensino, quais as adaptações e apoios serão disponibilizados ao longo do ano letivo. As classes são definidas como: Classe Especial, destinada aos que necessitam de um apoio maior por apresentar mais dependência nas Atividades de Vida Diária e em adequações comportamentais. Classe de Integração Inversa são turmas que possuem um número reduzido de alunos e conta com o apoio do educador social somente quando necessário. A Classe regular se destina a classe comum com número integral de alunos e plano curricular com menor necessidade de adaptações ao aluno com o diagnóstico.

De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista afirma em parágrafo único que em casos de necessidade comprovada, o aluno com autismo incluído nas classes comuns de ensino, terá direito a acompanhante especializado para auxiliá-lo em suas necessidades.

Diante dos resultados do estudo, a Classe Especial representa o maior grupo de alunos com autismo, representado por 54% do total da amostra. A Classe Reduzida contou com 36% dos estudantes e a Classe Regular aparece com o menor grupo de participantes, com 9% desses alunos.

Esses dados sugerem que a realidade escolar conta com um grupo maior de estudantes com autismo que necessitam de suporte e apoio mais próximo por pertencerem à classe especial e, conseqüentemente um número maior de profissionais capacitados, professores e educadores sociais (monitores) para lidar com as demandas específicas de cada criança.

As faixas etárias de estudantes que se destacaram na associação idade cronológica e o tipo de classe especial corresponde ao nível escolar de ensino fundamental, idades de 6 a 9 anos de idade, representando o total de 25% dos alunos dessa categoria. As defasagens escolares nessas idades ficam mais evidenciadas na medida que o currículo de ensino avança no que se refere ao conteúdo.

**Tabela 3** - Frequência da idade cronológica e tipo de classe.

		Tipo de Classe			Total
		Classe especial	Classe reduzida	Classe regular	
<b>Idade Cronológica (anos)</b>	4	1 8,3%	1 12,5%	0 0,0%	2 9,1%
	5	0 0,0%	2 25,0%	0 0,0%	2 9,1%
	6	3 25,0%	1 12,5%	0 0,0%	4 18,2%
	7	3 25,0%	0 0,0%	1 50,0%	4 18,2%
	8	0 0,0%	2 25,0%	0 0,0%	2 9,1%
	9	2 16,7%	1 12,5%	1 50,0%	4 18,2%
	11	1 8,3%	1 12,5%	0 0,0%	2 9,1%
	13	1 8,3%	0 0,0%	0 0,0%	1 4,5%
	14	1 8,3%	0 0,0%	0 0,0%	1 4,5%
	Total (N)	12	8	2	22
	%	54,54%	36,36%	9,09%	100,0%

Ainda para caracterização da amostra foi realizada triagem auditiva por meio de exame de emissão otoacústica. Dos 22 estudantes participantes, 13 realizaram o exame, representando 59,1% da amostra. A Tabela 4 apresenta o resultado observado nesse exame. Os dados avaliados indicam se o participante “passou” no teste em ambas orelhas ou em somente uma orelha indicando que há respostas auditivas, “falhou” no teste se há ausência em respostas auditivas. Alguns participantes, mesmo sob diversas tentativas não conseguiram realizar o exame, pois apresentaram recusas e resistências para finalizar o processo. O ambiente da escola em local apropriado com menos chance de ruídos externos apresentou condições favoráveis para a realização do exame.

**Tabela 4** - Resultado sobre a triagem auditiva

EOA	Frequência	Porcentagem
Passou	7	31,8%
Falhou	2	9,1%
Não avaliado	13	59,1%
Total	22	100,0%

Por fim, foi verificada as informações sobre acompanhamento regular com neuropediatra e se o estudante fazia uso de medicamento controlado. Os pais de 19 estudantes (86,4%) relataram que os filhos realizam acompanhamento neuropsiquiátrico regular, sendo que destes, 14 estudantes fazem uso de medicamento. Os outros 3 estudantes restantes (13,6%) não realizam consultas regulares sob justificativa de dificuldades de conseguir na rede pública agendamento das consultas ou por desistência do tratamento com justificativa de não ver efeito positivo no quadro clínico da criança (Tabela 5).

**Tabela 5** - Uso de medicamento e Acompanhamento com Neuropediatra

		Acompanhamento neuropediatra		
		Sim	Não	Total (% medic.)
		N	N	N
Medicamento	Sim	14	1	15 (68,2%)
	Não	5	2	7 (31,8%)
Total (% Ac. neuroped.)		19 (86,4%)	3 (13,6%)	22

O uso de medicamento em pessoas com autismo é muito comum e é utilizado com o propósito de regular padrões desviantes em relação a respostas sensoriais e cognitivas que desencadeiam nas desorganizações comportamentais, nas dificuldades do controle dos impulsos e desgaste emocional (ABREU, 2013).

Embora não tenha sido o objetivo central do estudo foi observado que esse assunto desperta muitas queixas e dúvidas aos cuidadores das crianças e adolescentes acompanhados. Dificuldades sobre a compreensão e a administração do medicamento foram uma das pautas mais perguntadas dos pais. Verifica-se também o desconhecimento sobre a necessidade do acompanhamento médico regular e sobre os objetivos desse acompanhamento e de demais tipos de terapias e suas especificidades.

#### 4.2 Associações sobre o desempenho da comunicação e capacidades linguísticas

Um dos objetivos deste estudo se baseia na análise da associação entre os níveis de idade de desenvolvimento de comunicação dos participantes avaliados levantando a hipótese de que a criança, ao transitar diversos cenários sociais apresenta maior uso das habilidades linguísticas.

A fim de testar se, do ponto de vista da comunicação social, a capacidade da linguagem, por meio de sua compreensão e expressão, e a dinâmica e o envolvimento do estudante na forma em que o desempenho dessa comunicação reage no seu cotidiano foi utilizado teste de associação entre idade cronológica e a idade de atraso no desenvolvimento. Os resultados foram computados por meio de análise de estatística descritiva com medidas de média e correlações entre as idade cronológica e idade de desenvolvimento no domínio da comunicação em ambas as escalas. Esses resultados estão representados nas Tabelas 6, 7 e 8 deste tópico.

**Tabela 6** - Média de idade cronológica e de desenvolvimento da comunicação e linguagem

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade cronológica	22	4	14	7,77	2,68
Vineland	22	1	9	2,86	2,39
ADL	22	1	6	2,50	1,94

**Tabela 7** - Resultado sobre equivalência ou distinção entre os dados das escalas

	Frequência	Porcentagem
Igual	15	68,2
Diferente	7	31,8
N válido (de lista)	22	100,0

**Tabela 8** - Correlação entre idade Vineland e ADL

		ADL	VINELAND
Spearman	Coeficiente de Correlação	1,000	,809**
	Sig. (2 extremidades)	.	,000
	N	22	22
Intervalo de Confiança 95%		Inferior	,454
		Superior	,951

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Os resultados sobre os desempenhos da comunicação e capacidades da linguagem sugerem atraso nessas habilidades quando comparado com a idade cronológica. A associação entre os valores obtidos nas duas escalas demonstrou maior proximidade nos resultados médias próximas variando de 2,8 (Vineland) para 2,5 (ADL).

Outra análise realizada diz respeito ao valor de equivalência entre os resultados de cada escala. Para a escala Vineland, o padrão de idade de atraso no desenvolvimento foi de 1 ano de idade, assim como na escala ADL. A equivalência representa que 68,2% dos participantes da amostra apresentaram desempenhos e capacidades de linguagem iguais em nível de atraso de comunicação e linguagem.

A correlação das escalas revela valores satisfatórios de significância (0.01). Vale refletir que, diante desses resultados, com as proximidades observadas nas associações dos dados ambas escalas possuem confiabilidade para auxiliar na identificação sobre as dificuldades linguísticas e nas características sobre o desempenho da comunicação, tornando possível o uso desses instrumentos em ambiente escolar e auxiliando os profissionais a encontrar caminhos mais adequados ao ensino do aluno diante de suas características.

#### 4.3 Resultados sobre as áreas do neurodesenvolvimento da Escala Vineland.

Para entender os ganhos das diferentes áreas do neurodesenvolvimento (considerando comunicação, autonomia, socialização e funções motoras) foi levantada a seguinte questão: “Considerando as áreas da Escala Vineland, quais são as que mais se destacaram como um fator positivo no desenvolvimento da criança avaliada?”.

A área da comunicação revelou variação de idades de desenvolvimento de linguagem de 1 a 9 anos. Como destaque temos que, 40,9% dos participantes independentemente da idade cronológica (de 4 a 14 anos), apresentaram habilidades de linguagem correspondente a 12 meses (Tabela 9).

**Tabela 9** - Resultados sobre a Linguagem

	Idade (anos)	Frequência (N)	Porcentagem
Comunicação	1	9	40,9
	2	5	22,7
	3	1	4,5
	4	2	9,1
	5	2	9,1
	6	1	4,5
	8	1	4,5
	9	1	4,5
	Total	22	100,0

Na Tabela 10, temos as informações coletadas sobre a autonomia sinalizam que a idade de desenvolvimento para essa área correspondeu com maior frequência para os 3 anos (22,7%), seguido de 4 anos (13,6%) e 1, 5 e 8 anos (9,1%).

**Tabela 10** - Resultados sobre a Autonomia

	Idade (anos)	Frequência (N)	Porcentagem
Autonomia	1	2	9,1
	2	4	18,2
	3	5	22,7
	4	3	13,6
	5	2	9,1
	6	1	4,5
	8	2	9,1
	9	1	4,5
	11	1	4,5
	16	1	4,5
	Total	22	100,0

Esses dados sugerem que, embora haja atrasos e dependência a diversas funções, como na linguagem, socialização e comportamentos atípicos, pessoas com autismo possuem menos dificuldades em questões que demandam atitudes autônomas. Inclusive, há registros de casos em que a idade de desenvolvimento ultrapassa a idade cronológica do sujeito, quando comparado com o próprio sujeito indicando uma diferença de idade positiva.

Na escala Vineland é possível avaliar o desempenho do indivíduo em lidar com questões do cotidiano, condições do ambiente diante de suas condutas, diversas situações e atividades do dia (ABREU, 2013). Essas informações são colhidas mediante informações precisas e pertinentes de um cuidador próximo, no caso desse estudo, seus pais.

As características apresentadas levantam a discussão se pela dificuldade em se comunicar e chegar ao outro para realizar um pedido, a pessoa com autismo atribui a si a necessidade de realizar de forma independente suas demandas internas.

Na área da socialização, observa-se que do total de participantes, 7 apresentam idade de desenvolvimento para interações sociais equivalente a 1 ano (31,8%), seguido de 5 participantes com idade de 3 anos. Casos isolados apresentam idades de desenvolvimento para socialização variada, inclusive maior do que a idade cronológica do próprio aluno, sugerindo habilidades e interesse social acima do esperado (Tabela 11).

**Tabela 11 - Resultado sobre a socialização**

	Idade (anos)	Frequência (N)	Porcentagem
Socialização	1	7	31,8
	2	2	9,1
	3	5	22,7
	4	1	4,5
	5	1	4,5
	6	1	4,5
	10	2	9,1
	12	1	4,5
	14	1	4,5
	15	1	4,5
	Total	22	100,0

Teh, Yap e Liow (2018) afirmam que um dos mais comuns traços do comprometimento social são as emoções. Estes mesmos autores descrevem que as características que diferenciam crianças com autismo de crianças típicas estão na capacidade de processar espontaneamente informações sociais, emocionais e expressões faciais.

Outro aspecto que estudos relacionados às habilidades sociais e emocionais apontam é que o desenvolvimento dessas habilidades é moderado pelas habilidades cognitivas das crianças com autismo e com o avanço da idade os déficits ficam mais evidentes do que em crianças menores (BEGEER et al., 2008)

As dificuldades nessas habilidades se relacionam com a dificuldade em processar simultaneamente informações sociais e emocionais e interpretar para regular suas respostas emocionais em relação aos outros (TEH, YAP e LIOW, 2018)

Em relação as funções motoras, 63,6% dos participantes foram considerados pelos seus pais com capacidade motora acima de 4 anos de idade, sendo 4 anos o teto entre as idades de desenvolvimento para funções motoras. Com funções motoras relativa a 2 anos de idade corresponderam a 36,4 participantes (Tabela 12).

**Tabela 12 – Resultado sobre as funções motoras**

	Idade (anos)	Frequência (N)	Porcentagem
Função motora	2	8	36,4
	4	14	63,6
Total		22	100,0

As habilidades motoras finas, tais como recortar linha, fazer um desenho e pintar adequadamente foram os itens identificados com maior dificuldade no desempenho da criança. Atividades que demandam o motor grosso foram os itens sinalizados como o melhor realizado pelos estudantes, tais como subir e descer escadas, correr, pular, dentre outros.

#### 4.4 *Análise sobre a capacidade e desempenho da comunicação, comportamento adaptativo e os tipos de classes.*

Existe nas escolas o cuidado em alocar o estudante que apresenta diagnóstico de autismo em salas específicas capazes de oferecer o suporte necessário a esse aluno. Para isso, os professores juntamente com a equipe de orientação pedagógica discutem por meio de estudo de caso as características do aluno sugerem a permanência ou transferência para a classe mais adequada. Para este estudo os tipos de classes dos estudantes matriculados correspondiam às classes especiais de até quatro alunos matriculados e as classes reduzidas com o total de até 20 alunos.

Para verificar se a inclusão das crianças autistas em classes especiais e classes reduzidas tem associação com algumas características consideradas déficits na linguagem e dificuldades comportamentais foi utilizado testes de estatística descritiva para obter a média e a frequência sobre as variáveis dos tipos de classe e as variáveis de: tendência ao isolamento social, hábitos deletérios orais, estereotípias motoras, rigidez e repetições, agressividade, dificuldades na atenção/hiperatividade, dificuldade no contato visual e baixo limiar a frustração. Esses resultados estão representados nas Tabelas 13 e 14.

**Tabela 13** - Média sobre a comunicação e tipo de classe

	Tipo de Classe	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ADL	Especial	11	1,8182	1,40130	,42251
	Reduzida	8	2,8750	2,16712	,76619
Vineland	Especial	11	1,8182	1,47093	,44350
	Reduzida	8	3,3750	2,44584	,86474

**Tabela 14** - Comparação entre as variáveis de comportamento e tipos de classe.

Comportamento		Classe				%Total
		Especial		Reduzida		
		N	N %	N	N %	
Isolamento social	não	10	90,9%	4	50%	73,68%
	sim	1	9,1%	4	50%	26,31%
Hábitos deletérios orais	não	4	36,4%	3	37,5%	36,8%
	sim	7	63,7%	5	62,5%	63,2%
Estereotipias motoras	não	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	sim	11	57,89	8	42,10%	100%
Rigidez e repetições	não	9	81,8%	4	50%	68,4%
	sim	2	18,2%	4	50%	31,6%
Agressividade	não	5	45,5%	3	37,5%	42,1%
	sim	6	54,5%	5	62,5%	57,9%
Dificuldades na atenção hiperatividade	não	1	9,1%	0	0,0%	5,3%
	sim	10	90,9%	8	100%	94,7%
Dificuldade no contato visual	não	5	62,5%	4	50,0%	47,36%
	sim	6	54,5%	4	50,0%	52,63%
Baixo limiar a frustração	não	1	9,1%	0	0,0%	5,3%
	sim	10	90,9%	8	100%	94,7%

A análise dos tipos de classes contou com a participação de 19 estudantes, sendo 11 (57,89%) matriculados em classe especial e 8 (42,10%) em classe reduzida. Os outros 3 participantes pertencentes à classe regular não participaram da análise de comparação, por conter uma amostra muito pequena se comparada aos demais tipos de classe.

A média sobre as variáveis comunicação e o tipo de classe indicam maior tendência de alunos com dificuldades no uso da fala para se expressar em salas do tipo classe especial. Esse resultado corrobora com a ideia de que esses alunos apresentam maior apoio às necessidades básicas (como sentar, atender comandos simples), como necessidades fisiológicas (como ir ao banheiro, auxílio com higiene ou alimentação), além de necessitar de modelo de ensino de ensino especializado.

O desempenho estatístico dos estudantes relacionados com as capacidades linguísticas e o desempenho da comunicação revelam que a média de idade de desenvolvimento de linguagem e desempenho comunicativo é inferior nas classes especiais quando comparado às classes reduzidas, ou seja, os escolares com autismo em classes especiais apresentam menor

habilidades linguísticas, na intenção, compreensão e expressão e, conseqüentemente maior apoio do que os escolares com autismo em classes reduzidas.

Adiante temos na Tabela 14 os dados sobre os sintomas comportamentais relatados na entrevista com os pais dos participantes. Ao analisar a variável de comportamento de isolamento social, os dados apresentados sugerem que 90,9% dos estudantes com autismo matriculados nas classes especial não apresentam esta característica e 73,68% corresponde aos matriculados em classes reduzidas não apresentam tendências de isolamento.

Dificuldades na interação social é uma característica comum observada em relatos de estudos com autismo. No entanto, na impressão parental o comportamento de isolamento social não foi apresentado como um dado preocupante aos pais. Interagir e realizar ações conjuntas auxilia as crianças a internalizar novos processos psicológicos, a apropriar novas experiências como perceber seus próprios movimentos em relação ao objeto e situações sociais. A criança que se isola perde a oportunidade de vivenciar esses momentos que, segundo Chiote (2013), a interação é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois permite o seu contato com a coletividade e ajuda a criança a ter novas oportunidades (Santos, 2016).

Outra variável de comportamento apresentado foi hábitos deletérios orais. Os comportamentos que compõem essa categoria referem a tendências de chupar dedo, ranger dentes, levar objetos a boca, dentre outros tipos de comportamentos.

Os dados comparativos sobre a variável hábitos deletérios orais e os tipos de classe sinalizam que 63,7% dos estudantes das classes especial e 62,5% da classe reduzida apresentam essas características.

Merece destaque a variável presença de movimentos motores / estereotipia motora por representar tendência em todos os estudantes avaliados, sintoma comumente observado entre pessoas com o transtorno.

Rigidez e repetições foram outras das variáveis analisadas e comparadas às classes. Sobre esta tendência, 68,4% dos estudantes não apresentam a característica. Os participantes de classe reduzida (50%) obtiveram maior tendência do que os de classe especial (18,2%).

A variável agressividade apresentou resultados para reações auto ou heteroagressivas de até 57,9% entre os participantes da amostra. Ao se verificar de forma isolada, entre os tipos de classes temos que, estudantes de classes reduzidas estão como o grupo com maior chance a reação, representando 62,5% seguido da classe especial com 54,5%.

A agressividade é uma reação relacionada a dificuldades em controlar os impulsos quando há algum incômodo no ambiente ou por agentes internos. Esta é uma resposta ao meio

que pode ocorrer dada a situação adversa, normalmente ocorre posteriormente aos sintomas de irritabilidade, como reação em pessoas com autismo.

Estudos sobre o temperamento de crianças autistas sugerem “*padrão consistente de irritabilidade, intolerância a intrusões, tendência a negatividade e problemas de auto e heterorregulação*” além de baixa capacidade de se acalmar, citam Amorim e Assumpção (2016, p. 43).

Os alunos de classe reduzida possuem maior contato com outras crianças e estão inseridos em séries escolares que é necessário um esforço maior ao acompanhamento do ensino curricular. Acredita-se que essas diversidades de variáveis poderão ser fatores de exposição constante a situações extressoras em que a criança com autismo necessita enfrentar esses desafios diários para aprender a conviver socialmente e adquirir novas aprendizagens.

As variáveis que apresentavam dificuldades de concentração, nos aspectos atencionais e hiperatividade e baixo limiar a frustração, em ambos os casos corresponderam a 94,7% dos estudantes das duas classes, sendo 90,9% dos participantes da classe especial mencionados pelos pais com alterações atencionais e 100% dos estudantes das classes regulares foram notificados com os déficits.

De acordo com Abreu (2013), o déficit de atenção é uma condição frequente de pessoas com autismo, no entanto, paralelamente a este quadro, estes indivíduos podem ter períodos longos de atenção em atividades do seu interesse.

Outra variável avaliada foi a dificuldade no contato visual. Dos participantes, 52,63% de ambos os tipos de classe apresentam pouca habilidade nessa característica. De acordo com Andrade e Faria (2017), para o processo de formação e reconhecimento de símbolos olhar pessoas e acompanhar a linha de visão do outro são elementos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades sociais e intelectuais e que no autismo essa condição é prejudicada e levam a consequências para a criança.

Diante de tantas características observadas o que se entende é que a pessoa com autismo, por obter uma variedade de características de comportamento tão singular e própria ao indivíduo não fecha um perfil de funcionamento capaz de generalizar suas características com os demais sujeitos. Essa ideia vem de encontro com a literatura que afirma que no autismo o espectro representa a diversidade de sintomas e é isso que torna esse indivíduo tão único.

As escalas utilizadas auxiliam de forma breve, em um único encontro, a reunir as características dessa criança e assim definir quais são os seus pontos fortes e fracos. Desta forma, a escola poderá encontrar em instrumentos respostas que auxiliarão na elaboração de

atividades, na forma a se comunicar, a interagir com os demais alunos e profissionais da escola, em prever situações estressoras e a ajudar o aluno a superar seus desafios.

No processo deste estudo foram notados alguns critérios que divergiram das ideias iniciais e dos objetivos pensado, tornando-se as limitações do estudo. A proposta inicial do estudo era realizar uma comparação de estudantes com autismo e estudantes com desenvolvimento típico. Sobre isso, a decisão em não continuar com a comparação se deu por dois motivos principais: devido à ausência de compatibilidade entre as características de casos e controles ao comparar idade cronológica e tipos de classes. O fato de haver grupos muito diversos de estudantes com autismo, dificultaram a comparação com outros alunos da escola. A diversidade de tipo de classe (especial, integração inversa e regular) e da idade cronológica dos estudantes com autismo (com variação de 4 a 14 anos) que foram observadas nas Escolas Classes contribuíram, portanto para que alterações fossem realizadas e os objetivos repensados.

Os moldes da escola, os cronogramas anuais das atividades curriculares com aulas condensadas e festivais escolares, bem como as condições de saúde e emocionais dos estudantes com autismo foram os fatores considerados como empecilhos para andamento da pesquisa de acordo com o cronograma previsto, o que diminuiu consideravelmente o tamanho da amostra.

Outra limitação refere-se aos instrumentos de avaliação utilizados com os pais. Além de ser um instrumento extenso, houve dificuldade de encontrar um questionário mais abrangente a nível de domínios de funcionamento que tivesse validação brasileira e traduzido na língua portuguesa.

Diante dos fatos, acredita-se que novos estudos sobre a temática necessitam ser realizados, para que os profissionais e familiares possam ter maior amparo sobre as condutas escolares, terapêuticas, esclarecimentos sobre a condição do filho, aumentando o nível informativo e as reflexões que possam atender as demandas necessárias a esse público com autismo. Em especial estudos longitudinais que verifiquem se a proposta aqui apresentada pode ser utilizada como ferramenta para medir a evolução individual dos alunos ao longo do ano letivo.

## **5 CONCLUSÃO**

As habilidades na linguagem, comunicação e os comportamentos de crianças com autismo são considerados na discussão do estudo como fortes fatores que direcionam a vida

intraescolar desses alunos. O sucesso para a vida escolar está diante do olhar cuidadoso dos profissionais e das estratégias que a escola adotará para fornecer o ensino, tais como: adaptar espaços, recursos e materiais e, também, oferecer uma vivência rica em aprendizagens que favoreça uma socialização com qualidade e adequada as características singulares do aluno.

Neste estudo os resultados encontrados sobre a variável comunicação e linguagem do estudante autista sugerem atrasos significativos a nível de desenvolvimento, com grande diferença entre a idade cronológica e a idade de desenvolvimento sinalizada nas escalas. Sobre o atraso no desenvolvimento da linguagem, em ambas escalas utilizadas, foi possível identificar uma correlação forte nos resultados das idades sobre as capacidades linguísticas (ADL) e no desempenho sobre o domínio da comunicação (Vineland) do estudante.

Observou-se que, déficits na comunicação de um indivíduo com autismo são claramente percebidos por seus pais. Na escola, por estar inserido em ambiente social, algumas características são negligenciadas pelos professores desses alunos, que em algumas situações deixam de notar as demandas que desencadeiam diversos comportamentos inadequados.

As dificuldades sobre os aspectos comunicativos observados, quando avaliados por instrumentos específicos para investigar as características sobre a capacidade de linguagem e as maneiras dessa criança se comunicar no dia-a-dia, se tornam elementos fundamentais capazes de nortear as estratégias educacionais e as diversas formas de avaliar e ensinar esse aluno.

Aspectos sobre o comportamento, diante das variáveis analisadas, se apresentam de forma particular a cada aluno, necessitando portanto de uma avaliação mais individualizada dos componentes comportamentais que influenciam o desenvolvimento qualitativo do aluno.

Estudantes inseridos em classe especial apresentam mais dificuldades a nível de desenvolvimento de linguagem e comportamentos do que estudantes de classe reduzidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs analisar o estudante com autismo incluso na escola e o impacto das características de sua comunicação e de seus comportamentos adaptativos perante as práticas e estratégias escolares atribuídos à inclusão na rede pública de ensino na cidade de Samambaia -DF.

A revisão de literatura abordou o tema sobre o Transtorno do Espectro Autista, apresentando de forma cronológica os primeiros relatos sobre o autismo, desde a primeira descrição realizada em 1943 até 2013, com a evolução sobre o diagnóstico clínico por meio do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais e dados sobre a prevalência do autismo nos dias de hoje.

O segundo tema apresentou as características sobre o neurodesenvolvimento de uma criança com autismo, especialmente o funcionamento da comunicação e outras áreas que integram o desenvolvimento, como aspectos de socialização, cognitivo e comportamentos.

O último tema realizado na revisão de literatura trouxe as contribuições sobre o cenário educacional de um estudante com autismo trazendo a escola como um espaço disponível para a vivência de novas habilidades. A oportunidade de aprendizado ocorre a todo momento e em todos os contextos. Além do cenário escolar foi apresentado na revisão algumas das principais políticas de educação e as legislações que corroboram com o sistema inclusivo e com o acesso das crianças autistas nas escolas. Nesse tópico foram apresentados também alguns desafios que professores e o próprio estudante podem enfrentar e, por outro lado, a importância que o ambiente escolar têm, funcionando como um espaço rico para o crescimento e desenvolvimento do aluno.

São inegáveis os avanços em políticas públicas nos últimos anos nessa área. Contudo, é também notória a necessidade de investimentos para completa implementação de tais políticas e efetiva concretização do acesso dessa população em modelos de atendimentos educacionais especializados. Um estudo publicado em 2013 pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência retrata o grande desafio que enfrentamos atualmente na realidade de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Brasil.

Considera-se relevante destacar que a avaliação do estudante leva em conta as características desse, tornando-o único perante suas habilidades e potencialidades, não sendo interessante compara-lo com os demais. No autismo temos uma pluralidade de características e as múltiplas características e sintomas de cada indivíduo o faz ser único. Orrú (2016, p. 69) afirma que *‘a individualidade de cada ser humano sempre é única’*.

Szatmari et al. (2015), apresenta em seu estudo sobre o funcionamento adaptativo dados que concordam com a ideia que crianças com autismo diferem entre si em termos de gravidade dos sintomas, desde o diagnóstico e especialmente nos anos pré-escolares.

Moreira e Fernandes (2010), afirmam que utilizar os protocolos e outros instrumentos para obter parâmetros de avaliação individual são uma oportunidade de avaliar o sujeito com o próprio sujeito sendo ele o seu próprio controle, acompanhando desta forma os pontos de progresso ou retrocesso do seu desenvolvimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, acredita-se que instrumentos de avaliação da linguagem poderão ser utilizadas na escola como forma de identificação das capacidades e acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo. Outros instrumentos auxiliarão o profissional a identificar as suas dificuldades e também as habilidades da criança permitindo que o seu potencial seja visto além do rótulo e maximizando as possibilidades de um plano pedagógico individualizado mais adequado às estratégias inclusivas.

Como ponto crítico a esse assunto temos nas práticas profissionais a dificuldade em se ter um instrumento capaz de avaliar indivíduos com grande variação fenotípica. O autismo, por ser configurado como espectro e haver uma diversidade de características sintomáticas, vemos muitas vezes a escassez de instrumentos que contemplem esses indivíduos. Há ainda a necessidade de melhoria e validação para o Português Brasileiro dos instrumentos de avaliação para esse transtorno e que estes se tornem mais acessíveis aos profissionais. Embora haja esses empecilhos e limitações, os profissionais utilizam os diversos tipos de instrumentos como complementares até obter o parâmetro ideal para caracterizar o indivíduo.

Vale destacar que o esforço contínuo pela capacitação de profissionais habilitados a realizar o diagnóstico de autismo e a crescente conscientização da população em geral e dos profissionais quanto à importância do tratamento o quanto antes de pessoas com autismo têm proporcionado um aumento expressivo da demanda por serviços de reabilitação, de atendimentos especializados no âmbito escolar e de novas pesquisas científicas a procura de descobertas e melhorias a esse público.

Por fim, esta pesquisa permitiu acreditar que há possibilidades de fornecer um ensino com qualidade para uma pessoa com autismo especialmente quando os professores obtiverem ferramentas que possam nortear suas estratégias pedagógicas.

Nestas considerações finais lanço o começo de novas inquietações, com novos estudos sobre o tema e como desenvolvimento de pesquisas com amostras populacionais mais expressivas. Poderão ser realizados também estudos com linha de investigação qualitativa ou estudos de casos capazes de oportunizar a compreensão mais detalhada sobre as capacidades

linguísticas e o desempenho sobre o comportamento adaptativo de pessoas com autismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Catarina Crespo de. **Avaliação de alunos com perturbações do espectro do autismo em unidades de ensino estruturado do 1º ciclo**. 2013. 217 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor) - Instituto Superior de Educação e Ciências. 2013.
- ADLER, B. Andrew, MINSHAWI, Noha F., ERICKSON, Craig A. Evolution of autism: from Kanner to DSM-V. In: J. Tarbox, D. R., et al. (Org.). **Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice**. USA: Springer, 2014. Cap. 1, p.3-19.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (3rd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais - DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- AMORIM, Leticia Calmon Drummond; ASSUMPÇÃO, Tatiana Malheiros. **Psicopatologia do desenvolvimento infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2016. Cap.4, p.39-46.
- ANAGNOSTOU, Evdokia; ZWAIGENBAUM, Lonnie; SZATMARI, Peter; et al. Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. **CMAJ**, v.186, n.7, p.509-519 April. 2014.
- ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes, et al. Avaliação Audiológica Básica. In: ROCKLAND, Adriano; BORBA, Júlio (Ed.). **Primeiros passos na fonoaudiologia: conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos**. 2 ed. São José dos Campos-SP: Pulso Editorial, 2006, p. 31-36.
- ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá; FARIA, Evangelina Maria Brito de. A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação. **Revista Prolíngua**, v.12, n.1, p.60-74, mar./ago. 2017.
- BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. **CODAS**, v.25, n.3, p.268-273, 2013.
- BAIO J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. **MMWR**, Surveill Summ, 2018; v. 67, nº6, p.1-28.
- BARBARESI, William J.; KATUSIC, Slavica K.; VOIGT, Robert G. Autism: A review of the state of the science for pediatric primary health care clinicians. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med.** 2006;160(11), p.1167-75, nov.2006.

BARON-COHEN, Simon, et al. Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. **Brit. J. Psychi.** v.168, n.2, p.158-63, Feb. 1996.

BATTISTI, Aline Vasconcelos, HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática.** 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BEGGER, Sander. et al. Emotional competence in children with autism: diagnostic criteria and empirical evidence. **Developmental Review**, v.28, p.342-369, 2008.

BOSA, Cleonice Alves. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p.77-88, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev Bras Psiquiatr**, v.28, n.(Supl I), p.47-53, 2006.

BOSCO, F. M. et al. Communicative-pragmatic disorders in traumatic brain injury: The role of theory of mind and executive functions. **Brain and Language**. v.168, p. 73-83, jan./feb. 2017.

BRANDÃO, Mariane da Silva. **Comunicação Humana e seus distúrbios: formação e capacitação de professores de Educação Física.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Brasília, 1996. <Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf)>

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Políticos Legais da EDUCAÇÃO ESPECIAL na Perspectiva da Educação inclusiva;** MEC, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi. Nota técnica nº 055. **Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA).** Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Educação Infantil.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

BUCHER, Richard. **A psicoterapia pela fala: fundamentos, princípios, questionamentos.** São Paulo: Editora E.P.U, 1989.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.33, e142079, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; Bosa, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Minas Gerais, v.21, n.1, p.65-74, Jan./Abr.2009.

CAMPELO, Lílian Dantas, et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**, v.11, n. 4, p.598-606, Out./Dez, 2009.

CAMPOS, Larriane Karen, FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **Rev. CoDAS**, São Paulo – SP; v.28, n.3, p234-243, Jun. 2016.

CARDOSO, Carla, et al. Desempenho sócio-cognitivo e adaptação sócio-comunicativa em diferentes grupos incluídos no espectro autístico. **Pró-Fono**, v.22, n.1, p.43-48, Jan. 2010.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **A formação do eu em Mead e em Habermas (manuscrito): desafios e implicações à educação**. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CDC. CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Prevalence of Autism Spectrum Disorders-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. **MMWR**, Surveill Summ, 2009; v.58, p.1-20.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CLIFFORD, Sally; YOUNG, Robyn; WILLIANSO, Paul. Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. **J. Autism. Dev. Disord.** v.37, n. 2, p. 301-313, Feb. 2007.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli. Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.44, n.4, p.518-525, out./dez. 2013.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v.18, n. 2, p.307-313, Jun. 2015.

DOWNS, Andrew, SMITH, Tristram. Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. **J. Autism. Dev. Disord.** v.34, n.6, p.625-635, Dec. 2004.

DRONKERS, Nina F.; PINKER, Steven; DAMASIO, A. Language and the aphasia. In: KANDEL, Eric R.; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M. **Principles of Neural Science**. 4 ed. New York: McGraw-Hill, p. 1169-1173, 2000.

DUARTE, Cintia Perez. **Avaliação neuropsicológica, comportamental e neurológica de irmãos de indivíduos com transtorno do espectro do autismo**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

DUARTE, Marina Scalco. **O olhar e a voz no autismo: Da elisão do significante à possibilidade de enlace com o outro.** 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica)- Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DURKIN, M. S. et al. Autism screening and diagnosis in low resource settings: Challenges and opportunities to enhance research and services worldwide. **Autism Research**, v. 8, n. 5, p. 473–476, Nov 2015.

FIGUEIREDO, Jeane. **O autismo infantil: uma revisão bibliográfica.** São Luiz, 2015.

FÁVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio. **Psicol.: Reflexão e Crítica.** v.18, n.3, p.358-369, 2005.

FOMBONNE, Eric. Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. **J. Autism. Dev. Disord.** v. 33, n. 4, p. 365-82, Aug. 2003.

FOMBONNE, Eric. Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatr. Res.** v. 65, n. 6, p. 591-598, Jun. 2009.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr.** Rio de Janeiro, v.80, n.2(supl), p.83-94, 2004.

GIBBS V. et al. Brief report: An exploratory study comparing diagnostic outcomes for autism spectrum disorders under DSM-IV-TR with the proposed DSM-5 revision. **J. Autism. Dev. Disord.** v.42, p.1750-6, Jun. 2012.

GALLAGHER, Gillian. Total identity in co-occurrence restrictions. **BLS**, v. 34, n.1, p.109-120, 2008.

GOULART, Bárbara Niegia Garcia; CHIARI, Brasília Maria. Comunicação humana e saúde da criança - Reflexão sobre a promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Rev. CEFAC**, São Paulo-SP, v.14, n.4, p.691-696, Jul./Ago. 2012.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Pathology**, v.4, p.217-250, 1943.

KISHORE, M. Thomas; MENON, Desh K.; BINUKUMAR, Bhaskarpillai. Development of a scale for identifying autism spectrum disorder during early childhood. **Indian J. Psychiatry.** v.60, n.4, p.438–444, Oct-Dec., 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1 p.s3-s11, Mai 2006.

LEEKAM, Susan R., RAMSDEN, Christopher A. H. Dyadic orienting and joint attention in preschool children with autism. **J. Autism. Dev. Disord.** v.36, n.2, p.185-97, Feb. 2006.

LEMOS, Emellyne Lima., et al. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n.1, p.117-130, jan./mar. 2014.

LIRA, Solange Maria. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004, 151

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LOTTER, Victor. Epidemiology of autistic conditions in Young children. **Social Psychiatry**, v.1, n. 3, p. 124-135, Dec. 1966.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes, et al. Exame das funções executivas In: MALLOY-DINIZ, et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artimed; 2010. p. 94-113.

MANDELL, D. S. et al. Factors Associated with age of diagnosis among children with autismo spectrum disorders. **Pediatrics**, v.116, n.6, p. 1480-6, Dec. 2005.

MARIA- MENGEL, Margaret Rose Santa; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Risk factors for infant developmental problems. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.15, n.spe, p.837-42, Oct. 2007.

MENEZES, Camila Gioconda de Lima e; PERISSINOTO, Jacy. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v.20, n.4, p.273-278, Dec. 2008.

MENEZES, Maria Lúcia Novais. **A construção de um instrumento para avaliação do desenvolvimento da linguagem**: idealização, estudo piloto para padronização e validação. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências, na sub área de Saúde da Criança) – Instituto Fernandes Figueira/Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

MIILHER, Liliane Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Considering responsivity: a proposal for pragmatic analysis in autism spectrum. **Rev. CoDAS**, v.25, n.1, p.70-5, 2013.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al . Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.16, n.2, p.479-486, Apr. 2014.

MOREIRA, Laura Ceretta. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p.37-47, mar. 2012.

MOREIRA, Camila Ramos; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Avaliação da comunicação no espectro autístico: interferência da familiaridade no desempenho de linguagem. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v.15, n.3, p.430-435, 2010 .

MURPHY, Victoria A.; MACARO, Ernesto; ALBA, Sonia; CIPOLLA, Claudia. The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills. **Applied Psycholinguistics**, v.36, n.5, p. 1133-1153, Sep. 2015.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira, CRUZ, Mara Monteiro, BRAUN, Patrícia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na ScieloBrasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.125. Dez. 2017.

NAPOLI, Francesca Osório di; BOSA, Cleonice Alves. As relações entre a qualidade da interação mãe-criança e o reconhecimento da imagem de si em crianças com autismo. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-25, dez. 2005.

NEUBAUER, Mariana de Almeida; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil funcional da comunicação e diagnóstico fonoaudiológico de crianças do espectro autístico: uso de um checklist. **Rev. CoDAS**, v.25, n.6, p. 605-609, nov. 2013.

NUNES, Debora Regina Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico, SCHMIDT Carlo, Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**.v.26, n.47, p.557-572, set./dez. 2013.2013, 26.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo-SP, Livraria Universitária, 2002.

OLIVEIRA, Luciele Dias; FLORES, Mariana Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Fatores de risco psíquico ao desenvolvimento infantil: implicações para a fonoaudiologia. **Rev. CEFAC**. v.14, n.2, p. 333-342, Mar./Abr. 2012.

OLIVEIRA, Maria Helena Mendes Alves; GARGANTINI, Marisa Bueno Mendes. Universidade, formação e fonoaudiologia. **Pro-Posições**, v.14, n.1, p.39-51, jan./abr. 2003.

OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves; GARGANTINI, Marisa Bueno Mendes. Comunicação e gagueira. **Estud. Psicol.**, Campinas. v.20, n.1, jan./abr. 2003.

OLIVEIRA, Vivian Fátima Oliveira. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC**. 2015. Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão**. Trad. de Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português. 3ed. São Paulo: EDUSP, V. 2, 1996.

ORRÚ, Silvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. 210 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) . Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, mai./ago. 2017.

ÖZIURT, Gonca; ELIKÜÇÜK, Çağla D. Comparison of Language Features, Autism Spectrum Symptoms in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder, Developmental Language Delay, and Healthy Controls. **Arch Neuropsychiatry**, v.55, p.205–210, mar./mai. 2018.

PHILLIPS, Wendy; BARON-COHEN, Simon; RUTTER, MICHAEL. To what extent can children with autism understand desire? **Development and Psychopathology**, USA, v.7,

p.151-169, 1995.

PHILLIPS, W. et al. Treating people as objects, agents, or "subjects": How young children with and without autism make requests. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v.36, n.8, p.1383-1398, 1995.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v.19, n.2, p.171-178, jun. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 2, n.1, p.7-26, jan./jun. 2014.

PRATTES, Leticia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Rev. Médica de Minas Gerais**, v.21, n.4 supl1, p.S54-S60, 2011.

RANDALL, M. et al. Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. **Cochrane Database of Systematic Reviews** 2018, issue 7, Art. n.CD009044.

REIS, Helena I. S.; PEREIRA, Ana Paula S.; ALMEIDA, Leandro S. A intervenção precoce nas perturbações do espectro do autismo em Portugal. **Maremagnum**, Galiza, Espanha, v.18, p. 47-56, 2014.

REIS, Helena I.S.; PEREIRA, Ana Paula S.; ALMEIDA, Leandro S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.22, n.3, p. 325-336, Set.2016.

REGIER, D.A. et al. DSM-5 Field trials in the United States and Canada, part II: Test-retest reliability of selected categorical diagnoses. **Amer Journ of Psych**, v.170, n.1, p. 59-70, Jan. 2013.

REIS, Rosymeri Bittencourt, CARON, Lurdes. Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do município de Lages – SC. **Rev. Educ. Esp. em Debate**, Santa Catarina, v.2,n.05, p.77-95, jan./jun. 2018.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 234-254.

RIZZOLATTI, Giacomo;FABBRI-DESTRO, Maddalena. Mirror neurons: From discovery to autism. **Experimental Brain Research**, v.200, n.3-4, p.223-237, 2010.

ROGERS, Sally. J. et al. Effects of a brief Early Start Denver model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: a randomized controlled trial. **J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry**, v.51, n.10, p.1052-65, Oct. 2012.

ROMERO, Ana Carla Leite, et al. Avaliação audiológica comportamental e eletrofisiológica no transtorno do espectro do autismo. **Rev. CEFAC**, v.16, n.3, p.707-714, Jun. 2014.

ROUSSEAU, Marc; VÉRIGNEAUX, C. KOZLOWSKI, Odile. An analysis of communication in conversation after severe traumatic brain injury. **European Journal of Neurology**, v.17, n.7, p. 922-9, Jul. 2010.

SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: Piccinini CA, Alvarenga P (Org.). **Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos**. Casa do Psicólogo, p.151-167, 2012.

SANTOS, Thaís Helena Ferreira Santos; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Functional Communication Profile – Revised: uma proposta de caracterização objetiva de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**, São Paulo, v.17, n.4, p.454-458, 2012.

SANTOS, Aline Almeida S. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**: significados e práticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

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

SCHWARTZMAN, José S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnom, 2003.

SHIMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; Nunes, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 95-103, Apr. 2004.

SILVA, Micheline, MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

SOUSA, Milena Nóbrega Campos; et al. Emissões Otoacústicas. In: ROCKLAND, Adriano; BORBA, Júlio (Ed.). **Primeiros passos na fonoaudiologia**: conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos. 2 ed. São José dos Campos-SP: Pulso Editorial, 2006, p. 37-40.

SOUZA, Renato Ferreira de. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v.23, n.2, p.369-378, 2011.

SOUZA, Aline Cristina Rocha Fiori, et al. Comparative study of the imitation ability in Specific Language Impairment and Autism Spectrum Impairment. **Rev. CoDAS**, v.27, n.2, p. 142-147, 2015.

SPARROW, Sara. S.; CICCETTI, Dominic V.; BALLA, David. A. **Vineland adaptive behavior scales: Second edition (Vineland II), survey interview form/caregiver rating form**. Pearson Assessments, Livonia, MN, 2005.

SUN, Ingrid Ya, FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Dificuldades de comunicação percebidas pelos pais de crianças com distúrbio do desenvolvimento. **Rev. CoDAS**, v.26, n.4, p.270-275, Abril, 2014.

SZATAMARI, P. et al. Developmental trajectories of symptom severity and adaptive functioning in an inception cohort of preschool children with autism spectrum disorder. **JAMA Psychiatry**, v.72, n.3, p.276-283, 2015.

TAGER-FLUSBERG, Helen; PAUL, Rhea.; LORD, Catherine. Language and communication in autism. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**, v.1, p.335-364, 2005.

TEH, Elizabeth J.; YAP, Melvin J.; LIOW, Susan J. Rickard. Emotional processing in autism spectrum disorders: Effects of age, emotional valence, and social engagement on language use. **Jour. Autism Dev. Disord.**, v.48, n.12, p.4138-4154, 2018.

TREVARTHEN, Colwyn. Autism as a neurodevelopmental disorder affecting communication and learning in early childhood: prenatal origins, post-natal course and effective educational support. **Prostaglandins Leukot Essent Fatty Acids**.v.63, n.1/2, p.41-46, 2000.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUNALI, Belgin; POWER, Thomas G. Creating Satisfaction: A Psychological Perspective on Stress and Coping in Families of Handicapped Children. **J. of Child Psychol. Psychiatry**. v.34, n.6, p.945-957, Oct. 1993.

VARGAS, Rosanita Moschini; SCHIMIDT, Carlo. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Sci. Education**, Maringá, v.39, n.2, p. 207-214, Apr-Jun, 2017.

VELLOSO, Renata L. **Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com aplicação do teste strange stories traduzidos e adaptado para a língua portuguesa**. 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. In: Anais do 10. **Encontro Internacional de Formação de Professores e 11. Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**, Sergipe, Brasil: Universidade Tiradentes, v.10, n.1, 2017.

VOLKMAR, Fred R.; McPARTLAND, James C. From Kanner to DSM-5: autismo as an evolving diagnostic concept. **Annu Ver Clin Psychol**. v.10, p. 193-212, 2014.

WING, Lorna, GOULD, Judith. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **J. Autism. Dev. Disord.**v.9, n.1, p.11-29, 1979.

WING, Lorna. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.) **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991. p.93-121.

WING, Lorna. **The autistic spectrum**: revised edition. London: Robinson, 1996. 239p.

WING, Lorna, GOULD, Judith, GILLBERG, Christopher. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? **Res. Dev. Disabil.** v.32, n.2, p. 768-73, Mar./Apr. 2011.

WOLFF, Gabriela Stabel, GOULART, Bárbara Niegia de Goulart. Percepção dos pais sobre os distúrbios fonoaudiológicos na infância. **Journal of Human Growth and Development**, v.23, n.2, p.177-183, 2013.

ZANON, Regina Basso;BACKES, Bárbara;BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.30, n.1, p.25-33, Mar. 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Parecer CEP/FCE/CAAE

UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Perfil educacional e funcional de estudantes da Educação Especial da Região Administrativa de Samambaia e construção de indicadores para o monitoramento da aprendizagem

**Pesquisador:** Vanessa de Oliveira Martins Reis

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79929517.5.0000.8093

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.499.005

**Apresentação do Projeto:**

Serão realizados dois estudos. O estudo 1 (Avaliação do uso da fluência de leitura como indicador de qualidade da aprendizagem de crianças em processo de inclusão) é do tipo não experimental longitudinal que tem por objetivo verificar o uso da fluência de leitura como indicador de qualidade de estudantes em processo de inclusão na RA de Samambaia. Para isso a fluência de leitura dos estudantes incluídos no estudo será avaliada a cada bimestre letivo. O estudo 2 (Perfil educacional e funcional dos estudantes com diagnóstico de TEA em processo de inclusão na rede pública de ensino de Samambaia) é do tipo não experimental transversal exploratório e tem como objetivo Caracterizar o perfil educacional e funcional das crianças e adolescentes com diagnóstico de TEA em processo de inclusão na regional administrativa de Samambaia. Para isso, os estudantes incluídos serão submetidos à avaliação interdisciplinar com uso de protocolos validados.

**Objetivo da Pesquisa:**

São objetivos do presente estudo:

Elaborar indicadores de qualidade de ensino na Educação Especial.

Segundo os autores

1. Caracterizar de forma objetiva a fluência de leitura de alunos da Educação Especial em processo de inclusão na Região Administrativa de Samambaia.

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILANDIA SUL (CEILANDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3376-0437 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 2.499.005

2. Verificar a aplicabilidade do indicador "fluência de leitura" para a Educação Especial, utilizando os estudantes neurotípicos como controle.

3. Caracterizar o perfil educacional e funcional das crianças e adolescentes com diagnóstico de TEA em processo de inclusão na regional administrativa de Samambaia.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos que poderiam ocorrer na pesquisa seriam:

A) a exposição dos dados pessoais dos entrevistados. Para minimizar tais riscos, os documentos da pesquisa serão armazenados em armário com chave da Faculdade de Ceilândia e de uso exclusivo dos pesquisadores responsáveis. Além disso, nos arquivos digitais serão utilizadas apenas as siglas dos nomes dos participantes.

B) Desconforto durante a aplicação dos testes ou questionários. Para atenuar tal desconforto, os participantes serão informados que poderão suspender a aplicação dos testes ou questionários a qualquer momento, além de poderem retirar seu consentimento, também a qualquer momento.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios, os estudantes participantes do estudo 1 poderão ter um retorno mais rápido da evolução em termos de fluência de leitura.

Além disso, os professores participantes terão a oportunidade de utilizar uma nova técnica para monitoramento do aprendizado de seus estudantes.

Para os participantes do estudo 2, há o benefício de uma avaliação detalhada realizada por equipe interdisciplinar, que poderá contribuir para o processo de inclusão, visto que, de acordo com a regional, muitas crianças não apresentam um diagnóstico e não tem acesso a tratamento.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

"Trata-se de projeto de pesquisa a ser realizado com profissionais de diferentes áreas de atuação (fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagogia) e instituições de trabalho (Coordenação Regional de Ensino de Samambaia e Centro Educacional de Audição e Linguagem Luduvico Pavoni- CEAL) e financiamento da FAPDF. O projeto prevê a participação de alunos de graduação nas modalidades iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, bem como de profissionais na modalidade bolsista de apoio técnico."

As pesquisadoras são: Vanessa de Oliveira Martins-Reis, Leticia Correa Celeste, Ana Rita CostaBraga, Edinizis Belusi de Melo e Karla Vanessa Gomes dos Santos.

Participarão do projeto todos os estudantes em processo de inclusão regularmente matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do GDF, na RA de Samambaia.

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3376-0437 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 2.499.005

Estima-se a participação de até 600 participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram adequadamente apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo de pesquisa em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe ressaltar que compete ao pesquisador responsável: desenvolver o projeto conforme delineado; elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_851251.pdf	30/01/2018 14:29:20		Aceito
Outros	carta_para_encaminhamento_de_pendencias_editavel.doc	30/01/2018 14:28:27	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	TermoCompromissoLeticiaCeleste.pdf	30/01/2018 14:18:12	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	TermoCompromissoKarla.pdf	30/01/2018 14:17:53	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	TermoCompromissoEdinizis.pdf	30/01/2018 14:17:33	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	TermoCompromissoAnaRita.pdf	30/01/2018 14:17:11	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.doc	30/01/2018 14:16:43	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEpaisestudo2.doc	30/01/2018 14:16:23	Leticia Correa Celeste	Aceito

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3376-0437 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 2.499.005

Ausência	TCLEpaisestudo2.doc	30/01/2018 14:16:23	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisestudo.doc	30/01/2018 14:16:03	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	carta_para_encaminhamento_de_pendencias.pdf	30/01/2018 14:15:14	Leticia Correa Celeste	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetonoformulariofinal.docx	30/01/2018 14:14:20	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	termoconcordanciainstituicaooparticipante.pdf	08/11/2017 17:46:27	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	Termoconcordanciainstitucional.pdf	08/11/2017 17:46:00	Leticia Correa Celeste	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	08/11/2017 17:42:55	Leticia Correa Celeste	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoKarla.pdf	19/10/2017 12:37:30	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEstudo2.doc	18/10/2017 20:28:17	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEstudo1.doc	18/10/2017 20:27:56	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	cartaencaminhamentoprojeto.pdf	18/10/2017 20:15:35	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	LattesVanessadeOliveiraMartinsReis.pdf	17/10/2017 21:21:35	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	LattesLeticiaCorreaCeleste.pdf	17/10/2017 21:21:07	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	LattesKarlaVanessaGomesdosSantos.pdf	17/10/2017 21:20:30	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	LattesEdinizisBelusideMelo.pdf	17/10/2017 21:20:00	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	LattesAnaRitaCostadeSouzaLoboBraga.pdf	17/10/2017 21:19:35	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentodoMenor2comdesenho.pdf	17/10/2017 21:16:18	Leticia Correa Celeste	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentodoMenor1comdesenho.pdf	17/10/2017 21:16:00	Leticia Correa Celeste	Aceito

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3376-0437 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 2.499.005

Orçamento	planilha_orcamentaria.doc	17/10/2017 21:10:19	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	autorizacaoEAPE.pdf	17/10/2017 21:08:45	Leticia Correa Celeste	Aceito
Outros	termodecoparticipacao.pdf	17/10/2017 21:07:36	Leticia Correa Celeste	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeconcordancia.pdf	17/10/2017 21:06:31	Leticia Correa Celeste	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/10/2017 20:35:20	Leticia Correa Celeste	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoRespCompromPesqVanessa.pdf	14/04/2017 11:06:24	Vanessa de Oliveira Martins Reis	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

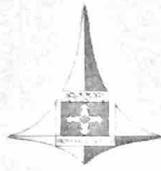
BRASILIA, 19 de Fevereiro de 2018

---

**Assinado por:  
Dayani Galato  
(Coordenador)**

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILANDIA SUL (CEILANDIA)      **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF      **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3376-0437      **E-mail:** cep.foe@gmail.com

## ANEXO 2 – Autorização para realização da pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº *256* 2017- EAPE

Brasília, 11 de setembro de 2017.

PARA: CRE Samambaia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos VANESSA DE OLIVEIRA MARTINS REIS e LETÍCIA CORRÊA CELESTE, pesquisadoras responsáveis pelo projeto de pesquisa proposto pela Universidade de Brasília – UnB e a equipe composta pelas pesquisadoras ANA RITA BRAGA, EDINIZIS BELUZI DE MELO e KARLA VANESSA GOMES DOS SANTOS, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “PERFIL EDUCACIONAL E FUNCIONAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DE SAMAMBAIA E CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PARA O MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM” tem como objetivo caracterizar de forma objetiva a fluência de leitura de alunos da Educação Especial em processo de inclusão na Região Administrativa de Samambaia.

O projeto é fruto de parceria entre pesquisadores da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília, da Gestão de Educação Especial da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia e do Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL) E JÁ FOI APROVADO PELO EDITAL 13/2016 DA Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal. (Programa Áreas Estratégicas- Educação Inclusiva)

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas a aplicação do software Lepic, coleta e análise de dados.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso a escola e aos alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ainda mediante parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Universidade de Brasília UnB.

Atenciosamente,

**Thaiane Ferreira**

*Thaiane Ferreira*  
Diretora - De. de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional - EAPE  
Mat.: 212.425-0  
DODF Nº 284 - 14/12/16 Pág. 01

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

## ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília  
Faculdade de Ceilândia – FCE  
Graduação em Fonoaudiologia

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – pais ou responsáveis (Estudo 2)*

Convidamos seu (sua) filho(a) a participar do projeto de pesquisa **Perfil educacional e funcional de estudantes da Educação Especial da Região Administrativa de Samambaia e construção de indicadores para o monitoramento da aprendizagem**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Vanessa de Oliveira Martins Reis**. O projeto é fruto de parceria entre a Faculdade de Ceilândia da UnB, o Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni e a Gerência de Educação Especial da Coordenação de Educação de Samambaia.

O projeto tem como objetivo geral a criação de indicadores de qualidade de ensino para os estudantes em processo de inclusão na Região Administrativa de Samambaia. O objetivo do estudo 2, que é o que seu filho vai participar, é entender melhor como são as características de crianças em processo de inclusão na regional administrativa de Samambaia quando falamos de questões educacionais e funcionais (por exemplo, como é a fala, como ele entende o mundo a sua volta, etc.). Para isso as crianças e adolescentes selecionados para o estudo, farão uma avaliação realizada por profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e educação. Durante as avaliações serão observados os comportamentos, a fala, a linguagem, a interação social, a brincadeira e a realização de atividades cotidianas. As avaliações serão filmadas e/ou gravadas para posterior análise, mas apenas as pesquisadoras terão acesso às gravações. Os resultados do presente estudo poderão contribuir para um melhor monitoramento da aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais.

A avaliação será na própria escola e horário determinado pela direção. Além disso, o senhor deverá responder a algumas questões sobre o desenvolvimento do(a) seu (sua) filho(a).

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o nome de seu (sua) filho(a) não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a), podendo ocorrer o risco de constrangimento de participar da avaliação ou de responder a alguns dos questionamentos feitos pelas pesquisadoras. Caso seu (sua) filho(a) se sinta constrangido, poderá solicitar a interrupção da aplicação do teste ou da entrevista. No momento da avaliação seu (sua) filho(a) será convidado a participar e sua vontade será respeitada, mesmo que o (a) senhor(a) já tenha autorizado previamente.

O(a) Senhor(a) e seu (sua) filho(a) podem se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para vocês. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que você tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília e na Coordenação de Educação de Samambaia podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Vanessa de Oliveira Martins Reis, no telefone (98312-5851), disponível inclusive para ligação a cobrar; ou enviar e-mail para [vomartins@unb.br](mailto:vomartins@unb.br).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou e-mail [cep.fce@gmail.com](mailto:cep.fce@gmail.com), horário de atendimento de segunda a sexta-feira de 14h às 18h. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília - DF. CEP: 72220-900.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Vanessa de Oliveira Martins Reis  
Pesquisador Responsável

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO 4 – Termo de Assentimento do Menor

Universidade de Brasília – Faculdade de Ceilândia  
Curso de Fonoaudiologia



## TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Perfil educacional e funcional de estudantes da Educação Especial da Região Administrativa de Samambaia e construção de indicadores para o monitoramento da aprendizagem



**ANEXO 5 – Termo de Concordância de Instituição Coparticipante****TERMO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO  
COPARTICIPANTE**

O **(Nome do (a) Diretor (a) )** da **(nome da escola)** está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa **Perfil educacional e funcional de estudantes da Educação Especial da Região Administrativa de Samambaia e construção de indicadores para o monitoramento da aprendizagem**, de responsabilidade da pesquisadora Vanessa de Oliveira Martins Reis, para fins de pesquisa, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília, como instituição proponente do projeto de pesquisa.

O estudo envolve realização de entrevistas com professores e exames clínicos com alunos da educação básica. Tem duração de 24 meses, com previsão de início para 12/2017.

Brasília, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

Diretor responsável da escola:

---

Nome/Assinatura/Carimbo

Chefia responsável:

---

Nome/Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa: \_\_\_\_\_

Nome/ Assinatura

## ANEXO 6 – Escala de Comportamento Adaptativo

PROJECTO DE INTERVENÇÃO E APOIO A CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO E SUAS FAMÍLIAS

# VINELAND

## ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

Sara S. Sparrow, David A. Balla e Domenic V. Cicchetti

### ENTREVISTA

#### FORMA SINTÉTICA

#### FOLHAS DE REGISTO

SUJEITO		ENTREVISTADO	
Nome _____	Sexo _____	Nome _____	Sexo _____
Morada _____		Relação com o sujeito _____	
Telefone _____	Ano Escolar _____		
Establ. Ensino _____		<b>ENTREVISTADOR</b>	
Diagnóstico _____		Nome _____	Sexo _____
Raça _____		Posição _____	
Nível social _____		<b>DADOS DE OUTROS TESTES</b>	
Outras informações _____		Inteligência _____	
		Realização _____	
<b>IDADE:</b>	<b>ANO MÊS DIA</b>	Comportamento adaptativo _____	
Data entrevista _____			
Data nascimento _____		Outros _____	
Idade cronológica _____			
Idade usada para iniciar itens _____			
<b>MOTIVO DA ENTREVISTA</b> _____			
<b>ANTES DE COMEÇAR, LEIA CUIDADOSAMENTE O MANUAL DE INSTRUÇÕES</b>			
<b>Orientações gerais:</b> Em cada área do comportamento adaptativo, começar a pontuar com o item designado para a idade do sujeito. Pontuar cada item com 2, 1, 0, N ou D, de acordo com os critérios do manual (Anexo C). Registrar a pontuação de cada item na caixa própria da folha de registo. Estabelecer, para cada área, uma <i>linha de base</i> de sete itens consecutivos cotados com 2 e um <i>fecto</i> de sete itens consecutivos cotados com 0. (Para consulta, quando se somam os totais, o somatório mais alto possível está impresso no canto superior direito nas caixas de cotação.).			













## ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO

Cotação dos itens

**2** – Sim, normalmente  
**1** – Algumas vezes, ou parcialmente  
**0** – Não, nunca  
**N** – Não teve oportunidade  
**D** – Desconhecido

R. INTERPESSOAIS

JOGOS E LAZER

REGRAS SOCIAIS

OBSERVAÇÕES

	38. Responde apropriadamente quando se lhe apresenta alguém.					
7,8	39. Faz ou compra pequenas lembranças para o educador, ou membros da família nas férias grandes por sua própria iniciativa.					
	40. Guarda segredos, ou confidências, durante mais de um dia.					
	41. Devolve aos colegas brinquedos, objectos, dinheiro ou livros emprestados.					
	42. Termina conversas apropriadamente.					
9	43. Segue limites de tempo definidos pelo educador.					
	44. Evita fazer perguntas ou afirmações que podem magoar ou embaraçar os outros.					
	45. Controla a raiva e a dor quando magoada.					
	46. Guarda segredos, ou confidências o tempo que for preciso.					
10, 11	47. Usa maneiras apropriadas à mesa, sem se lhe dizer. (NÃO COTAR 1)					
	48. Vê TV, ou ouve rádio para se informar sobre uma área de interesse. (PODE-SE COTAR N)					
	49. Vai para a escola nocturna ou espectáculos com os amigos, quando acompanhados por um adulto. (PODE-SE COTAR N)					
	50. Pesa a consequência dos actos antes de tomar as decisões.					
	51. Pede desculpa pelos erros (actos ou juízos).					
12, 13, 14	52. Lembra o dia de aniversário da família mais próxima e dos amigos especiais.					
	53. Inicia conversas ou pontos de interesse particular com os outros.					
	54. Tem um passatempo.					
	55. Entrega dinheiro emprestado.					
15 a 18 +	56. Responde a sugestões, ou pistas indirectas durante uma conversa.					
	57. Participa em desportos fora da escola. (PODE-SE COTAR N)					
	58. Vê TV, ou ouve rádio para informação diária. (PODE-SE COTAR N)					
	59. Marca e aceita encontros.					
	60. Vê TV, ou ouve rádio para notícias de um modo geral. (PODE-SE COTAR N)					
	61. Vai para a escola nocturna ou espectáculos com os amigos, sem supervisão. (PODE-SE COTAR N)					
	62. Sai à noite com os amigos sem supervisão do adulto.					
	63. Pertence a clubes de adolescentes, grupos de interesse ou a organizações sociais.					
	64. Sai com uma pessoa do sexo oposto a uma festa ou a um acontecimento público, onde está muita gente presente.					
	65. Vai a encontros com dois ou três pares.					
	66. Sai com uma pessoa do sexo oposto					
		1	16	16	26	Soma de 2, 1, 0 da pág. 8
	Cotar com 2 os itens antes da base e com 0 os itens depois do máximo					Soma de 2, 1, 0 da pág. 7
		2				
		3				N.º de N das pág. 7 e 8
		4				N.º de D das pág. 7 e 8
			56	40	36	<b>Cotação total da área</b> (Somar linhas 1 a 4)

OBSERVAÇÕES

R. INTERPESSOAIS

JOGOS E LAZER

REGRAS SOCIAIS



Nota:  
A Área do Comportamento Desajustado é para indivíduos de idade 5-0-0 ou mais velhos. A administração é opcional.

Cotação dos itens  
2 – Sim, normalmente  
1 – Algumas vezes, ou parcialmente  
0 – Não, nunca  
**NÃO COTAR N OU D**

**OBSERVAÇÕES****PARTE 1**

1. Chupa no polegar ou noutro dedo.

2. É excessivamente dependente.

3. Isola-se.

4. Molha a cama.

5. Tem distúrbios alimentares.

6. Tem distúrbios de sono.

7. Rói as unhas.

8. Recusa a escola ou o trabalho.

9. Exibe ansiedade extrema.

10. Exibe tiques.

11. Chora ou ri facilmente.

12. Tem contacto visual pobre.

13. Exibe tristeza excessiva.

14. Range os dentes de dia ou de noite.

15. É muito impulsivo.

16. Tem atenção e concentração pobre.

17. É hiperactivo.

18. Tem birras.

19. É negativista ou desafiante.

20. Aborrece os outros ou é insolente.

21. Mostra falta de consideração.

22. Mentira, engana ou rouba.

23. É muito agressivo fisicamente.

24. Blasfema em situações inapropriadas.

25. Foge.

26. É teimoso e rabugento.

27. Falta à escola ou ao trabalho.

A. PARTE 1 Cotação Total  
(Soma de 2, 1, 0 da Parte 1)

Pôr um círculo à volta de uma das opções  
S - Severo  
M - Moderado

**PARTE 2**

Nota: A Parte 2 é só para os indivíduos que serão comparados com os grupos padrões normativos.

28. Envolva-se em comportamentos sexuais inapropriados.

29. Tem preocupações excessivas ou peculiares com objectos ou actividades.

30. Expressa pensamentos que revelam pouca sensibilidade.

31. Exibe maneirismos ou hábitos extremamente peculiares.

32. Exibe comportamentos auto-agressivos.

33. Destroí intencionalmente os seus bens ou os dos outros.

34. Utiliza linguagem bizarra.

35. Não tem consciência do que acontece ao seu redor.

36. Balanceia-se quando sentado ou em pé.

B. Soma de 2, 1, 0 da Parte 2

PARTES 1 e 2 Cotação Total  
(Somar A e B)

**OBSERVAÇÕES**

**ACERCA DA ENTREVISTA:**

Estimativa do nível funcional do indivíduo por parte do entrevistado \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Língua usada na entrevista \_\_\_\_\_

---

Características especiais do indivíduo \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Estimativa do relacionamento estabelecido com o entrevistado \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Estimativa do rigor do entrevistado \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Observação global \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

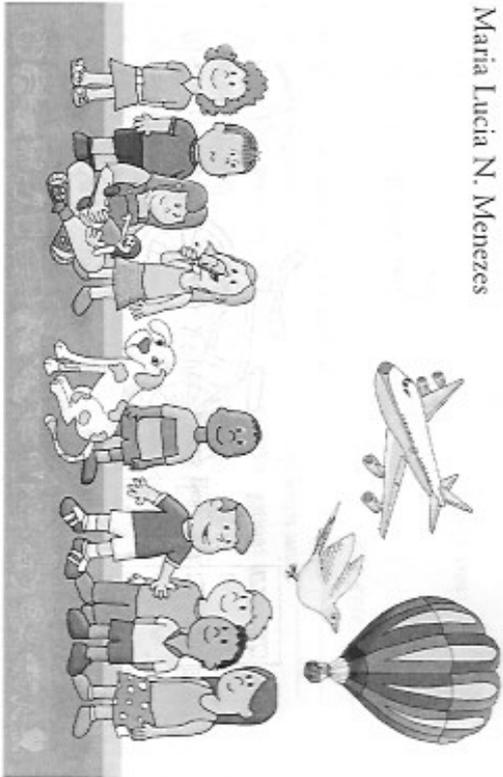
## ANEXO 7 – Escala Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem

# ADL

### Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem

### Protocolo de Aplicação e Pontuação

Maria Lucia N. Menezes



Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Data da Avaliação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
 Colégio: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Motivo da Avaliação: \_\_\_\_\_

CÁLCULO DOS ESCORES	
Linguagem Receptiva	Última tarefa correta
	Menos o total de respostas incorretas
Linguagem Expressiva	Linguagem Receptiva – Escore Bruto
	Última tarefa correta
	Menos o total de respostas incorretas
Linguagem Global	Linguagem Expressiva – Escore Bruto
	Escore padrão da Linguagem Receptiva
	Mais (+) o Escore padrão da Linguagem Expressiva
	Total
	Escore padrão da Linguagem Global

Data do teste	Ano	Mês
Data de nascimento		
Idade cronológica		

Observação do Comportamento:  
 Descrição breve dos comportamentos: auditivo, visual, atencional e o tempo necessário para responder as tarefas (imediato, médio, lento). \_\_\_\_\_

## LINGUAGEM RECEPTIVA

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:*

a. *Audiativa: faça um som do lado direito, depois do lado esquerdo e, por último atrás da criança, observando se ela procura a fonte sonora.* \_\_\_\_

b. *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)

2. Compreende ordens simples com pistas gestuais. \_\_\_\_

Material: bola e bonequinha.

*Coloque o material perto da criança e diga: Vamos brincar?*

a. *Pegue a bola.* \_\_\_\_

b. *Dê a bola para mim.* \_\_\_\_

c. *Agora, dê a bola para o neném.* \_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos)

3. Identifica objetos familiares. \_\_\_\_

Material: cachorro, carrinho, bola, bonequinha.

*Coloque o material perto da criança e diga: Onde está?*

a. *a bola* \_\_\_\_

b. *o carro* \_\_\_\_

c. *a neném* \_\_\_\_

d. *o cachorro* \_\_\_\_

(1 ponto = reconhece pelo menos um objeto, sempre)

4. Identifica figuras. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 1.

*Você está vendo essas figuras? Mostre...*

a. *a bola* \_\_\_\_

b. *o carro* \_\_\_\_

(1 ponto = aponta consistentemente para uma figura)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

1. Produz sons silábicos variados (faz combinação de sons). \_\_\_\_

Observação realizada em contexto lúdico. *Exercite os exemplos:*

(1 ponto = produz duas sílabas ou mais variando os fonemas em uma emissão vocal)

2. Possui vocabulário de pelo menos uma palavra: \_\_\_\_

(1 ponto = usa consistentemente a mesma combinação de sons para nomear uma pessoa ou um objeto)

3. Comunica-se de forma não verbal, usando gestos, chamando atenção para si ou apontando para um objeto ou pessoa. \_\_\_\_

*Descreva o que a criança faz:*

\_\_\_\_\_

(1 ponto = se apresenta alguns dos comportamentos descritos. Ex.: entrega brinquedo, puxa pela mão, aponta etc.)

4. Imita uma palavra. \_\_\_\_

Material: bola, carro, miniatura de boneco ou palavras do contexto da criança como "mamãe" e "papai".

*A examinadora aponta para o objeto e em seguida nomeia para a criança, estimulando-a a repetir:*

Ex.: Olhe a bola...bola

*Marque as palavras que a criança repete:*

*bola* \_\_\_\_ *neném* \_\_\_\_ *carro* \_\_\_\_ *papai* \_\_\_\_ *mamãe* \_\_\_\_

(1 ponto = repete 1 palavra)

LINGUAGEM RECEPTIVA	LINGUAGEM EXPRESSIVA
<p>5. Compreende ordens simples sem pistas gestuais. ____            Material: bola e algumas bolas.            Ordem: <i>Vamos ver as bolas que estão dentro da bolsa?</i>            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>            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(a)...</i>            a. cabeça ____      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>            a. <i>O cachorro está com fome. Dê comida pra ele comer.</i> ____            b. <i>O cachorro está com sede. Dê água pra ele beber.</i> ____            c. <i>O cachorro está com sono. Bote ele pra dormir.</i> ____            (1 ponto = 2 acertos)</p>	<p>5. Nomeia objetos. ____            Material: carrinho, cachorro, bola, bonequinha.  <i>Aponte para cada objeto e pergunte para a criança: O que é isso?</i>            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 criança a falar.</i>            _____            _____            _____</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. ____  <i>Ex.: aponte para o seu sapato e diga para a criança:</i>  <i>Este é o meu sapato. Em seguida aponte para o sapato da criança e pergunte: Este sapato é meu?</i> ____            (1 ponto = se emprega espon taneamente: meu, minha ou diz o próprio nome)  <i>Escreva aqui as palavras que a criança disser durante a avaliação:</i>            _____            _____</p> <p>8. Adquiriu vocabulário de pelo menos 10 palavras diferentes. ____            (1 ponto = disse 10 palavras de forma espontânea no período da avaliação)</p>

## LINGUAGEM RECEPTIVA

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. *Bate 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 criança 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 criança 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 criança a falar.  
*Escreva os exemplos:* \_\_\_\_  
 (1 ponto = se a criança 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.  
*Aponte 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 RECEPTIVA

13. Compreende o uso dos objetos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 4.

*Aponte para cada figura e diga: Mostre...:*

- O que você usa para beber?* \_\_\_\_\_
  - O que nós usamos para varrer o chão?* \_\_\_\_\_
  - Com o que você penteia o cabelo?* \_\_\_\_\_
  - O que nós usamos para cortar papel?* \_\_\_\_\_
  - O que você usa para comer?* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = 3 acertos)

14. Compreende os conceitos dos adjetivos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 5 a 8.

*Mostre uma página de cada vez e diga: Mostre...:*

- o bicho grande* \_\_\_\_\_ *b. a bola pequena* \_\_\_\_\_
  - o que está quente* \_\_\_\_\_ *d. quem está molhado* \_\_\_\_\_
  - quem está baixo* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = 3 acertos)

15. Compreende relações parte/todo. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 9.

*Mostre...:*

- a porta do caminhão* \_\_\_\_\_ *b. a perna do menino* \_\_\_\_\_
  - o rabo do cachorro* \_\_\_\_\_ *d. as rodas do carro* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = 3 acertos)

16. Identifica figuras. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 10 e 11.

*Mostre...:*

- o barro* \_\_\_\_\_ *b. o caminhão* \_\_\_\_\_ *c. o avião* \_\_\_\_\_
  - a mochila* \_\_\_\_\_ *e. a bolsa* \_\_\_\_\_ *f. a mala* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = 4 acertos)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

13. Responde a questões sobre si mesmo. \_\_\_\_

*Pergunte:*

- Qual é o seu nome?* \_\_\_\_\_
  - Você é menino ou menina?* \_\_\_\_\_
  - Você tem irmãos?* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = se responde a duas perguntas corretamente)

14. Vocabulário. \_\_\_\_

Material: Manual Figuras, pág. 53 a 55.

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

- carvalho* \_\_\_\_\_ *b. cachorro* \_\_\_\_\_ *c. avião* \_\_\_\_\_ *d. barro* \_\_\_\_\_
  - calça* \_\_\_\_\_ *f. shorte* \_\_\_\_\_ *g. camisa ou blusa* \_\_\_\_\_
- (1 ponto = 4 acertos)

15. Emprega palavras que indicam posse. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 56

*Aponte para cada figura e diga:*

- Esta bola é dele. De quem é esta bola?* \_\_\_\_\_ (dele ou da menina)
  - Este sorvete é dela. De quem é este sorvete?* \_\_\_\_\_ (dele ou do menino)
- (1 ponto = 1 resposta correta)

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:*

- O que ele está segurando?* \_\_\_\_\_ (a bola)
  - Onde está o menino?* \_\_\_\_\_ (no cavalo)
  - Este menino está acordado?* \_\_\_\_\_ (não)
- (1 ponto = 2 corretos)

## LINGUAGEM RECEPTIVA

17. Compreende conceitos de adjetivos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 12 a 14.

*Olhe estas figuras e mostre...*

- a. o que é mais pesado \_\_\_\_\_ b. o que está vazio \_\_\_\_\_  
 c. os dois que são iguais \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

18. Compreende perguntas negativas. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 15 e 16.

- a. *Qual o lápis que não está dentro da caixa?* \_\_\_\_\_  
 b. *Que passarinho não está voando?* \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

19. Categoriza. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 17.

*Olhe estas figuras e mostre...*

- a. todas as bichinhos \_\_\_\_\_ b. todos os brinquedos \_\_\_\_\_  
 c. todas as coisas que comemos \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

20. Mostra partes do corpo. \_\_\_\_

Mostra...

- 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)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

17. Compreende e responde questões sobre si. \_\_\_\_

a. *Qual é o seu nome?* \_\_\_\_\_

b. *Quantos anos você tem?* \_\_\_\_\_ c. *Você tem irmãos?* \_\_\_\_\_

d. *Como se chama(m)?* \_\_\_\_\_

d. *Quais os brinquedos que você gosta de brincar?* \_\_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos)

18. Fala sobre o uso de um objeto. \_\_\_\_

*O que você faz com...*

- a. uma colher \_\_\_\_\_  
 b. um sabão \_\_\_\_\_  
 c. uma calça \_\_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos, gestos não são considerados)

19. Descreve ações diante de uma figura. \_\_\_\_

Figuras, págs. 58 e 59.

- 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)

20. Compreende e responde a questões com o pronome interrogativo "que". \_\_\_\_

- 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)

## 3 anos e 6 m. até 3 anos e 11 m.

## LINGUAGEM RECEPTIVA

21. Compara objetos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 18.

*Qual é o mais pesado?*

- a. o banco ou a mesa? \_\_\_\_\_ b. a televisão ou a bola? \_\_\_\_\_  
 c. o carro ou caminhão? \_\_\_\_\_ d. o huvo ou a flor? \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 3 acertos)

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. *Se Tiago sair de casa ficará todo molhado. Como está o tempo lá fora? Mostre a figura.* \_\_\_\_\_  
 b. *A boneca de Vanessa está muito suja. O que você acha que Vanessa deve fazer com a boneca? Mostre a figura.* \_\_\_\_\_  
 c. *Lucas teve uma boa surpresa e ficou muito feliz. Mostre a figura.* \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 3 acertos)

23. Vocabulário receptivo. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 22 a 24.

*Mostre...*

- a. a calça \_\_\_\_\_ b. o casaco \_\_\_\_\_ c. o círculo \_\_\_\_\_  
 d. o quadrado \_\_\_\_\_ e. o médico \_\_\_\_\_ f. o bombeiro \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 4 acertos)

24. Compreende pronome pessoal. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 25 a 26.

*Mostre a figura em que:*

- a. *Ela está chorando* \_\_\_\_\_ b. *Ele está tomando sorvete* \_\_\_\_\_  
 c. *Eles estão tomando sorvete* \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

21. Habilidade para solucionar e responder a questões sobre situações problemas. \_\_\_\_

*O que você faz quando...*

- a. *you está com sono?* \_\_\_\_\_  
 b. *suas mãos estão sujas?* \_\_\_\_\_  
 c. *you está com fome?* \_\_\_\_\_  
 (ponto: 2 acertos, sendo que gestos não são considerados)

22. Habilidade para definir objetos. \_\_\_\_

*Para que serve...*

- a. *uma bola* \_\_\_\_\_  
 b. *um carro* \_\_\_\_\_  
 d. *uma faca* \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = se fala sobre a utilização adequada de dois objetos)

23. Vocabulário expressivo. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 60 a 62.

*Diga o nome das figuras que eu apontar...*

- a. *circulo* \_\_\_\_\_ b. *estrela* \_\_\_\_\_ c. *computador* \_\_\_\_\_  
 d. *jornal* \_\_\_\_\_ e. *celular* \_\_\_\_\_ f. *lago* \_\_\_\_\_  
 g. *árvore* \_\_\_\_\_ h. *flor* \_\_\_\_\_  
 (1 ponto = 4 acertos)

24. Adquiriu plural regular. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 63.

- a. *Aqui tem um carro e aqui tem dois* \_\_\_\_\_ (carros)  
 b. *Aqui tem uma meia e aqui tem duas* \_\_\_\_\_ (meias)  
 c. *Aqui tem uma bola e aqui tem três* \_\_\_\_\_ (bolas)  
 (1 ponto = se a criança acrescenta o "s" no final de duas palavras)

## LINGUAGEM RECEPTIVA

25. Compreende conceitos espaciais (conjunções, advérbios). \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 27.

Mostre o cachorro que está...

- a. em cima da cadeira \_\_\_\_ b. embaixo da cadeira \_\_\_\_  
c. atrás da cadeira \_\_\_\_ d. do lado da cadeira \_\_\_\_  
(1 ponto = 3 acertos)

26. Compreende conceitos de tempo. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 28.

- a. Quais as figuras que mostram a noite? \_\_\_\_  
b. Quais as figuras que mostram o dia? \_\_\_\_  
(1 ponto = 2 acertos)

27. Compreende ordens complexas. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 29.

- a. Mostre o cachorro branco que está dormindo \_\_\_\_  
b. Mostre o cachorro branco com orelhas pretas \_\_\_\_  
c. Mostre o cachorro malhado com orelha marrom \_\_\_\_  
(1 ponto = 2 acertos)

28. Identifica cores. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 30.

Olhe estas bolas. Mostre a bola...

- a. vermelha \_\_\_\_ b. laranja \_\_\_\_ c. amarela \_\_\_\_  
d. preta \_\_\_\_ e. verde \_\_\_\_ f. azul \_\_\_\_  
(1 ponto = 4 acertos)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

25. Usa palavras que expressam relação espacial. \_\_\_\_

Material: Figuras da pág. 64.

Ordem: Aponte para cada figura e diga:

Agora você me diz onde está este cachorro...

- a. em cima da cadeira \_\_\_\_ b. atrás da cadeira \_\_\_\_  
c. embaixo da cadeira \_\_\_\_ d. ao lado da cadeira \_\_\_\_  
(1 ponto = 2 acertos)

26. Memória para sentença. \_\_\_\_

Repita o que eu disser...

- a. Lucas treinou bem e ganhou o jogo. \_\_\_\_  
b. Ana caiu e derrubou o seu refrigerante. \_\_\_\_  
c. Igor ouviu a música e dançou. \_\_\_\_  
(1 ponto = 2 acertos; alterações articulatórias não são consideradas)

27. Categorização de nomes. \_\_\_\_

Cachorro, gato, cavalo, porco, cobra – são todos bichinhos.

Você sabe o que são:

- a. trenzinho, boneca, bola, carrinho \_\_\_\_  
b. shorte, saia, vestido, camisa, calça \_\_\_\_  
c. hambúrguer, batata-frita, pizza, macarrão, feijão, pastel \_\_\_\_  
(1 ponto = 2 acertos)

28. Emprega adjetivos para descrever pessoas e objetos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 65.

- a. Olhe bem estas meninas, esta menina está feliz com seu vestido novo e bonito. E esta, como está? \_\_\_\_  
b. Esse menino está alegre porque sua bicicleta é bonita e rápida. Esse menino, como ele está? \_\_\_\_  
(1 ponto = se a criança emprega dois adjetivos)

## LINGUAGEM RECEPTIVA

29. Compreende conceitos de adjetivos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 31 a 33.

- a. *Você está vendo estas cobaias? Aponte a mais comprida.* \_\_\_\_  
 b. *Olhe para estes cabelos. Qual deles é o mais curto?* \_\_\_\_  
 c. *Você está vendo estas crianças? Aponte a mais alta.* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

30. Compreende os sufixos nominais. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 34 a 36.

- a. *Mostre o jogador de futebol* \_\_\_\_  
 b. *Mostre o pintor* \_\_\_\_  
 c. *Mostre a cantora* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

31. Compreende nome + 2 adjetivos. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 37.

- a. *Mostre o gato branco e peludo* \_\_\_\_  
 b. *Mostre o gato preto e pequeno* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

32. Compreende conceitos de quantidade. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 38 e 39.

- a. *Conte os pirulitos em cada copo. Qual desses copos tem três pirulitos?* \_\_\_\_  
 b. *Conte as bolas de cada conjunto. Qual conjunto tem cinco bolas?* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

29. Nomeia cores. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 66.

*Olhe estas bolas; eu vou apontar e você diz a cor.*

- a. *vermelho* \_\_\_\_ b. *laranja* \_\_\_\_ c. *amarelo* \_\_\_\_  
 d. *preta* \_\_\_\_ e. *verde* \_\_\_\_ f. *azul* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 4 acertos)

30. Construção de sentenças. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 67 a 69.

- a. *Olhe estas meninas e diga o que elas estão fazendo* \_\_\_\_  
 b. *E aqui? O que o menino, o cavalo e o cachorro estão fazendo?* \_\_\_\_  
 c. *O nome dessa menina é Beatriz. O que ela está fazendo?* \_\_\_\_  
 (1 ponto = se a criança faz frases sobre duas figuras)

31. Responde a questões que utilizam o pronome interrogativo "quando". \_\_\_\_

a. *O que você faz quando vai escovar os dentes?* \_\_\_\_

b. *O que você faz quando vai tomar banho?* \_\_\_\_

(1 ponto = 1 correta, sendo que ela deve dizer pelo menos duas etapas consecutivas do procedimento)

32. Responde a questões sobre a sua rotina diária. \_\_\_\_

- a. *Por que você escova os dentes?* \_\_\_\_  
 b. *Por que você toma banho?* \_\_\_\_  
 c. *Por que você usa sapatos* \_\_\_\_  
 (1 ponto = 2 acertos, se a criança explica o motivo, exemplo(32.a): para não ficar com bichinhos)

## LINGUAGEM RECEPTIVA

33. Compreende sentenças na voz passiva. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, págs. 40 e 41.

*Olhe estas figuras com atenção. Agora mostre...*

a. *A menina foi beijada pelo menino* \_\_\_\_

b. *O menino foi empurrado pela menina* \_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos)

34. Compreende conceitos de quantidade. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 42.

*Joana cortou uma laranja ao meio...*

a. *Mostre a metade da laranja* \_\_\_\_

b. *Mostre a laranja inteira* \_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos)

35. Identifica diferenças. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 43.

*Qual deles tem:*

a. *as orelhas grandes* \_\_\_\_ b. *um rabo fino e comprido* \_\_\_\_

c. *um rabo grosso* \_\_\_\_ d. *bico pequeno* \_\_\_\_

(1 ponto = 2 acertos)

36. Compreende conceitos de sequência de tempo. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 44.

*Preste atenção nestas figuras. Este menino está se arrumando para sair.*

a. *O que ele botou por último?* \_\_\_\_

b. *O que ele botou primeiro?* \_\_\_\_

(1 ponto = 2 corretas)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

33. Adquiriu palavras que expressam quantidade. \_\_\_\_

Material: Manual de Figuras, pág. 70.

a. *O copo dessa menina tem muito suco e o desta menina tem* \_\_\_\_

(pouco)

b. *O prato deste menino tem pouca pipoca e o prato deste menino tem* \_\_\_\_

(mais, muita)

(1 ponto = 1 acerto)

34. Habilidade para buscar palavras dentro de uma categoria. \_\_\_\_

*Marque um minuto e escreva os nomes que a criança disser neste período.*

a. *Diga o nome de todas as comidas que você se lembrar, até eu pedir para você parar.* \_\_\_\_

b. *Diga o nome de todos os bichos que você se lembrar, até eu pedir para parar.* \_\_\_\_

(1 ponto = nomeia pelo menos seis animais ou comidas em um minuto)

35. Habilidade para solucionar e responder a questões sobre situações problemáticas. \_\_\_\_

a. *O que você faz quando perde o seu brinquedo?* \_\_\_\_

b. *O que você faz antes de atravessar a rua?* \_\_\_\_

(1 ponto = 1 acerto, se a criança responde com lógica)

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: Esta é uma estória sobre um menino, que quer ir ao jogo de futebol com o pai. Olhe os quadrinhos e conte uma estória para mim.*

(1 ponto = se a criança conta uma estória com lógica ou descreve as figuras seguindo a sua sequência)

## LINGUAGEM RECEPTIVA

37. Faz cálculo de soma e subtração até 5. \_\_\_\_
- a. Se você tem três balas e comeu uma, com quantas você ficou? \_\_\_\_
- b. Se você tem dois lápis e eu lhe dou mais dois, com quantos lápis você vai ficar? \_\_\_\_
- c. Se você tem três balas e eu lhe dou mais duas, com quantas você vai ficar? \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos; mostra com os dedos o número ou diz a resposta)
38. Compreende conceito de velocidade. \_\_\_\_
- Material: Manual de Figuras, pág. 45.
- Estas figuras mostram animais e transportes que se movem com velocidades diferentes.
- a. Mostre o transporte que é mais rápido \_\_\_\_
- b. Mostre o bicho que é mais lento \_\_\_\_
- (1 ponto = 1 acerto)
39. Relação espacial. \_\_\_\_
- Material: Manual de Figuras, págs. 46 a 48.
- Olhe as figuras destes meninos empinando pipa.
- a. Mostre a pipa que está mais longe do menino \_\_\_\_
- Olhe as figuras destes bichinhos.
- b. Mostre o bichinho que está entre o gato e o cachorro \_\_\_\_
- c. Mostre o macaco que está mais perto do leão \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos)
40. Relação temporal. \_\_\_\_
- Material: Manual de Figuras, págs. 49 a 50.
- a. Depois de apontar para o gato amarelo, aponte para o gato branco \_\_\_\_
- c. Antes de apontar o elefante, aponte para o macaco e o jacaré \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos)

## LINGUAGEM EXPRESSIVA

37. Habilidade para definir palavras. \_\_\_\_
- Diga duas coisas que você sabe sobre...
- a. a banana \_\_\_\_ b. o celular \_\_\_\_
- c. o ônibus \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos. A criança tem que descrever pelo menos uma característica do objeto)
38. Completa analogias. \_\_\_\_
- Eu vou falar uma frase e queria que você terminasse para mim:
- a. O gato é pequeno, o leão é \_\_\_\_ b. O sorvete é gelado, o café é \_\_\_\_
- c. A planta é verde, o céu é \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos)
39. Faz derivação de palavra (acrescenta sufixos). \_\_\_\_
- Material: Manual de Figuras, pág. 73.
- Esse homem está trabalhando, ele é um trabalhador.
- a. Essa mulher canta, ela é uma \_\_\_\_ b. Esse homem joga, ele é um \_\_\_\_
- c. Esse homem pinta, ele é um \_\_\_\_
- (1 ponto = 2 acertos)
40. Memória. \_\_\_\_
- Material: Manual de Figuras, págs. 74 e 75.
- Vou contar uma estória. Preste muita atenção:
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.
- a. O que acontece quando Breno joga futebol? \_\_\_\_
- b. O que Breno faz quando sua mãe pergunta se machucou o joelho? \_\_\_\_
2. Surpresa! Hoje a sobremesa é sorvete, mas tem que comer tudo!
- Paulinho diz: Óba! Já acabou de comer!
- Mãe sua irmã Ana, está com o prato cheio. Ana diz: Eu também vou comer tudo!
- a. O que Paulinho falou? \_\_\_\_ b. O que Ana falou? \_\_\_\_
- (1 ponto = se a criança repetir duas frases corretamente)