

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP

ANDRÉA CARLA PAURA

**ESTUDO DE VOCÁBULOS PARA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS NÃO-
ORALIZADAS**

Marília – SP
2009

ANDRÉA CARLA PAURA

**ESTUDO DE VOCÁBULOS PARA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS NÃO-
ORALIZADAS**

.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP –campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

**Marília – SP
2009**

Paura, Andréa Carla.

P333e Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de
avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas / Andréa
Carla Paura – Marília, 2009.
135 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 116-125.

Orientador: Dra. Débora Deliberato.

1. Educação especial. 2. Sistemas de comunicação
alternativos e aumentativos. 3. Paralisia cerebral.
4. Vocabulário. 5. Linguagem infantil. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

ANDRÉA CARLA PAURA

**ESTUDO DE VOCÁBULOS PARA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS NÃO-ORALIZADAS**

Objetivo: selecionar vocábulos para um instrumento de avaliação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil. Orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

Data de aprovação: Marília, 03 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora

Dra. Débora Deliberato.
FFC - UNESP – Marília/SP.

Membro Titular

Prof. Dr. Sadao Omote
FFC– UNESP – Marília/SP.

Membro Titular

Prof. Dra. Leila Regina d’Oliveira de P. Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro –
Rio de Janeiro/RJ

Membro Titular

Prof. Dra. Célia Maria Giacheti
FFC - UNESP – Marília/SP.

Membro Titular

Profa. Dra. Dionísia Ap. Cusin Lamônica
Universidade de São Paulo – USP – Bauru/SP

Dedido este trabalho:

Ao Victor e ao Matheus, amores da minha vida,
por me mostrarem o que realmente vale a pena!

Às crianças não-oralizadas e suas famílias.

Verdadeiros Mestres!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

À Prof^a Débora, pela oportunidade, por compartilhar suas experiências. Modelo de cuidado, respeito e dedicação às crianças e suas famílias. Profissional dedicada à Educação Especial e de referência no Brasil à área de Comunicação Suplementar e Alternativa.

Aos participantes, titulares e suplentes, das bancas de qualificação e de defesa, pelas valiosas reflexões que me proporcionaram para o aprimoramento deste estudo: Prof. Dr. Sadao Omote, Profa. Dra. Célia Maria Giacheti, Profa. Dra. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica, Profa. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida, Profa. Dra. Ligia Maria Presumido Braccialli e Profa. Dra. Lucia Reily.

Aos prezados colegas do Grupo de Pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* da UNESP de Marília, liderado pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini, pelas valiosas contribuições no delineamento e transcurso deste trabalho.

Aos bibliotecários Maria Luzinete Euclides, Alessandra Regina Borgo e Telma Jaqueline Dias Silveira, pela atenção carinhosa e auxílio a respeito das normas, busca por material bibliográfico, e elaboração da ficha catalográfica.

Ao Prof. Rony Farto Pereira, pela disponibilidade e competente revisão do texto.

Aos docentes e funcionários do Centro de Estudos, da Educação e da Saúde –CEES – unidade auxiliar pelo auxílio, acolhimento e cessão dos espaços para a coleta de dados.

Ao serviço social do Centro de Estudos, da Educação e da Saúde –CEES, Leila Maria Filomena Capellini e Silvia Helena Tavares Pinto Finocchio pelas orientações a respeito das condições sócio-econômicas das famílias.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP pelo atendimento competente e dedicado.

À agência de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Aos pais e professores dos alunos participantes deste trabalho. Mais que participantes de um trabalho acadêmico, verdadeiros mestres. Minha gratidão.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília, pelos preciosos momentos de aprendizado durante as disciplinas, constante troca de idéias e apoio.

Aos meus pais Paura e Penha, companheiros incansáveis sempre presentes, apoiando e auxiliando-me em cada projeto e conquista. Exemplos de determinação e dedicação. Mais que avós para os nossos meninos... Quanto amor!

Ao Alexandre, meu companheiro de todas as horas, compartilhando projetos, conquistas, filhos, amor, sonhos... Obrigada pelo apoio, compreensão, companheirismo..., tudo que fez para que eu concretizasse esse trabalho.

A minha irmã Daniela, meus sogros Eneida e José, familiares e amigos, pelo afeto e auxílio com os meninos em minhas ausências, pelo apoio e escuta paciente que de alguma forma contribuíram para a concretização de um ideal.

A todos os que, embora não citados, me ofereceram apoio e amizade.

Muito Obrigada!

Resumo

Pesquisadores da área de comunicação suplementar e alternativa têm discutido a falta de instrumentos para avaliar crianças e jovens com necessidade complexa de comunicação. Este trabalho teve por objetivo selecionar vocábulos para um instrumento de avaliação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas com idade de dois a onze anos e onze meses. Para a seleção dos vocábulos foram realizados três estudos. O primeiro estudo identificou e descreveu instrumentos disponíveis para avaliação do vocabulário receptivo e suas listas de vocábulos. O segundo estudo identificou e descreveu pesquisas que apresentaram inventários ou listas de vocábulos empregados por crianças e seus parceiros de comunicação. O terceiro estudo utilizou o Protocolo de Habilidades de Comunicação para alunos não-falantes em situação familiar e escolar com o objetivo de identificar o vocabulário relatado por pais e professores durante a rotina de crianças e jovens com deficiência não-oralizados. A partir do resultado de vocábulos identificados nos três estudos foram estabelecidos critérios para análise do material: o número de ocorrência dos vocábulos; a classificação do sistema Picture Communication Symbols e uma classificação semântica e sintática. A classificação dos vocábulos de acordo com o sistema Picture Communication Symbols e a classificação semântica e sintática passaram por julgamento de juízes para verificar o índice de concordância. Com respeito à frequência de ocorrência dos vocábulos, dos 1.181 vocábulos identificados nos três estudos observou-se que 648 (54,87%) vocábulos foram citados uma única vez, 1.014 (85,86%) dos vocábulos ocorreram de uma a quatro vezes e somente 167 (14,14%) vocábulos foram verificados com frequência de ocorrência igual ou maior que cinco. Com respeito à classificação dos vocábulos pelo sistema Picture Communication Symbols, observou-se que a classificação dos vocábulos substantivo concreto e abstrato representou a maior parte dos vocábulos da lista, (684; 57,92%). Em segundo lugar de ocorrência, estiveram os verbos (177; 14,99%), seguidos pelos adjetivos e advérbios (173; 14,65%), miscelânea (63; 5,33%), pessoas e pronomes pessoais (50; 4,23%) e elementos sociais (34; 2,88%). Após a realização dos estudos foram estabelecidos como critérios para a seleção dos vocábulos: os 45 vocábulos presentes nos três estudos; os vocábulos que tiveram número de ocorrência maior ou igual a cinco, considerando os três estudos, representando 167 (14,14%) vocábulos; os vocábulos que estiveram presentes no estudo 1 ou 2, mas que foram citados pelas famílias 183 (19,37% de 945 vocábulos) ou pelas professoras 108 (11,43% de 945 vocábulos). Com a aplicação dos critérios, a lista de vocábulos apresentou 269 itens,

classificadas em 18 temas semânticos e sintáticos. A lista de vocábulos selecionada representa um instrumento inicial para profissionais da saúde e educação estabelecerem metas para a avaliação inicial de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação, usuários de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.

Palavras-chave: educação especial. sistemas de comunicação alternativos e aumentativos. paralisia cerebral. vocabulário. linguagem infantil.

ABSTRACT

Researchers in the field of alternative and supplementary communication have studied the lack of instruments to assess children and young people with a complex communication need. This study is focused in selecting words for an assessment tool of vocabulary range in non-speaking children aged between two and eleven years and eleven months old. Three studies were necessary to select the words. The first study identified and described tools available for the assessment of receptive vocabulary and its lists of words. The second study identified and described the research which showed inventories or lists of words used by children and their partners in communication. The third study used the Communication Skills Protocol for non-speaking students in school and family situations in order to identify the vocabulary reported by parents and teachers during the routine of those non-speaking children and teenagers. Based on the result of words identified in the three studies, criteria were established to analyze the material: the number of word occurrence, the classification of the Picture Communication Symbols system and a syntactic and semantic classification. The classification of words according to the Picture Communication Symbols system and the syntactic and semantic classification were verified by judges so that the agreement index could be checked. Regarding the frequency of word occurrence, it was found that, out of 1.181 words identified in the three studies, the study indicated that 648 (54.87%) words were mentioned only once, 1.014 (85.86%) words were mentioned between one and four times, and only 167 (14.14%) words were verified with an occurrence of frequency greater than or equal to five. Concerning the classification of words by the Picture Communication Symbols system, it was observed that the classification of words which were concrete and abstract nouns represented a greater number of words in the list, (684, 57.92%). In second place of occurrence are the verbs (177, 14.99%), followed by adjectives and adverbs (173, 14.65%), miscellaneous (63, 5.33%), persons and personal pronouns (50, 4, 23%) and social elements (34, 2.88%). After these studies: the 45 words which appeared in the three studies, the words that had occurred five times or more, considering the three studies, representing 167 (14.14%) words; the words which were checked in study one or two, but were told by the families – 183 (19.37% out of 945 words) – or by teachers – 108 (11.43% out of 945 words), were established as criteria for the word selection. Using these criteria, the word list was composed of 269 items, classified in 18 semantic and syntactic topics. The word list which was selected represents an initial tool for professionals in the area of health and education to set goals for

the initial assessment of children and teenagers with complex communication needs, users of systems of supplementary and alternative communication.

Keywords: special education. systems of alternative and augmentative communication. cerebral palsy. vocabulary. child language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de avaliação de crianças e jovens não-oralizados.....	28
Figura 2 - Número de entrevistas realizadas com as famílias e professoras.....	73
Figura 3 - Vocábulos obtidos por meio das entrevistas com as famílias e professoras.....	79
Figura 4 - Distribuição dos vocábulos presentes nos Estudos 1 e 2.....	85
Figura 5 - Distribuição dos vocábulos presente no Estudo 3: famílias e professoras.....	85
Figura 6 – Distribuição dos vocábulos considerando o Estudo 1, 2 e 3.....	86
Figura 7 - Distribuição da frequência de ocorrência dos vocábulos de acordo com o PCS.....	97
Figura 8 – Distribuição dos vocábulos selecionados versus vocábulos identificados nos Estudos 1, 2 e 3.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos selecionados, seus autores e ano de publicação, procedência de desenvolvimento ou adaptação.....	49
Quadro 2 - Roteiro para coleta e análise das informações sobre os instrumentos.....	50
Quadro 3 - Modelo do quadro para distribuição dos vocábulos encontrados nas listas de vocábulos presentes nos instrumentos.....	51
Quadro 4 - Categorias analisadas dos instrumentos.....	53
Quadro 5 - Descrição dos instrumentos: autores, ano, objetivo, população alvo, lista de vocábulos.....	54
Quadro 6 - Descrição dos trabalhos que apresentam listas de palavras.....	60
Quadro 7 - Descrição dos Estudos com listas de vocábulos selecionados.....	63
Quadro 8 - Modelo de planilhas em Excel para coleta das listas de vocábulos.....	64
Quadro 9 - Caracterização das famílias	68
Quadro 10 - Caracterização das professoras	69
Quadro 11 – Caracterização das crianças e jovens.....	70
Quadro 12 – Modalidades de comunicação proposto por Millikin (1997).....	71
Quadro 13 - Caracterização das crianças quanto as modalidades de comunicação de acordo com Millikin (1997).....	71
Quadro 14 – Modelo da planilha em Excel utilizada para o registro dos vocábulos originados das entrevistas com as famílias e professoras.....	77
Quadro 15 – Descrição das rotinas familiares e escolares.....	79
Quadro 16 – Modelo de planilha em Excel para união das listas de vocábulos do Estudo 1, 2 e 3.....	84
Quadro 17 -Descrição e exemplos dos 24 temas.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos vocábulos mantidos e retirados do Estudo 1.....	52
Tabela 2 - Frequência de ocorrência dos vocábulos considerando os quatro instrumentos.....	57
Tabela 3 - Descrição dos itens mantidos e retirados das listas de vocábulos.....	65
Tabela 4 - Frequência dos vocábulos das listas de vocábulos.....	66
Tabela 5 - Número de vocábulos encontrados por frequência de ocorrência: famílias, professoras, famílias e professoras e vocábulos comuns às famílias e professoras.....	81
Tabela 6 - Frequência de ocorrência de vocábulos relatados por familiares e professores presentes nas listas de vocábulos provenientes de instrumentos e listas.....	87
Tabela 7 - Índice de Concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados para classificação dos vocábulos de acordo com o PCS.....	93
Tabela 8 - Índice de Concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados para classificação semântica e sintática dos vocábulos.....	93
Tabela 9 - Número de vocábulos por frequência de ocorrência.....	94
Tabela 10 - Distribuição dos 45 vocábulos comuns aos estudos 1, 2 e 3: número de vocábulos por frequência de ocorrência	95
Tabela 11 - Frequência de ocorrência dos vocábulos de acordo com a classificação do PCS.....	97
Tabela 12 - Frequência dos vocábulos de acordo com a classificação semântica e sintática.....	99
Tabela 13 - Distribuição dos 269 vocábulos de acordo com a classificação do PCS.....	101
Tabela 14 - Distribuição dos vocábulos do instrumento de acordo com a classificação semântica e sintática	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Instrumentos de avaliação da linguagem	20
2.2 Avaliação de crianças e jovens não-oralizados.....	25
2.3 Seleção do vocabulário pela área de comunicação suplementar e alternativa	31
2.4 Manutenção da seleção do vocabulário	39
2.5 Comunicação suplementar e alternativa como recurso favorecedor da comunicação	40
3 OBJETIVO	43
4 MATERIAL E MÉTODO	44
4.1 Organização do trabalho	44
4.2 Procedimentos preliminares - submissão ao Comitê de Ética	44
4.3 Estudo 1 – Identificação e descrição dos instrumentos de avaliação do vocabulário.	45
4.3.1 Critérios de inclusão dos instrumentos para descrição	47
4.3.2 Roteiro para coleta de informações a respeito dos instrumentos	49
4.3.3 Coleta dos dados	51
4.3.4 Análise dos dados	53
4.3.5 Resultados	54
4.4 Estudo 2 – Identificação e descrição de inventários e listas de vocábulos	59
4.4.1 Coleta das informações sobre os estudos com listas de vocábulos	60
4.4.2 Critérios de escolha dos estudos e suas listas de vocábulos	62
4.4.3 Coleta das listas de vocábulos	63
4.4.4 Análise dos dados	65
4.4.5 Resultados	66

4.5 Estudo 3 – Identificação do vocabulário relacionado às preferências e rotinas por familiares e professoras	67
4.5.1 Critérios de inclusão para seleção dos participantes	67
4.5.2 Caracterização dos participantes	68
4.5.3 Material e Instrumento	73
4.5.4 Coleta dos dados	75
4.5.5 Análise dos dados	76
4.5.6 Resultados	78
 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	 83
5.1 Análise e estabelecimento dos vocábulos	83
5.1.2 Análise dos vocábulos	89
5.1.2.1 Concordância entre juízes	92
5.2 Resultados	94
5.3 Critérios para definição dos vocábulos para o instrumento	100
5.4 Protocolo para identificação do repertório de vocabulário – PIRV	103
5.4.1 Repertório de vocábulos	105
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 114
 REFERÊNCIAS	 116
 APÊNDICES	 126
APÊNDICE A – Instrumentos para avaliação do vocabulário	127
APÊNDICE B –Roteiro detalhado para coleta e análise das informações sobre os instrumentos.....	129
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis	131
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores	132
 ANEXOS	 133
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	134

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela área da avaliação e diagnóstico da linguagem surgiu já na graduação. No último ano do curso, tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa na área de avaliação e diagnóstico. Após a graduação e especialização, pude atuar como fonoaudióloga em uma instituição destinada a atender a crianças com Síndrome de Down. Lecionei disciplinas em cursos de Fonoaudiologia que também tratavam do tema da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Atuar como docente exige atualizações constantes e investimentos em pesquisa. Sempre acreditei que um profissional sem embasamento teórico é como um trem sem trilho, um barco sem timão, nem bússola, que desconhece seu destino.

Procurava constantemente informações sobre aquisição, desenvolvimento, avaliação e diagnóstico da linguagem. Durante o mestrado, investiguei o desempenho de pré-escolares de cinco a seis anos, em provas de reconhecimento e nomeação de vocábulos que designam cores, tamanho, quantidade, tempo, espaço, esquema corporal e formas, relacionado ao gênero e a classe social.

Do segundo semestre do ano de 2004 até o final do ano de 2005, tive a oportunidade de conhecer e acompanhar o trabalho da professora Débora Deliberato, da UNESP- Marília, com recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa junto aos alunos com deficiência sem oralidade – fala oralizada. Esses alunos não conseguiam se comunicar por meio da fala; a comunicação era impossibilitada ou dificultada por algum tipo de deficiência neuromotora. Tais alunos frequentavam a sala especial para deficientes físicos, em uma escola estadual da cidade de Marília, e alguns deles recebiam atendimento na área de comunicação suplementar e alternativa, em um centro de atendimento técnico especializado. Até então, eu não havia vivenciado, em minha formação e experiências profissionais, o trabalho por meio dos recursos de comunicação suplementar e alternativa com alunos que apresentavam deficiência física sem oralidade.

Durante o acompanhamento do trabalho com os alunos com deficiência física sem oralidade, pude acompanhar projetos da professora Débora Deliberato, por um ano e meio. Esse período foi importante por favorecer o aprendizado durante a atuação prática com comunicação suplementar e alternativa, por meio do contato com os alunos e profissionais na escola e atendimentos clínicos, além de permitir o contato com a literatura e pesquisas realizadas. Pude observar a utilização dos recursos, as estratégias e procedimentos empregados por esses alunos, com seus diversos parceiros de comunicação, nas diferentes

situações e ambientes. Esse período proporcionou-me grande aprendizado. Durante essa fase, procurei atentar para os aspectos da avaliação da linguagem desses alunos que não se comunicavam por meio da fala – ou, pelo menos, esta não era eficiente.

Pude sentir a importância da comunicação não-verbal, o quanto o contexto comunicativo é fundamental nesse processo. Aprendi a valorizar ainda mais os comportamentos não verbais com intenções comunicativas. Expressões e gestos intencionais, contextualizados, representativos, indicativos, idiossincráticos, acompanhados ou não de emissões orais com variações prosódicas, *pitch* e *loudness* (impressões subjetivas da voz, quanto à altura e intensidade, respectivamente). Todos esses aspectos são considerados no processo discursivo. Mas, quando vivenciados em situações comunicativas com pessoas sem oralidade, diria, sentidos enquanto parceiro de comunicação em uma situação dialógica, tais aspectos se tornam fundamentais. Imprescindíveis!

O primeiro momento desse aprendizado, nas situações dialógicas, foi identificar minhas habilidades e dificuldades enquanto parceiro comunicativo desse aluno que não se comunicava por meio da fala articulada, assim como os recursos e estratégias para a comunicação de que ambos dispunham, os meus e os do aluno. Depois de acomodado o primeiro momento, passaram a surgir questionamentos teóricos e práticos relacionadas à avaliação da linguagem.

A fala é um dos canais – verbal e oral –, por meio do qual tomamos contato com a linguagem do outro. E tomar contato com a linguagem desses alunos seria mais difícil, dado o fato de que eles não usam a fala articulada na comunicação. Para a implantação dos sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa, temos que partir de um vocabulário mínimo que possa favorecer, ao usuário, trocas comunicativas em diferentes contextos com diferentes parceiros.

Todavia, como identificar o repertório do vocabulário desses alunos que não falam? Tarefa um tanto delicada; para isso, há que se considerar todos os recursos não-verbais em que o usuário esteja inserido, nas situações de trocas comunicativas.

A partir das vivências e questionamentos, passei a realizar estudos a respeito dos instrumentos de avaliação empregados na seleção e implementação dos sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa para alunos sem oralidade com deficiência neuromotora, a fim de possibilitar a acessibilidade comunicativa. A literatura no campo da comunicação suplementar e alternativa apresenta estudos com diferentes procedimentos para a identificação do vocabulário de crianças e jovens não-oralizadas. No Brasil, são escassos os

instrumentos standardizados para identificação e avaliação do vocabulário de pessoas sem oralidade.

Durante os estudos e vivências na UNESP-Marília, pude conhecer o projeto *Avaliação dos aspectos comunicativos de crianças, adolescentes e adultos com severos distúrbios na comunicação oral e/ou escrita para selecionar, implementar e acompanhar os recursos de comunicação suplementar e alternativa nas situações educacionais e sociais*. Nesse projeto, estavam vinculadas duas pesquisas relacionadas à área de avaliação no contexto familiar e escolar. Tais pesquisas desenvolviam protocolos para identificação das habilidades comunicativas das crianças, no contexto familiar e escolar, por meio de entrevista com pais e professores. Não havia, portanto, uma ferramenta que auxiliasse a identificação do vocabulário junto à criança com deficiência neuromotora, sem oralidade, usuária do sistema de comunicação suplementar e alternativa.

Nesse contexto, foi desenvolvido este projeto com o objetivo de selecionar os vocábulos para um instrumento de avaliação que auxiliasse a identificação do repertório do vocabulário de crianças não-oralizadas, com idade de dois anos a onze anos e onze meses, usuárias ou em fase de implantação de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa, com o intuito de otimizar e favorecer o processo de implantação, adequação e atualização dos recursos de comunicação suplementar e alternativa.

Uma das preocupações ao se elaborar um instrumento de avaliação do repertório do vocabulário deve ser a procedência, frequência de uso e funcionalidade dos vocábulos. Nesta investigação foram realizados diferentes procedimentos para a definição do vocabulário: estudos na literatura com instrumentos de avaliação, listas de vocábulos, inventários e entrevistas com os pais.

A sequência e conteúdo dos capítulos deste estudo retratam o percurso realizado para a seleção dos vocábulos.

Na revisão da literatura, o leitor encontrará descrições sobre a avaliação da linguagem, seus componentes; instrumentos de avaliação, a caracterização de crianças não-oralizados, a avaliação pelo olhar da área de comunicação suplementar e alternativa e os procedimentos para seleção do vocabulário.

O capítulo de Material e Método apresentará os procedimentos para a identificação, classificação e seleção dos vocábulos. O Estudo 1 explicitará a identificação e a descrição de instrumentos usados para avaliação do vocabulário; o Estudo 2 fará a identificação e descrição de estudos que apresentaram inventários ou listas de vocábulos utilizados por usuários na seleção de vocábulos, principalmente na área de comunicação suplementar e alternativa,

enquanto o Estudo 3 apresentará a identificação do vocabulário da rotina diária com a família e o professor, por meio de entrevistas.

O capítulo de Resultados trará o estabelecimento dos critérios para a definição da lista de vocábulos, a partir dos Estudos e a lista com os vocábulos selecionados.

E, em seguida nas Considerações finais serão demonstrados aspectos relevantes para a seleção dos vocábulos e elaboração de um instrumento de avaliação do repertório do vocabulário observados nesse estudo que propõem a continuidade dos estudos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Instrumentos de avaliação da linguagem

O raciocínio clínico é uma função essencial da atividade de qualquer profissional que realiza avaliação. Avaliar consiste em estimar, julgar, determinar, calcular, apreciar. Primeiro, são geradas as hipóteses diagnósticas baseadas na avaliação clínica; na sequência, os profissionais realizam testes para corroborar ou refutar suas hipóteses, até que se obtenha uma hipótese com forte verossimilhança – grau de verdade ou falsidade – e que possibilite a tomada de ação.

O processo de avaliação da linguagem empregado por fonoaudiólogos envolve o uso de diferentes procedimentos baseados em diferentes perspectivas de análise e em diferentes concepções de linguagem. As informações advindas desses procedimentos irão corroborar a elaboração das hipóteses diagnósticas. Fazem parte desses procedimentos a entrevista, a observação de condutas motoras, comportamentais, desempenhos comunicativos verbais e não-verbais, a aplicação de testes formais, quando necessário (HAGE, 1997; WEISS; TOMBLIN; ROBIN, 2000; MOGFORD; BISHOP, 2002; ACOSTA et al., 2003), e o encaminhamento para avaliações complementares por outros profissionais.

Autores como Milloy (1997), Weiss, Tomblin e Robin (2000), para facilitar as discussões sobre os procedimentos de avaliação, propuseram uma divisão da linguagem em cinco diferentes componentes: o fonológico – representa o sistema de sons da linguagem e inclui as regras que organizam o sistema e geram possíveis combinações de sons; morfológico – classificação do vocábulo isoladamente, sem se preocupar com a função que ele exerce em uma frase, como, por exemplo, substantivo, verbo; sintático – caracteriza os possíveis modelos de combinações de forma dos vocábulos, como, por exemplo, sentenças declarativas ou interrogativas; semântico – que trata do desenvolvimento do vocabulário; e pragmático – o uso da linguagem num contexto para expressar intenção comunicativa, pressuposições e regras de conversação.

Durante a avaliação, esses componentes da linguagem, ou seja, essas habilidades são verificadas com relação à compreensão e à emissão. Tal divisão é feita somente por conveniência didática, pois os estudiosos do desenvolvimento da linguagem e suas desordens

compreendem a influência e a interdependência que esses componentes exercem entre si. Neste estudo, será enfatizado o componente semântico da linguagem, em especial a compreensão.

Com respeito ainda aos procedimentos de avaliação da linguagem, em especial os testes, Shipley e McAfee (1992) relataram que há mais de 200 diferentes instrumentos formais para a avaliação da linguagem. Os autores apresentaram uma lista de 18 testes que acreditaram ser os mais utilizados. Owens (1998) expôs uma relação de 28 testes, na área de linguagem; classificou-os em testes do tipo *screening* e de diagnóstico; quanto aos aspectos da linguagem, separou-os nas áreas de sintaxe, morfologia, fonologia, semântica e pragmática; se eram receptivos e/ou expressivos, e descreveu as idades para sua aplicação.

Entre os instrumentos de avaliação, ou seja, os testes que mais se destacam, no Brasil, estão o *TIPITI – Exame de Linguagem*, desenvolvido por Braz e Pellicciotti, em 1981; o *Teste de Linguagem Infantil – ABFW*, de Andrade et al. (2004), em que Befi-Lopes (2004) foi a autora responsável pela elaboração da avaliação do vocabulário; a *Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem – ADL*, de Menezes (2003; 2004), e o Teste de Vocabulário por Figuras USP ou TVFUSP, de Capovilla et al. (2004).

O *TIPITI* de Braz e Pellicciotti (1981) avalia o desempenho linguístico em crianças e jovens na faixa etária de três a dezoito anos. As provas visam à avaliação da comunicação oral – compreensão de ordens verbais, utilização da linguagem oral para categorização, complementação de sentenças verbais, elaboração do discurso narrativo e outras.

No Brasil, Andrade et al. (2004) desenvolveram o ABFW, um Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Para avaliar a área de vocabulário, Befi-Lopes (2004) propôs o conhecimento vocabular verificado pela nomeação de nove campos conceituais: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas, cores, brinquedos e instrumentos musicais. Para cada um desses campos conceituais, a autora estudou as faixas etárias de dois a seis anos, um percentual de respostas a ser considerado como referência de normalidade. A prova de nomeação do vocabulário do ABFW é composta por 118 figuras.

A *Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem – ADL*, de Menezes (2004), avalia a aquisição e o desenvolvimento do conteúdo e da estrutura da linguagem nos domínios receptivos e expressivos em crianças de um ano a seis anos e onze meses, verifica alterações na aquisição e desenvolvimento da linguagem por causas diversas, em crianças. Segundo a autora, a construção da ADL foi fundamentada no modelo de desenvolvimento da linguagem

proposto por Bloom e Lahey (1978), que descreveu a linguagem da criança por meio da integração de três componentes fundamentais: conteúdo, estrutura e uso.

O Teste de Vocabulário por Figuras USP – TVFUSP (Capovilla et al. 2004) avalia o vocabulário receptivo auditivo, isto é, a habilidade de compreender vocábulos falados. Apresenta 139 pranchas de teste, ordenadas por dificuldade crescente, cada qual com cinco desenhos. A tarefa consiste em selecionar, dentre as figuras alternativas, aquela que melhor corresponde ao vocábulo falado pelo examinador. O escore máximo é de 139 acertos. Conforme sumariado em Capovilla, Gütschow e Capovilla (2003), a validade concorrente do TVFUSP foi estabelecida preliminarmente por comparação com o Teste de Vocabulário por Figuras Peabody – Versão Brasileira (DUNN, DUNN; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004).

Como instrumentos adaptados para a população brasileira, foram considerados o *ITPA - Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas*, desenvolvido por Mccarthy e Kirk, em 1961, e adaptado por Bogossian e Santos, em 1977; o *Language Developmental Survey (LDS)*, de Rescorla (1989), o qual foi adaptado por Capovilla e Capovilla, em 1997, tornando-se o *LAVE– Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo*; o Teste de Vocabulário por Figuras Peabody, criado por Dunn e Dunn (1981), adaptado por Capovilla e Capovilla (1997); e o *MacArthur Communicative Development Inventory: words and gestures*, desenvolvido por Fenson et al. (1993) e cujo vocabulário foi adaptado por Silva, em 2003.

O ITPA – *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* foi elaborado por Kirk e Mccarthy, nos Estados Unidos (Illinois University Press), na década de 1960, com o objetivo de avaliar crianças de dois a dez anos de idade com aprendizagem lenta e difícil, seja no rendimento global, seja em habilidades específicas como a linguagem. É composto por dez subtestes básicos e dois suplementares: recepção auditiva (1), recepção visual (2), memória sequencial visual (3), associação auditiva (4), memória sequencial auditiva (5), associação visual (6), clusura visual (7), expressão verbal (8), clusura gramatical (9), expressão manual (10), clusura auditiva (11) e combinação de sons (12). Todos os subtestes foram elaborados para avaliar a comunicação, levando-se em conta a recepção (tanto auditivo-verbal como visual) que depende da compreensão verbal da criança, mesmo que auxiliada por estímulos visuais, como a expressão, que pode ser verbal ou motora. Os subtestes (1), (2), (3), (6), (7) e (10) não dependem da resposta verbal da criança, mas podem ser aplicados em crianças com desordens severas na linguagem oral. Independentemente de a resposta da criança ser auxiliada por estímulos visuais, todos os subtestes dependem da compreensão verbal da criança.

Os instrumentos *LAVE – Lista de avaliação de vocabulário expressivo* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997) e o *MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures* (FENSON et al., 1993) utilizam o relato dos pais ou responsáveis, para avaliar a linguagem ou o desenvolvimento do vocabulário da criança.

Um dos instrumentos mais citados e empregados pela literatura internacional e nacional, para avaliação do vocabulário receptivo, é o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody ou TVIP (DUNN; DUNN, 1981). Esse instrumento avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, as habilidades de compreensão de vocabulário, de crianças e jovens entre dois anos e seis meses até dezoito anos de idade. Permite uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo auditivo, em uma ampla variedade de áreas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. É indicado para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem receptiva em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos incapazes de ler, de escrever ou mesmo de falar. O TVIP correlaciona-se fortemente com a maior parte dos testes de vocabulário e de inteligência verbal. Desde a sua versão original em inglês, o teste tem sido revisado e adaptado para outras línguas, como o espanhol (DUNN et al., 1986a, 1986b) e o português, para a faixa de dois a seis anos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997) e de seis a catorze anos (CAPOVILLA et al. 1997b). Essa versão consiste em cinco pranchas de prática seguidas de 125 pranchas de teste, organizadas em ordem crescente de dificuldade. As pranchas são compostas de quatro desenhos de linha preta em fundo branco. O teste é organizado de acordo com um modelo de múltipla escolha. Ele não requer que o examinando leia, escreva ou vocalize qualquer coisa. A tarefa consiste simplesmente em selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor representa o vocábulo falado, apresentado pelo examinador. O escore máximo no TVIP é de 125 pontos.

O Teste de Vocabulário por Figuras USP ou TVFUSP (CAPOVILLA et al., 2004) é semelhante ao TVIP e avalia o desenvolvimento lexical do domínio receptivo, isto é, as habilidades de compreensão de vocabulário. Fornece avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo auditivo. É indicado para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem receptiva em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos que não leem, que não escrevem e mesmo que não falam. O TVFUSP original contém 139 pranchas de teste; o TVFUSP abreviado, 60 pranchas ordenadas com dificuldade crescente. As pranchas são compostas de cinco desenhos de linha preta em fundo branco. Num modelo de múltipla escolha, a tarefa do examinando consiste em selecionar, dentre as cinco figuras alternativas, aquela que melhor representa o vocábulo apresentado pelo examinador.

O ABFW, Teste de Vocabulário por Imagens Peabody – TVIP, Expressive One Word Picture Vocabulary Test, Full Range Vocabulary Test, Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo – Lave, MacArthur Communicative Development Inventories, Receptive One Word Picture Vocabulary Test e Test of Language Development-2 Primary têm como principal objetivo avaliar o vocabulário. Alguns instrumentos sofreram adaptações para utilização com populações especiais, como o Vocabulary Definition Test, que é uma extensão do Peabody Picture Vocabulary Test, o TVFUSP. O Environmental Pre-language Battery é indicado para indivíduos não-verbais e utiliza vocábulos isolados.

O emprego dos testes para verificar a emissão e a compreensão das habilidades da linguagem das crianças requer certo nível de compreensão e emissão oral por parte de quem é avaliado. São escassos os recursos, os testes de avaliação estandardizados para o uso com a população nacional, mais ainda os são para avaliação das crianças não-oralizadas, que não se comunicam por meio da fala articulada ou apresentam uma fala funcional.

O termo *não-oralizada*, empregado neste estudo para as crianças que não falam, refere-se àquelas que não apresentam uma fala articulada (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; CHUN, 2002). Em 2002, Chun discorreu sobre o termo *não-falantes* ao aludir às pessoas *não-oralizadas*, como sendo as que apresentam comprometimento motor oral por diversas causas, podendo exibir manifestações de linguagem, como gestos idiossincrásicos, olhares, movimentos corporais e vocalizações restritas, que, muitas vezes, implicam *adivinhações* por parte dos familiares ou de outros interlocutores. Esse prejuízo motor (variado em tipo e grau de severidade, conforme a patologia e a lesão) pode interferir de tal forma na produção oral que os impossibilita de falar.

Knapp e Hall (1992), Millikin, (1997) e von Tetzchner e Martinssen (2000) ressaltaram que a comunicação pode ocorrer sob duas dimensões: se as mensagens são *verbais* e *não-verbais*, e se são *orais* (*vocais*) ou *não orais*. O termo *verbal* é usado tendo como referencial simbólico específico a palavra. O termo *não-verbal* refere-se às ações e comportamentos que comunicam mensagens e intenções específicas, mas não empregam palavras como referentes. Assim, de acordo com Millikin (1997), a comunicação por meio da fala corresponde às dimensões oral e verbal; a escrita e a língua de sinais, também à dimensão verbal, mas não à oral.

Os comportamentos de comunicação, como o choro, o riso, as emissões vocais com variações da inflexão e de intensidade vocal, são não-verbais, ou seja, não se relacionam às palavras, mas são orais. Os comportamentos comunicativos, como os gestos, as expressões faciais e a linguagem corporal, são não-verbais e não orais.

Segundo esta autora, há uma variedade de técnicas alternativas para produzir mensagens verbais e orais; assim como também há para mensagens verbais não orais, comumente usadas na área de comunicação suplementar e alternativa. Nesse sentido, com base nas técnicas de comunicação, foi considerada uma nova dimensão, dividida em duas categorias: as categorias de ajuda técnica e os métodos sem ajuda.

A ajuda técnica de comunicação ocorre quando envolve a presença de um objeto físico externo, e a comunicação sem ajuda relaciona-se às técnicas que não fazem uso de tais objetos (LLOYD; KARLAN, 1984; VANDERHEIDEN; YODER, 1986).

As ajudas de comunicação incluem itens como papel, caneta, computador, pranchas temáticas de comunicação com desenhos, ou instrumentos eletrônicos de comunicação suplementar e alternativa.

Lloyd e Karlan (1984) consideraram duas técnicas verbais sem ajuda: a fala e a língua de sinais. Essas técnicas contam com a vocalização ou movimentos específicos do corpo para comunicar mensagens. Todas as técnicas de comunicação verbal, com ou sem ajuda, oral ou não, têm um conjunto ou sistema de símbolos como a base por meio do qual as mensagens são construídas e transmitidas (ROMSKI; SEVCIK, 1988).

Sigafoos et al. (2006) enfatizaram a importância de se observar os comportamentos geralmente referidos como não intencionais e não simbólicos, que esses autores preferiram denominar *potenciais atos comunicativos* ou pré-linguísticos, e a própria comunicação potencial, propondo a realização de inventários para o registro das informações.

2.2 Avaliação de crianças e jovens não-oralizados

A área da comunicação suplementar e alternativa (CSA) começou a se desenvolver no final dos anos 1950 e início dos anos 60, justamente para atender a pessoas que, apesar de expostas à terapia tradicional, não desenvolviam habilidades de comunicação oral (ZANGARI; LLOYD; VICKER, 1994). A CSA é uma área de atuação clínica que objetiva compensar temporária ou permanentemente dificuldades de indivíduos com desordens severas de expressão, isto é, prejuízos severos da fala, linguagem e escrita (ASHA, 1989). Na literatura, observa-se que um sistema de CSA pode ser considerado como um meio temporário de comunicação, até que se obtenha uma fala funcional; um meio permanente de comunicação, quando há comprometimento severo de fala; ou, ainda, um meio facilitador no

desenvolvimento da comunicação oral e do desenvolvimento de habilidades, conceitos, estruturas linguísticas e leitura-escrita (MARTINSEN; von TETZCHNER, 1996; NUNES, 2003).

Para Glennen (1997) e von Tetzchner (1997), a comunicação suplementar e alternativa (CSA) envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos; a linguagem alfabética e tridimensional, como objetos reais e miniaturas, voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros; visa basicamente a dois objetivos: promover e suplementar a fala face-a-face, e garantir uma forma alternativa de comunicação de um indivíduo que não começou a falar.

A American Speech-Language-Hearing Association – ASHA (1991) – determinou que a provisão dos serviços de comunicação suplementar e alternativa (CSA) está dentro do escopo das práticas dos patologistas de fala e linguagem e audiologistas, ou seja, os fonoaudiólogos. E incumbiu fonoaudiólogos de liderar o planejamento e coordenação dos esforços da equipe de CSA, assim como conduzir diretamente a avaliação de fala e linguagem (ASHA, 1989). Segundo a ASHA (1989), os fonoaudiólogos devem possuir as habilidades e competências para os serviços de CSA, bem como precisam ter um amplo conhecimento a respeito do usuário de CSA e seu processo acadêmico.

O fonoaudiólogo, enquanto profissional que atua nas áreas de comunicação oral e escrita, deveria oferecer assessoria e orientação aos professores que atendem a alunos com distúrbios na comunicação, com o intuito de favorecer o processo de inclusão e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Um dos meios de apresentar assessoria e orientação aos professores consiste em auxiliá-los a compreender a necessidade das adaptações na área da linguagem.

Dessa forma, o aluno com deficiência e não-oralizado poderia acompanhar as atividades relativas ao planejamento pedagógico proposto pelo professor.

Para se propor implantações, adaptações ou mesmo a atualização do trabalho com a criança não-oralizada que apresenta deficiência neuromotora, são necessários procedimentos e instrumentos eficazes para a sua avaliação. A identificação de habilidades, potencialidades e necessidades do aluno são importantes, a fim de que possam se transformar em recursos para atuações de orientação, nos diferentes ambientes – escolar e familiar, com diferentes parceiros de comunicação.

No âmbito da Comunicação Suplementar e Alternativa, são poucos os testes que podem ser aplicados, sem dificuldades, na avaliação de pessoas com deficiência. A maioria dos instrumentos, como os testes ou as escalas evolutivas, está padronizada e normatizada

para obter informações diferenciais entre pessoas que pertencem à população geral e, em sua elaboração, não foram incluídas pessoas com alterações motoras e da fala (CAPOVILLA, 2001).

Von Tetzchner e Martinsen (2000) defenderam a ideia de que o emprego de alguns testes pode proporcionar informação para determinar a forma e o conteúdo do ensino da linguagem e da comunicação. Entretanto, sugeriram que uma boa regra para o emprego dos testes é questionar, antes de aplicá-los, com que fim vão se usar os resultados. Esses autores consideraram que a aplicação dos testes estandardizados em pessoas com necessidades de CSA é limitada por uma série de fatores: problemas de compreensão, alterações motoras, deficiência visual ou auditiva. A maior parte dos testes baseia-se no pressuposto de que a pessoa pode desenhar, ver, ouvir, compreender instruções, falar e manipular vários tipos de materiais, responder a perguntas ou seguir instruções.

Durante o processo de avaliação, informações são obtidas com o intuito de propiciar melhores condições para tomadas de decisão com relação à intervenção clínica e educacional. A avaliação das pessoas não-oralizadas objetiva determinar as necessidades de comunicação funcional para o indivíduo; aumentar ou manter oportunidades do indivíduo para participar em interações comunicativas; acompanhar mudanças no indivíduo e avaliar os efeitos da intervenção (BEUKELMAN; MIRENDA, 2007).

De acordo com Glennen (1997), Lloyd, Quist e Windsor, (1990), Sigafos et al. (2006), o processo de avaliação de crianças não-oralizadas com deficiência neuromotora é amplo e envolve considerar diferentes aspectos, como os parceiros de comunicação, o ambiente, as situações comunicativas, o recurso e as condições do próprio aluno. Permeando tais elementos, Lloyd, Quist e Windsor, (1990) consideraram ainda a passagem do tempo. O processo de avaliação e seus aspectos podem ser observados no esquema abaixo:

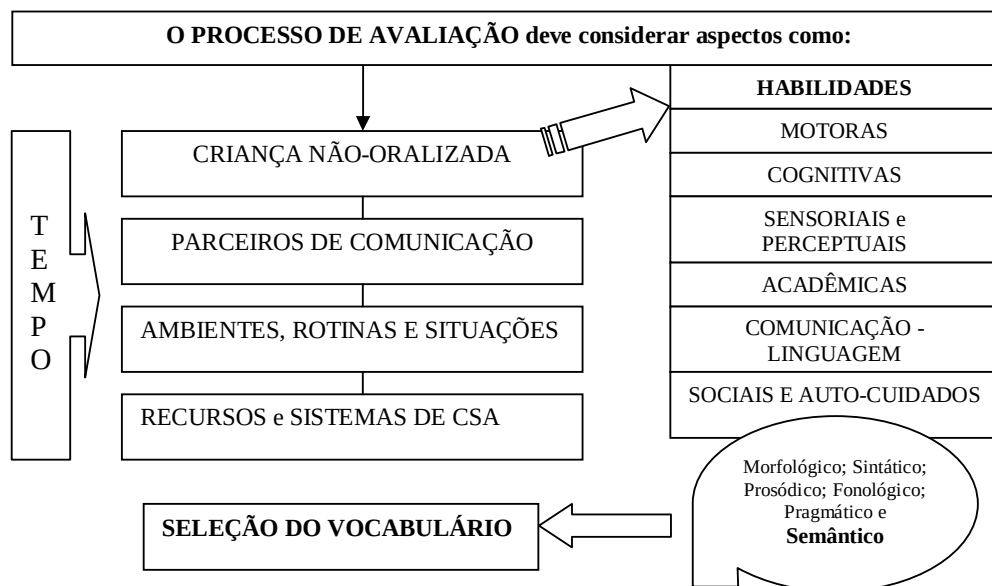


Figura 1- Processo de avaliação da criança e jovens não-oralizados.

A Figura 1 demonstra a localização do objeto de estudo deste trabalho, no processo de avaliação: selecionar vocábulos para a elaboração de um instrumento de avaliação que auxilie a identificação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas com idade de dois anos a onze anos e onze meses, usuárias ou em fase de implantação de sistemas de comunicação suplementar e alternativa, com o intuito de otimizar e favorecer o processo de implantação, adequação e atualização dos recursos de comunicação suplementar e alternativa.

Dessa forma, a Figura 1 focaliza quatro aspectos que devem ser considerados na avaliação, a criança, os parceiros de comunicação – interlocutores, o ambiente, suas rotinas e situações e os recursos de CSA, tendo-se em vista que, permeando esses aspectos, está o tempo. Com relação à criança, devem ser observadas as habilidades motoras, cognitivas, sensoriais e perceptuais, acadêmicas e da linguagem. No que diz respeito às habilidades da linguagem, devem ser verificados, conforme mencionado anteriormente, os componentes morfológico, sintático, prosódico, fonológico, pragmático e semântico. É aqui, no componente semântico da linguagem, que está localizada a seleção do vocabulário, o objeto de estudo deste trabalho.

De acordo com a literatura da área de CSA, a seguir, serão tecidas considerações com relação aos recursos e sistemas, ambientes, rotinas e situações, parceiros de comunicação e a própria criança, no processo de avaliação.

Wasson, Arvidson e Lloyd (1997) fizeram considerações úteis ao se avaliar um *sistema de CSA* para indicação aos diferentes usuários. Destacaram a importância de se observar aspectos como as características motoras de acesso; a durabilidade, os reparos e a manutenção; os símbolos; a organização do vocabulário; as características visuais e auditivas; a flexibilidade; a praticidade (portátil). Também atentaram para a relevância das barreiras de comunicação do ambiente, e seus parceiros de comunicação.

Com relação aos *diferentes ambientes*, enfatizaram que estes tendem a proporcionar diferentes rotinas, temas, parceiros de comunicação e, conseqüentemente, diferentes necessidades de vocabulário. O vocabulário necessário para uma comunicação satisfatória em um dado ambiente pode diferir das necessidades de vocabulário para outro ambiente. São necessários vocabulários diferentes para uma comunicação em casa, na escola, no ambiente de trabalho e entretenimento. As pessoas escolhem diferentes vocábulos e expressões para cada ambiente. A fala utilizada nos distintos ambientes tem diversos propósitos, assim como são diferentes os papéis assumidos pelas pessoas, em cada ambiente e situações em que elas se encontram.

Com relação aos *parceiros de comunicação*, Beukelman e Mirenda (2007) salientaram que as características dos parceiros, como idade, gênero, formação educacional, papel social, entre outros, também contribuem para as diferentes escolhas das expressões e vocabulários que utilizamos. É importante saber se os parceiros são alfabetizados, se estão familiarizados com os símbolos. A demanda temporal das interações comunicativas deve ser levada em conta. O tempo exigido durante a conversação individual, ou seja, um a um, é maior do que uma interação comunicativa em sala de aula com um grupo de alunos. Existe uma competição por um momento de atenção para a comunicação. As diferenças de idade, gênero e cultura podem afetar os temas e os vocábulos do vocabulário que um indivíduo emprega, durante suas interações. Homens e mulheres tendem a abordar diferentes temas de conversação. Especialistas da área de CSA devem estar atentos para observar como tais fatores e outros podem afetar o processo de seleção de vocabulário. Os parceiros são talvez as melhores fontes de informação sobre as necessidades específicas de vocabulário.

Com relação à *criança* não-oralizada com deficiência neuromotora, devem ser pesquisadas as etiologias das dificuldades de comunicação, entre outras; a cognição e o funcionamento psicológico; a compreensão e a expressão da linguagem; o funcionamento e a estrutura motora oral; as acuidades sensoriais de audição e visão, bem como as habilidades perceptivas, acadêmicas; os desejos e as expectativas de comunicação; as habilidades e

necessidades comunicativas, motoras, e até necessidades de comunicações futuras (DELIBERATO; MANZINI, 1997; GLENNEN, 1997; LIMONGI, 2000).

A *habilidade cognitiva* do usuário influenciará a escolha do tipo de símbolo, sua quantidade e disposição na prancha ou sistema de CSA. A *habilidade motora*, o número de símbolos que podem ser acessados ou tocados pelo usuário, bem como o tamanho dos símbolos e o espaço entre eles. As *habilidades sensoriais* têm um impacto no processo de seleção dos símbolos. A acuidade visual pode interferir na escolha do tamanho dos símbolos. Alguns usuários têm dificuldade nas habilidades perceptivas visuais, como no caso da figura-fundo, de maneira que muitas tentativas serão necessárias para selecionar um contraste que facilite sua disposição e quantidade dos símbolos na página, sua visualização (GLENNEN, 1997; THIERS; CAPOVILLA, 2006; BEUKELMAN; MIRENDA, 2007).

A aceitação do usuário, familiares, seus colegas, semelhantes e outros parceiros de comunicação, com relação ao recurso de CSA, é uma característica crítica no processo de seleção dos símbolos, a qual pode afetar sua adoção, ou seja, seu uso. Se o sistema de CSA não tiver aceitação, provavelmente não será utilizado, independentemente do vocabulário potencial selecionado.

Glennen (1997) ressaltou que um processo completo de avaliação para identificar as habilidades dos indivíduos não-oralizados, nas áreas cognitiva, acadêmica, perceptual, linguística e motora, consome muito tempo, e muitas informações podem não ser usadas. Uma identificação inicial do vocabulário poderia otimizar esse processo de intervenção com um sistema de CSA. Um aspecto importante que deve ser levado em consideração é que as dificuldades de fala e/ou linguagem que conduzem o indivíduo ao uso de um sistema de CSA são precisamente as mesmas que dificultam sua avaliação, por meio de instrumentos tradicionais. A falta de processos de avaliação sistemática e quantitativa para comunicação suplementar e alternativa (CSA) tem causado dificuldades para indivíduos não-oralizados que precisam desses sistemas.

Considerando a diversidade de fatores intervenientes na escolha das mensagens e do vocabulário, realizar essa seleção prévia para usuários de CSA torna-se ainda mais complicado, pois não é possível prever todos os contextos, rotinas, situações, necessidades, objetos, parceiros (sexo, idade) em que o usuário estará inserido. O processo de seleção do vocabulário é dinâmico e crescente. Porém, a identificação de um vocabulário inicial mínimo é necessária, inclusive para que possam ser realizadas ampliações, de acordo com as necessidades de cada usuário.

2.3 Seleção do vocabulário pela área de comunicação suplementar e alternativa

Crianças e jovens com severas dificuldades de comunicação podem ter dificuldade para elaborar e expressar suas mensagens e até mesmo para selecionar o vocabulário de que necessitam, para o seu recurso de comunicação. Os usuários de CSA que não são capazes de escolher seu vocabulário e suas mensagens dependem das decisões realizadas por outras pessoas, como profissionais e familiares, a fim de criar um trabalho de vocabulário funcional (CARLSON, 1981; BEUKELMAN; JONES; ROWAN, 1989; FRIED-OKEN; MORE, 1992). Identificar o vocabulário de um usuário de CSA pode ser uma tarefa difícil e demorada. Requer considerar as necessidades comunicativas, objetivos, experiências pessoais, diferentes ambientes a participação do usuário e de uma equipe significativa, como os profissionais, a família, amigos e a escola (MIRENDA, 1985; BERRY, 1987; ROMSKI; SEVCIK, 1988; BEUKELMAN; MCGINNIS; MORROW, 1991).

O vocabulário, depois de identificado, deve ser organizado para maximizar a acessibilidade e funcionalidade de uso, pelo usuário, por meio dos sistemas de CSA. O desenvolvimento e a apresentação do vocabulário, ou seja, sua organização, disposição, apresentação visual, requerem considerações cuidadosas para necessidades únicas de cada comunicador (GROVE; WALKER, 1990; MIRENDA, 1985).

Conforme Richards (1974), a seleção do vocabulário inicial é de importante relevância para o desenvolvimento do trabalho com Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). A seleção do vocabulário insuficiente ou inadequada pode ser um dos fatores para a falta de uso do sistema de CSA. Na verdade, a seleção de vocabulário tem sido definida como um processo de criação de listas de vocábulos apropriados para circunstâncias particulares.

Todavia, a seleção apropriada dos itens do vocabulário não é uma tarefa fácil, pois existe uma variedade de procedimentos que podem ser usados na seleção do vocabulário, assim como a diversidade de fatores, segundo já mencionados anteriormente, que devem ser considerados em sua seleção.

Yorkston et al. (1988) descreveram a seleção de vocabulário como “o processo de escolha de uma pequena lista de vocábulos ou itens apropriados vindos de um conjunto de todas as possibilidades”. São muitas as técnicas ou procedimentos descritos para a seleção do vocabulário de crianças e jovens não-oralizados: revisão do vocabulário por meio de listas, entrevistas com cuidadores, diários de comunicação, inventários formais sobre o ambiente,

lista de vocábulos em uma folha de papel em branco, seleção de vocábulos advindos dos sistemas de comunicação ou conjuntos de signos, comparações de listas de vocábulos com ajuda de *software* (CARLSON, 1981; YORSTON et al., 1988; ARVIDSON; LLOID, 1997; MILLIKIN, 1997; BEUKELMAN; MIRENDA, 2007).

Autores como Fried-Oken e More (1992), ao estudar o processo de avaliação do vocabulário, salientaram também os princípios de aquisição e desenvolvimento de linguagem (NELSON, 1973; BENEDICT, 1979; BATES, 1979; STOEL-GAMMON; COOPER, 1984; BRETHERTON; SNYDER, 1988). Os *checklists* de vocábulos são usados para identificar os atrasos de linguagem (RESCORLA, 1989; REZNICK; GOLDSMITH, 1989).

O uso dos diferentes procedimentos pode melhorar a diversidade e funcionalidade do vocabulário, proporcionando ao usuário interagir mais eficientemente em uma variedade de lugares e com uma variedade de parceiros de comunicação (BEUKELMAN; MIRENDA, 2007).

A seguir, serão abordados diferentes procedimentos empregados para a seleção do vocabulário pela área de CSA, citados pela literatura: inventários do ambiente, roteiros, entrevistas, *checklists* de vocábulos.

Inventários com relação ao ambiente, ou seja, observações do ambiente proporcionam informações detalhadas a respeito das necessidades de comunicação em um contexto específico. Essas informações contribuem diretamente na seleção do vocabulário, para detectar as necessidades de comunicação expressivas. Na literatura, são encontradas duas terminologias: inventário ecológico e inventário do ambiente (CARLSON, 1981; MIRENDA, 1985; YORKSTON et al., 1989; REICHLE; YORK; SIGAFOOS, 1991; MILLIKIN, 1997). Para este estudo, não será feita distinção entre tais termos, optando-se por usar o termo *inventário do ambiente*. O Inventário do Ambiente é um processo organizado para determinar as necessidades de vocabulário do usuário de CSA, que incluem observação direta. As observações proporcionam informações detalhadas sobre as necessidades comunicativas.

Mirenda (1985) sugeriu a realização de seis passos para a realização de um inventário do ambiente: determinar os locais atuais, como casa, escola, comunidade e ambiente de trabalho; conduzir detalhadamente a análise no local das exigências comunicativas de cada lugar; observar detalhadamente a participação do usuário de CSA nesses locais; observar dificuldades e necessidades comunicativas; criar e idealizar modificações ou adições para os sistemas de CSA, a fim de aliviar suas necessidades.

Os inventários do ambiente têm dois objetivos: oferecer um processo na identificação das necessidades comunicativas, em ambientes específicos, para indivíduos para os quais os

sistemas de comunicação estão sendo inicialmente desenvolvidos; e ser um meio de avaliar a falta de efetividade dos sistemas de CSA, nos vários locais onde são usados. Os inventários podem apontar, nos recursos de comunicação, os vocábulos (figuras) desnecessários ou, ainda, mostrar a necessidade de treinamento do vocabulário disponível com o usuário e seus interlocutores.

Arvidson e Lloyd (1997) apresentaram um protocolo baseado em inventários do ambiente para seleção de vocabulário com crianças pré-escolares, desenvolvido por Purdue University Technical Assistance Team. Selecionaram oito passos a serem repetidos, para cada ambiente em particular. Sugeriram os seguintes passos para o protocolo: 1. identificar os ambientes dos quais os usuários de CSA participam. Por exemplo, a própria casa, parentes da casa, amigos da casa seriam listados abaixo da direção da casa. Diversas salas de aula, parque infantil, quadra poderiam ser listados abaixo do tema escola; 2. anotar a quantidade de tempo gasto em cada ambiente por semana. Verificar se o tempo gasto para cada ambiente varia dia por dia, menos que duas horas, de duas a dez horas, e mais que dez horas por semana. O tempo gasto pode indicar onde o usuário de CSA levará mais tempo; 3. selecionar o ambiente que apresenta a mais alta frequência para o usuário, usando as informações do passo “2”; e identificar a quantidade de informações entre o usuário de CSA e os parceiros de comunicação; 4. gravar o vocabulário requerido para um amplo campo de situações e funções comunicativas, dentro dos ambientes selecionados; 5. priorizar o vocabulário, do mais importante para o menos importante, empregando escala de um a quatro; devem ser considerados a frequência potencial de uso e a importância, nível de interesse e motivação dos usuários; 6. destacar os itens do vocabulário selecionados inicialmente e os itens adicionais, de forma que sejam incorporados durante a intervenção; 7. selecionar a transmissão de significado mais apropriado para cada item do vocabulário; e 8. anotar os vocábulos, as necessidades, que auxiliarão na revisão do vocabulário. O vocabulário precisará ser individualizado e possivelmente feito de modo mais coloquial, no sentido de encontrar as necessidades e acomodar as preferências do indivíduo usuário de CSA.

O *roteiro* é um procedimento sugerido após a realização dos Inventários do Ambiente. É uma forma de resumir e escolher as expressões comunicativas necessárias a cada local. Alguns cuidados devem ser tomados, para garantir que uma variedade de funções comunicativas seja alcançada por essas expressões, como, por exemplo, ações, informações e objetos, negação, regulação, avaliação e comentários (SPRAGALE; MICUCCI, 1990).

Para a realização do Roteiro, é relevante analisar a variedade de classes de vocábulos que são representados, assim como várias funções comunicativas atendidas para cada

mensagem. As Palavras-chave podem ser inseridas em um mapa, organizadas por várias classes de vocábulos (pessoas, ações, objetos, lugares, sentimentos, adjetivos, questões, palavras temporais). Essa análise garantirá um equilíbrio entre as classes de vocábulos. O roteiro é importante, quando o instrumento de CSA limita o número de vocábulos.

As *entrevistas* com informantes foram tomadas como outro meio de se obter informações a respeito do vocabulário. As entrevistas estruturadas foram descritas por Yorkston et al. (1989); Beukelman, McGinnis e Morrow, (1991), Beukelman e Mirenda (2007) como um dos métodos empregados para a seleção do vocabulário. Dentre alguns aspectos a serem identificados, por meio de entrevistas estruturadas com os pais, técnicos e/ou cuidadores, estão: a quantidade e os tipos de ambientes encontrados rotineiramente e ocasionalmente; o tempo gasto normalmente, em cada ambiente; os nomes, números e características dos parceiros de comunicação presentes nesses ambientes; quais atividades acontecem em tais ambientes, a demanda comunicativa exigida de cada participante e os tipos de objetos presentes nesses lugares. Os informantes também podem contribuir com ideias sobre os temas e vocabulário para a conversação, como vocábulos, frases, expressões.

Fallon, Light e Paige (2001) desenvolveram um projeto com o objetivo de selecionar o vocabulário para crianças que usam CSA. Realizaram dois estudos: análise do desenvolvimento típico do vocabulário de pré-escolares e, subsequentemente, o desenvolvimento e testagem a campo de um questionário para seleção de vocabulário. Foram examinadas amostras de linguagem de cinco crianças pré-escolares, para determinar os vocábulos usados e o conteúdo da linguagem de pré-escolares. Os resultados indicaram que uma grande quantidade dos vocábulos usados pelos participantes restringia-se a um número relativamente limitado de vocábulos. Por meio desses dados e de outros estudos da área, o questionário para seleção de vocabulário para profissionais e pais foi desenvolvido e testado a campo. Um total de 45 fonoaudiólogos, professores e pais indicaram um alto nível de satisfação, com 93% dos informantes reportando que eles usariam o instrumento novamente, enquanto 98% dos informantes declaravam que eles o recomendariam para outros pais e profissionais.

No Brasil, foi desenvolvido o *Protocolo para avaliação das habilidades comunicativas de alunos não-falantes em situação escolar e familiar*, respectivamente por Paula (2007) e Delagracia (2007). Os protocolos apresentam perguntas semiestruturadas sobre os temas: filho-aluno, preferências, descrição da rotina, profissionais que atendem o filho-aluno, quem auxilia nos cuidados, habilidades receptivas e expressivas de comunicação do

usuário e dos parceiros próximos, atividades na sala de aula e em casa e mobiliário e locomoção.

Os *diários de campo* para registro da rotina diária têm sido utilizados como fonte de informação dos vocábulos empregados na rotina. Glennen (1997) sugeriu manter um diário para pais e professores identificarem atividades da rotina diária. Os diários são mantidos por informantes, os quais anotam em um caderno as necessidades de vocabulário, durante todo o dia.

O *Inventário de Desenvolvimento MacArthur: Palavras e Sentenças*, de Fenson et al. (1993) é um *checklist* composto por dois formulários: um para crianças de oito a dezesseis meses de idade, denominado *Palavras e Gestos*, e outro para crianças de dezesseis a trinta meses, chamado *Palavras e Sentenças*. Foi construído por meio da utilização de diários de campo com a participação de 1.803 pais de crianças, entre oito e trinta meses: 673 crianças na faixa etária do primeiro protocolo; 1.130 crianças na faixa etária do segundo – um mínimo de 30 crianças de cada sexo estava representado em cada uma das faixas etárias. A eficácia dos Inventários foi comprovada e estes passaram a ser adaptados para diversos idiomas. Para a composição dos protocolos, os pesquisadores basearam-se em estudos já realizados, como os de Bates et al. (1979), Benedict (1979), Rescorla (1981) e Reznick (1988).

Morrow et al. (1993) estudaram as reações dos informantes para o diário de comunicação, inventário do ambiente e processo de *checklist* de vocabulário. Pais, professores e fonoaudiólogos valorizaram os métodos do diário de comunicação e o inventário do ambiente, como moderadamente fáceis para usar, ao mesmo tempo em que consideraram o *checklist* de vocabulário como ligeiramente mais satisfatório.

Com relação às listas ou inventários de vocábulos, autores como Yorkston et al. (1988), Yorkston et al. (1989), Yorkston, Smith e Beukelman (1990) destacaram que as listas proporcionam boas fontes para iniciar conjuntos de vocábulos para os usuários de CSA.

As listas de vocabulário podem ser úteis, quando há a necessidade de individualizar o vocabulário para determinado usuário. Podem servir como modelos para serem preenchidos, na falta de vocábulos para o desenvolvimento do vocabulário proveniente do inventário do ambiente. Revisões de listas como essas podem ajudar a reduzir omissões de vocabulário importantes. Tais listas de vocabulário padronizadas têm sido desenvolvidas para várias idades, baseadas em análise detalhada dos ambientes específicos (FRANCIS, 1990; FRIED-OKEN; MORE, 1992; YORKSTON et al., 1989).

As listas de vocábulos não darão conta de atender todas as necessidades de comunicação de um indivíduo, tendo em vista as inúmeras possibilidades de ambientes,

parceiros, desejos e rotinas. Entretanto, essas listas proporcionarão um vocabulário, de maneira imediata, para fácil uso.

Ainda com respeito às listas de vocábulos, autores como Arvidson e Lloyd (1997), Millikin (1997), Beukelman e Mirenda (2007), fixaram dois níveis de desenvolvimento do vocabulário para os sistemas de comunicação – o *Core* vocabulário e o *Fringe* vocabulário.

O Core vocabulário consiste em vocábulos e mensagens que são comumente usados por uma variedade de indivíduos e que ocorrem frequentemente. São vocábulos e frases altamente funcionais, tipicamente começando com itens relatados pelas necessidades funcionais básicas, resumo das informações sociais e outras necessárias, ao longo da maioria das comunicações nos ambientes (GROVE; WALKER, 1990; McEWEN; LLOYD, 1990; SPRAGALE; MINUCCI, 1990; BEUKELMAN; MIRENDA, 2007). Independentemente da idade, o Core vocabulário deve ser altamente responsivo e consistente, para atender às necessidades básicas e comunicativas do indivíduo (FRIED-OKEN; MORE, 1992).

Segundo Beukelman e Mirenda (2007), pesquisas têm demonstrado que a identificação do Core vocabulário por profissionais que trabalham com CSA baseia-se em três tipos de estudos de listas de vocábulos: vocabulário padrão utilizado por outros usuários de sistemas de CSA bem sucedidos; no modelo usado por um usuário específico; e no desempenho de falantes e escritores naturais em contextos similares. Assim, o desenvolvimento do Core vocabulário pode ser facilitado com o auxílio dos *checklists*, ou seja, das listas de vocábulos (YORKSTON; SMITH; BEUKELMAN, 1990).

O Fringe vocabulário refere-se aos vocábulos e mensagens específicos ou únicos para o indivíduo. Esses vocábulos podem incluir nomes de pessoas específicas, lugares e atividades, assim como expressões preferidas. Tais vocábulos servem para personalizar o vocabulário do sistema de CSA e expressões de ideias e mensagens que não fazem parte da lista de vocabulário (McGINNIS; BEUKELMAN, 1989; BEUKELMAN; MIRENDA, 2007). O Fringe vocabulário contém expressões que customizam, ao usuário de CSA, sua comunicação em situações interacionais específicas. Tais expressões não apresentam alta frequência de uso e são mais facilmente captadas por meio de entrevistas e inventários do ambiente (YORKSTON; FRIED-OKEN; BEUKELMAN, 1988).

Há uma diversidade de listas de vocábulos provenientes de estudos que empregaram diferentes métodos, ou seja, esses estudos apresentaram objetivos e métodos diferentes. As diferenças se devem a diversos aspectos, correlacionados ou não, como, por exemplo: a faixa etária, o fato de os participantes serem oralizados ou não, de utilizarem como fonte de

informação os dicionários, manuais de signos, entrevistas, vocabulário presente nos sistemas de comunicação.

É de particular interesse, no desenvolvimento de lista de vocabulário, o desempenho de usuários de CSA bem sucedidos. Pesquisadores como Beukelman et al. (1984) coletaram amostras de comunicação de cinco jovens adultos usuários de CSA, por um período de 14 dias, e estudaram os vocábulos como modelo. A lista dos 500 vocábulos mais frequentes foi composta pelos vocábulos usados pelos cinco usuários, representando 80% da amostra.

Em outra pesquisa, Yorkston, Smith e Beukelman (1990) compararam listas de vocabulário produzidas por 10 usuários de CSA, durante interação comunicativa, com seis diferentes composições de listas de vocábulos selecionadas em pesquisas de vocabulário. Os dez usuários soletravam, para expressar suas mensagens. O resultado indicou que os usuários usam, de fato, entre 27% e 60% dos vocábulos incluídos nas várias listas publicadas.

Segundo Yorkston, Smith e Beukelman (1990), as listas de vocábulos individualizados compilados do desempenho passado de um usuário específico são até mais eficientes que as listas baseadas em pesquisas. Porém, é difícil obter e analisar amostras de comunicação de usuários para se desenvolver listas individualizadas. O modo mais comum de fazer isso é gravar todos os vocábulos que os usuários produzem, por um período de tempo.

Há também estudos sobre os vocábulos que mais frequentemente ocorrem, na fala de falantes naturais adultos, como os de Berger (1967), Hipskind e Nerbonne (1970), Richards (1974) e Carratore (1983), sendo este último o único trabalho nacional encontrado, com 2.207 vocábulos. Há estudos que apresentam listas de vocábulos usados em dicionários e para o ensino da segunda língua (OGDEN, 1968).

Nesse contexto, Yorkston et al. (1988), por considerarem a seleção do vocabulário apropriado um aspecto crítico do desenvolvimento da CSA, realizaram um estudo para comparar e contrastar um número de 11 listas de vocabulário, a fim de avaliar o uso dessas listas para adolescentes e adultos usuários de CSA. Os resultados da comparação das 11 listas de vocabulário e da avaliação de tais listas, por nove usuários de um grupo de adultos não-oralizados, indicaram que todas as listas foram pequenas, em comparação às amplas possibilidades de vocábulos. Todas continham relativamente vocábulos simples. Essas listas de vocábulos diferiam umas das outras, na maioria dos vocábulos. O desenvolvimento cuidadoso das listas de vocábulos, baseado na seleção das listas por usuários de CSA, foi discutido como necessidades de pesquisas futuras.

Algumas ressalvas foram feitas por estudiosos com relação às listas de vocábulos. Revisões, como as de Yorkston et al. (1988), apontaram que muitos vocábulos, que têm

potencial de serem funcionalmente importantes, não aparecem nas listas dos vocábulos mais frequentes. Embora 80% do total dos vocábulos tenham sido preparados por meio dos 500 vocábulos da lista de Beukelman et al. (1984), somente 33% do total de mensagens puderam ser comunicados em sua totalidade, usando a composição dessa lista. Assim, a composição da lista foi considerada uma estrutura para comunicação que raramente serviu como fonte, base de vocabulário para formulação de mensagens. A dificuldade de usar somente listas de vocábulos de altas frequências, para gerar listas de vocabulário individual, pode ser mais bem entendida, examinando-se a proporção entre vocábulos de estruturas e de conteúdo.

Os vocábulos, segundo Bowen, Madsen e Hilferty (1985), contidos nas listas de vocabulário podem ser divididos em duas categorias: vocábulos de estrutura e de conteúdo. Segundo esses autores, os vocábulos de estrutura restringem-se a um pequeno (aproximadamente 200) e relativamente fechado grupo de vocábulos, ao qual novos vocábulos são raramente adicionados. Apresentam alta proporção de pronomes, conjunções, preposições e verbos auxiliares. Os vocábulos de estrutura são reduzidos a número pequeno, mas ocorrem com alta frequência. O oposto acontece com os vocábulos de conteúdo: existe um grande número de vocábulos de conteúdo, mas sua ocorrência é baixa. Novos vocábulos estão sempre sendo adicionados ao grupo dos vocábulos de conteúdo. Os vocábulos de estrutura servem para prover uma elegância gramatical, enquanto os de conteúdo, para uma sobrevivência linguística.

Os estudos com listas de vocábulos baseados somente em sua frequência de ocorrência apontam para uma alta proporção de vocábulos de estrutura e podem não apresentar vocábulos de conteúdo, particularmente necessários para a sobrevivência linguística, especialmente para alguns indivíduos, em particular.

Nem toda seleção de vocábulos é feita com base em medidas de frequência. Richards (1971, 1974) investigou um meio de selecionar o vocabulário fundamentado em questionários com um amplo número de juízes, para os quais foram perguntados, a fim de estimar subjetivamente a familiaridade de 4.400 nomes concretos. Um grupo de 1.000 estudantes canadenses universitários avaliou partes de uma lista. Cada vocábulo foi assinalado pelo menos por 50 juízes, que responderam em qual das cinco categorias eles acreditavam que cada vocábulo seria classificado, de acordo como eles viam, ouviam, usavam cada vocábulo na fala ou na escrita. Obteve-se uma correlação da familiaridade das listas e a frequência de ocorrência de listas de vocábulos falados e escritos. Os resultados indicaram uma baixa correlação entre a lista analisada por juízes e as obtidas pela frequência de ocorrência de fala.

2.4 Manutenção da seleção do vocabulário

Selecionar os vocábulos para um vocabulário inicial requer familiaridade com o desenvolvimento da linguagem e competência comunicativa, sistemas de signos e as necessidades de comunicação dos indivíduos para os quais o vocabulário está sendo selecionado. O vocabulário deve ser individualizado, mas deve também ser dinâmico, de sorte a encontrar as mudanças de necessidades de comunicação do usuário, todo o tempo. A seleção do vocabulário não deve ser uma tarefa única, mas um processo contínuo, uma vez que a atualização do vocabulário envolve verificar o quão frequentemente e sob quais circunstâncias o vocabulário está sendo usado.

Segundo Arvidson e LLoyd (1997), a avaliação de manutenção da seleção do vocabulário pode ser feita por meio de observação e de coleta de dados. A determinação da adequação do vocabulário pode também ser guiada pela resposta às questões-chave, como, por exemplo: o usuário comunica necessidades e desejos efetivamente? O vocabulário proporciona oportunidade para o usuário transmitir de expressões de ajuda a expressões comunicativas? O usuário consegue informação suficiente, para o desenvolvimento do fechamento da conversação e a formação de relacionamentos? O usuário conversa sobre uma variedade de tópicos que vão além do aqui e agora? O vocabulário permite mostrar ao usuário a indicação e elaboração do presente, passado e futuro? O usuário consegue discutir algum tópico com alguma profundidade? O vocabulário permite ao usuário ter pelo menos três turnos, durante o discurso de um tópico? O usuário retoma as paradas de sua comunicação sem frustração? O usuário tem mais que um papel passivo, na interação? O usuário inicia perguntas e as conduz? Em resumo, o usuário tem um vocabulário para estar com condições semelhantes ao seu parceiro, durante a comunicação?

O objetivo de selecionar vocábulos para a elaboração de um instrumento para identificação do repertório do vocabulário é contribuir para a otimização do processo de seleção e manutenção do vocabulário, favorecendo a comunicação de necessidades e desejos, expressões de ajuda, conversação com trocas de turnos, variedade de temas, respeitando relações temporais e espaciais – e, assim, o desenvolvimento da linguagem.

As necessidades de comunicação modificam-se todo o tempo. Novos vocábulos serão incluídos e outros retirados dos sistemas ou das pranchas de comunicação. Após a definição

dos vocábulos, o segundo passo será a intervenção. E o seguinte, a verificação do vocabulário aprendido, seguido da manutenção do vocabulário.

Dessa forma, a utilização de um instrumento de avaliação para identificação do vocabulário adquirido pela criança não-oralizada, com deficiência neuromotora, poderá facilitar e propiciar a implantação dos recursos de CSA nos ambientes naturais como a família e o contexto escolar.

2.5 Comunicação suplementar e alternativa como recurso favorecedor da comunicação

Nos tempos atuais, têm acontecido mobilizações sociais, educacionais e até políticas, no sentido de oferecer acessibilidade àqueles que possuem características acentuadamente diferentes das demais pessoas, na busca por uma sociedade inclusiva. Nesse contexto, em que também está inserido o contexto escolar, vivencia-se hoje o desenvolvimento da educação inclusiva, um processo de inclusão educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais, um processo histórico, social e cultural em construção. Desse modo, todas as crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, devem ser trabalhadas no âmbito de suas especificidades. Para que sejam desenvolvidos programas educacionais adaptados, que atinjam objetivos educacionais e pedagógicos – e não somente sociais –, é preciso compreender as habilidades e necessidades específicas de cada criança, além de prover capacitação, motivação, procedimentos e recursos adequados para o professor e sua prática. A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) pode ser considerada, atualmente, como um dos recursos que auxiliam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de inclusão de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (PAURA; DELIBERATO, 2007).

Beukelman e Mirenda (2007) relataram que o objetivo central da CSA é providenciar ao indivíduo oportunidade e capacidade para comunicar mensagens que possam interagir na conversação; participar em casa, na escola, no trabalho e em atividades recreativas; aprender sua língua nativa; estabelecer e manter seu papel social, e satisfazer suas necessidades pessoais. A CSA pode ser usada como suporte para o desenvolvimento da linguagem e como recurso pedagógico, na área da educação e da educação especial. A linguagem representa, para o homem, um dos mais importantes marcos do seu desenvolvimento. Ser incapaz de se

expressar por meio da fala pode gerar experiências frustrantes para qualquer pessoa, além de privá-la de situações interacionais e sociais, podendo ocasionar desvantagens educacionais.

A intervenção por meio da CSA deve ser iniciada precocemente, a fim de se evitar ou minimizar as diferenças entre a linguagem receptiva e a expressiva, bem como suas consequências no desenvolvimento global da pessoa com dificuldade de expressão, tanto no aprendizado, como em sua autonomia e integração social (MARTINSEN; von TETZCHNER; 1996).

Capovilla (2001) considerou a comunicação como a base da socialização, formação e manutenção da própria identidade pessoal e social. Ressaltou que os sistemas de comunicação suplementar e alternativa possibilitam estabelecer com a criança uma relação humana bidirecional, que é condição essencial para seu desenvolvimento cognitivo, social e espiritual pleno. Contudo, o uso desse recurso precisa ser muito bem arquitetado, de modo a permitir sustentar os intercâmbios e as descobertas necessárias ao desenvolvimento e educação da criança, para garantia da inclusão plena. O autor acentuou a importância das adequações, adaptações de instrumentos e recursos para alunos com severos distúrbios motores e de fala, com a finalidade de demonstrar suas reais possibilidades de aprendizagem.

O processo de avaliação de linguagem, em especial do vocabulário, de uma criança com deficiência neuromotora não-oralizada para implantação de um sistema de CSA não é tarefa fácil. Para indicação de qualquer sistema de CSA – seja o Pictogram Ideogram Communication System – PIC (MAHARAJ, 1980), seja o Picture Communication Symbols – PCS (JOHNSON, 1981, 1985) seja ainda a Semantografia Bliss (HEHNER, 1980) –, é importante analisar qual o melhor sistema para cada indivíduo, bem como as adaptações que serão necessárias, a fim de otimizar o seu uso.

O fonoaudiólogo é o profissional que reúne informação e formação para o trabalho com comunicação e, portanto, para a avaliação, planejamento e intervenção na área da comunicação suplementar e alternativa.

Pensando na necessidade da identificação do repertório do vocabulário, das crianças não-oralizadas, com o fito de proporcionar melhores e mais possibilidades comunicativas, educacionais e sociais, foi definida a problemática desta pesquisa.

É possível selecionar vocábulos para uma proposta de um instrumento de avaliação que auxilie a identificação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas, com idade de dois a onze anos e onze meses?

A definição dessa idade ocorreu em função de abarcar o período escolar referente à Educação Infantil, o início do Ensino Fundamental e a possibilidade de intervenção precoce, por meio dos sistemas de CSA.

3 OBJETIVO

Selecionar vocábulos para uma proposta de um instrumento de avaliação que auxilie a identificação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas com idade de dois a onze anos e onze meses, usuárias ou em fase de implantação de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 Organização do trabalho

A realização deste trabalho foi estruturada em três Estudos.

O Estudo 1 teve por objetivo identificar e descrever instrumentos¹ de avaliação do vocabulário e suas respectivas listas de vocábulos.

O Estudo 2 investigou estudos que apresentaram inventários e listas de vocábulos frequentemente mais utilizados por crianças.

O Estudo 3 buscou a identificação do vocabulário relacionado às preferências e situações da rotina, relatados por familiares e professores por meio dos protocolos de identificação das habilidades comunicativas propostos por Delagracia (2007) e Paula (2007).

4.2 Procedimentos preliminares - Submissão ao Comitê de Ética

De acordo com as recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre Ética em Pesquisa com seres humanos, este projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, que dele tomou ciência e o aprovou (Parecer nº 1311/2007) (ANEXO A). De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, anteriormente ao início das atividades da pesquisa relacionada ao Estudo 3, os pais ou responsáveis das crianças e jovens e seus professores concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado, para autorização da realização do estudo (APÊNDICES C e D).

¹ Durante a apresentação do Estudo 1, Parte 1, foi utilizado o termo *instrumento*, por abranger os termos *testes*, *escalas* e *inventários* descritos no texto.

4.3 Estudo 1 - Identificação e descrição dos instrumentos de avaliação do vocabulário

Para a realização do Estudo 1, identificação e descrição dos instrumentos de avaliação do vocabulário ou mesmo de instrumentos que avaliam a linguagem e têm como um de seus objetivos avaliar o vocabulário, foi necessário identificar, descrever os instrumentos disponíveis e/ou mencionados pela literatura, e investigar se os instrumentos apresentavam listas de vocábulos, considerando como foram desenvolvidas essas listas.

Para a identificação dos instrumentos, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Buscas em base de dados nacionais e internacionais, de artigos científicos em periódicos; verificação de referências bibliográficas nos próprios artigos, teses e dissertações pesquisadas;
2. Buscas em livros que tratavam dos temas aquisição, desenvolvimento, avaliação e diagnóstico da linguagem e seus transtornos;
3. Buscas em livros de psicometria, educação e avaliação na área de Comunicação Suplementar e Alternativa;
4. Buscas de teses e dissertações que relatassem o uso ou mesmo o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do vocabulário;
5. Buscas de instrumentos de avaliação do vocabulário em catálogos em meio físico (papel) e digital que comercializassem esses instrumentos. Após a identificação de alguns dos instrumentos, em tais catálogos, foram realizadas pesquisas nas bases de dados de artigos científicos, utilizando-se como referência os nomes dos autores e do próprio instrumento.

Durante os procedimentos para identificação dos instrumentos, foram encontradas na literatura listas de testes para avaliação da linguagem (BERRY, 1969; GUILLAN; HOFFMAN, 1991; SALVIA; YSSELDYKE, 1991; SHIPLEY; McAFEE, 1992; HARRYMAN; KRESHECK; NICOLSI, 1996; OWENS, 1998; BISHOP; MOGFORD, 2002).

Shipley e McAfee (1992) relataram que há mais de 200 diferentes instrumentos formais para a avaliação da linguagem. Esses autores apresentaram uma lista de 18 testes que acreditaram ser os mais usados. Owens (1998) elaborou uma relação de 28 testes, na área de

linguagem; classificou-os em testes do tipo *screening* e de diagnóstico; quanto aos aspectos da linguagem, separou-os nas áreas de sintaxe, morfologia, fonologia, semântica e pragmática; por fim, se eram receptivos e/ou expressivos, descrevendo as idades para sua aplicação.

Na identificação dos instrumentos de avaliação do vocabulário, obteve-se como resultado uma lista com a descrição de 42 instrumentos nacionais, adaptados, e internacionais organizados em um quadro (APÊNDICE A).

Como critérios de seleção para essa lista (APÊNDICE A), foram considerados:

- instrumentos de avaliação individual e não-escritos;
- instrumentos que avaliavam o aspecto semântico e, em especial, o vocabulário, mesmo que o instrumento avaliasse também os outros aspectos da linguagem, como o sintático, o fonológico e o pragmático;
- instrumentos adaptados para avaliar pessoas com necessidades complexas de comunicação e
- instrumentos que empregavam o relato dos pais para avaliar a compreensão e a expressão da linguagem.

Foram excluídos dessa lista, os instrumentos que avaliavam somente os aspectos sintáticos, fonológicos e pragmáticos.

O quadro apresentado no APÊNDICE A, com a descrição dos 42 instrumentos, contou com informações como: o nome do instrumento, seu objetivo, autor(es), ano da publicação e a população a que se destinava.

Entre os 42 instrumentos selecionados, foram considerados como nacionais os instrumentos construídos no Brasil. Destacaram-se o *TIPITI – Exame de Linguagem*, desenvolvido por Braz e Pellicciotti, em 1981; o *ABFW – Teste de Linguagem Infantil*, de Andrade et al. (2004), em que Befi-Lopes (2004) foi a autora responsável pela elaboração da parte de avaliação do vocabulário; o *ADL – Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem*, de Menezes (2003), o Teste de Vocabulário por Figuras USP ou TVFUSP, de Capovilla et al. (2004).

Como instrumentos adaptados para a população brasileira, dentre os 42 selecionados, foram considerados o *ITPA - Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas*, desenvolvido por McCarthy e Kirk, em 1961, e adaptado por Bogossian e Santos, em 1977; o *Language Developmental Survey (LDS)*, de Rescorla (1989), foi adaptado por Capovilla e Capovilla, em 1997, tornando-se a *LAVE – Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo*; o *PPVT - Peabody Picture Vocabulary Test* foi criado por Dunn e Dunn (1981) e adaptado por Capovilla e Capovilla (1997) e Capovilla et al. (1997a e b), sendo chamado TVIP – Teste de Vocabulário em Imagens Peabody; ao passo que o *MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures*, desenvolvido por Fenson et al., em 1993, teve adaptado o seu vocabulário por Silva (2003; 2006).

O ABFW, PPVT - Peabody Picture Vocabulary Test, Expressive One Word Picture Vocabulary Test, Full Range Vocabulary Test, LAVE - Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo, MacArthur Communicative Development Inventories, Receptive One Word Picture Vocabulary Test e Test of Language Development - 2 Primary têm como seu principal objetivo avaliar o vocabulário. Alguns instrumentos sofreram adaptações para o uso em populações especiais, como o *Vocabulary Definition Test*, que é uma extensão do *Peabody Picture Vocabulary Test*. O *Environmental Pré-language Battery* é indicado para indivíduos não verbais e utiliza palavras isoladas.

Os instrumentos *LAVE – Lista de avaliação de vocabulário expressivo* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997) e o *MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures* (FENSON et al, 1993) são instrumentos que empregam o relato dos pais ou responsáveis para avaliar a linguagem ou o desenvolvimento do vocabulário da criança. Após a seleção dos 42 instrumentos, foram definidos critérios para escolher quais seriam descritos nesse Estudo 1.

4.3.1 Critérios de inclusão dos instrumentos para descrição

Entre os 42 instrumentos da lista (100%), a pesquisadora teve acesso, ou seja, o manuseio foi possível em apenas sete (16,67%). Dessa forma, foram selecionados:

- o ABFW – Teste de Vocabulário, de Befi-Lopes (2004);

- o ADL – Avaliação do Desenvolvimento de Linguagem, de Menezes (2003);
- O Inventário MacArthur de desenvolvimento comunicativo: protocolo: palavras e gestos, de Fenson et al (1993), e a adaptação brasileira do vocabulário feita por Silva (2003);
- o TVIP – Teste de Vocabulário em Imagens Peabody, revisado por Dunn e Dunn, em 1981, e adaptado para o espanhol, em 1986, e para o Brasil, por Capovilla e Capovilla, em 1997, e Capovilla et al. (1997b);
- o ITPA – Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas, desenvolvido por Kirk e McCarthy (1968), e adaptado para o Brasil por Bogossian e Santos, em 1977;
- a LAVE– Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo, de Rescorla (1989), e adaptação brasileira realizada por Capovilla e Capovilla, em 1997;
- o TIPITI - Exame de Linguagem, de Braz e Pellicciotti (1981).

O acesso aos demais instrumentos, quer dizer, 34 (80,95%), foi somente por meio de informações de citações e descrições por outros autores. A leitura sobre os instrumentos em diferentes fontes possibilitou observar que nem sempre as informações se apresentaram concisas entre os autores, como o ano de publicação ou revisão ou reedição, faixa etária da população a que se destinavam; da mesma maneira, a descrição dos objetivos dos instrumentos sofreu a interpretação dos autores que os mencionaram, tornando-se uma tarefa delicada descrevê-los sem conhecê-los de fato (APÊNDICE A).

Em virtude da dificuldade em se obter informações precisas sobre os instrumentos, foram definidos como critérios de inclusão, para descrição, os instrumentos a que o pesquisador teve acesso e aqueles que apresentaram uma lista de vocábulos para avaliação do vocabulário, objeto de investigação deste estudo.

A seguir, será exposto o Quadro 1, com a seleção dos instrumentos.

Instrumento	Autores e Ano	Procedência
TVIP – Teste de Vocabulário em Imagens Peabody	Revisado por Dunn; Dunn, em 1981 Adaptado ao espanhol por Dunn et al. (1986a, 1986b). Adaptação brasileira de Capovilla; Capovilla (1997); Capovilla et al. (1997a); e Capovilla et al. (1997b).	Estados Unidos Adaptação para o Brasil
LAVE – Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo	Rescorla (1989) Adaptação brasileira de Capovilla; Capovilla (1997)	Estados Unidos Adaptação Brasil
Inventário MacArthur de desenvolvimento comunicativo: protocolo palavras e gestos	Fenson et al (1993) Adaptação brasileira do vocabulário por Silva (2003)	Estados Unidos Adaptação para o Brasil
ABFW – Teste de Vocabulário	Befi-Lopes (2004)	Brasil

Quadro 1 – Instrumentos selecionados, seus autores e ano de publicação, procedência de desenvolvimento ou adaptação.

Cabe salientar que os instrumentos ITPA, ADL e TIPITI foram, portanto, excluídos desse Estudo, apesar de avaliarem o aspecto semântico, dentre outros, por não apresentarem uma lista de vocábulos de acordo com o critério de seleção dos instrumentos propostos.

Após a definição dos quatro instrumentos para a descrição, foi elaborado um roteiro com o intuito de orientar o registro e a organização das informações coletadas desses instrumentos.

4.3.2 Roteiro para coleta de informações a respeito dos instrumentos

Um roteiro foi elaborado para orientar o registro e a organização das informações coletadas dos instrumentos de avaliação. Esse roteiro foi dividido em duas partes, chamadas *Características do Instrumento* e *Análise de Forma e Conteúdo*.

A primeira parte do roteiro, *Caracterização do Instrumento*, foi composta por nove itens – do número “1” ao “9” –, os quais buscaram fazer a identificação do instrumento, seus autores, ano de publicação, o país onde foi desenvolvido, se o desenvolvimento estava vinculado a alguma instituição educacional, se houve adaptação

para as condições brasileiras, tradução, quais foram seus objetivos, para qual população sua aplicação foi destinada, e que profissionais poderiam utilizá-lo.

A segunda parte do roteiro referia-se à *Análise de Forma e Conteúdo do Instrumento*. Essa parte foi constituída por sete itens – do número “10” ao “16” – e seus respectivos subitens. Os itens relacionavam-se à descrição quanto à forma e ao conteúdo do manual de aplicação do instrumento, apresentação das figuras e/ou objetos, quando existiram, procedimentos para a aplicação e critérios estatísticos. O roteiro usado para a coleta e análise das informações pode ser observado a seguir.

Características do Instrumento		
1. Nome do Instrumento: 2. Autor(es) e Ano da publicação: 3. Local de Publicação: 4. Tipo de Instrumento: 5. Objetivo do instrumento: 6. Tradução: 7. Adaptação do Instrumento: 8. Uso por Profissionais: 9. Descrição da População-Alvo do Instrumento:		
Análise de Forma e Conteúdo dos Instrumentos	Forma	Conteúdo
10. Material do Instrumento	X	
11. Manual de Aplicação:	X	X
12. Descrição dos Objetos:	X	X
13. Figuras, observando-se:		
a. Presença de lista de vocábulos referentes às figuras;		X
b. Como se originou da lista de vocábulos ou figuras?		X
c. Qual a quantidade de vocábulos ou figuras?		X
d. Figuras coloridas ou preto e branco?	X	
e. Qual o tamanho dos cartões ou pranchas?	X	
f. Qual a quantidade de figuras em cada cartão ou prancha?	X	
14. Procedimento de aplicação / Normas para aplicação		
a. Individual ou coletivo?		X
b. Oral ou escrito?		X
c. Tempo para aplicação e interrupções?		X
d. Número de vezes ou critérios de reaplicações?		X
15. Análise dos Resultados		X
16. Critérios estatísticos		
a. Fidedignidade/Precisão		X
b. Validade		X
c. Confiabilidade		X
d. Padronização		X
e. Normatização		X

Quadro 2 - Roteiro para coleta e análise das informações sobre os instrumentos.

Mais detalhes sobre os itens do roteiro proposto no Quadro 2, acima, podem ser verificados no APÊNDICE B.

4.3.3 Coleta dos dados

Foram realizados dois tipos de coletas de dados com os instrumentos. A primeira foi feita por meio do roteiro, enquanto a segunda coletou e analisou as listas de vocábulos presentes nos instrumentos.

Para a coleta das informações a respeito dos instrumentos, foram lidos e relidos os manuais de aplicação dos instrumentos, acompanhados das folhas de respostas e materiais de aplicação, como figuras, cartões, objetos e pranchas. Para cada instrumento estudado, as informações foram escritas em uma ficha, seguindo o roteiro anteriormente proposto.

Após o registro das informações sobre os instrumentos, foram coletadas as listas de vocábulos de cada instrumento, de acordo com a seguinte sequência:

- 1 Os vocábulos das listas foram digitados e salvos no Programa Microsoft Office XP 2002 – Excel, em arquivos individualizados para cada lista de cada instrumento.
- 2 Após a digitação, as listas foram agrupadas em um único arquivo. Os vocábulos ficaram na primeira coluna, em ordem alfabética, como pode ser observado no Quadro 3 – Modelo do quadro para distribuição dos vocábulos encontrados nas listas de vocábulos presentes nos instrumentos.

VOCÁBULO	INSTRUMENTOS				FREQUÊNCIA
	ABFW N = 118	LAVE N = 309	MACARTHUR N = 421	PEABODY N = 125	
ABACAXI	1				1
ABAJUR	1			1	2
ABELHA		1	1	1	3
ABERTO		1			1
ABRAÇAR		1			1
ACABAR		1			1
ACARICIAR				1	1

Quadro 3 - Modelo do quadro para distribuição dos vocábulos encontrados nas listas de vocábulos presentes nos instrumentos.

Nas quatro colunas subsequentes, foram representados os instrumentos *ABFW - Vocabulário*, *LAVE*, *MacArthur* e *TVIP*. Abaixo do nome de cada instrumento, encontrou-se a letra “N” e um número, que representou o total de vocábulos que cada instrumento apresentou, em sua lista. E, na última coluna, chamada *Frequência*, foi indicado o número de vezes que cada vocábulo esteve presente, tendo em vista os quatro instrumentos.

Após a união de todas as quatro listas de vocábulos presentes nos quatro instrumentos selecionados, observaram-se vocábulos repetidos. Estes foram excluídos, mantendo-se apenas uma unidade de cada um deles.

Assim, quando o vocábulo esteve presente na lista de vocábulos de um determinado instrumento, foi colocado o número “1” na célula correspondente ao encontro da linha do vocábulo com a coluna do instrumento, para sinalizar sua presença, com o intuito de somar, na coluna chamada *Frequência*, o número de vezes que o vocábulo ocorreu, levando em conta os quatro instrumentos.

Foram totalizados 973 vocábulos, considerando os quatro instrumentos.

Foram excluídos dessa lista os vocábulos repetidos e as variações dos lexemas, ou seja, as lexias. De acordo com Biderman (1978), os lexemas se manifestam, no discurso, por meio de formas ora fixas, ora variáveis. Assim, o lexema *cantar* (unidade abstrata) pode manifestar-se discursivamente como *cantei*, *cantavam*, *cantas*. O lexema *menino* (unidade abstrata) pode manifestar-se discursivamente como *menino* e *meninos*. A essas formas que aparecem no discurso se dá o nome de *lexia*.

Após a exclusão dos vocábulos repetidos e das lexias da lista total de 973 vocábulos, a lista proveniente dos quatro instrumentos permaneceu com 653 vocábulos.

Vocábulos	N	%
Mantidos	653	67,10
Retirados	320	32,90
Total	973	100

Tabela 1 – Descrição dos vocábulos mantidos e retirados do Estudo 1.

4.3.4 Análise dos dados

Foram feitas análises que tiveram em vista:

- as informações a respeito dos instrumentos provenientes do roteiro de coleta e;
- as listas de vocábulos presentes nos instrumentos.

No que diz respeito à análise das informações sobre os instrumentos provenientes do roteiro, foram utilizados, da primeira parte do roteiro, *Caracterização do instrumento*, os itens referentes ao objetivo e público-alvo dos instrumentos. Quanto à segunda parte do roteiro, *Análise de Forma e Conteúdo*, somente as informações obtidas do item concernente às figuras e/ou vocábulos. As informações obtidas de cada instrumento foram distribuídas em um quadro, que organizou os temas em categorias, para facilitar a compreensão e a análise.

A organização dos temas em categorias foi chamada de *análise categorial*. A análise categorial ocorre por operações de desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos. De acordo com Bardin (2004), as categorias de análise se definem por um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresenta características semelhantes, mas que se distinguem pela natureza. As categorias foram construídas de tal maneira que um mesmo elemento não foi classificado em duas ou mais categorias.

Assim, o Quadro 4, contendo a análise das informações do material proveniente do roteiro, teve como categorias:

Categorias	Subcategorias
Caracterização do Instrumento	Nome do instrumento e abreviatura usada.
	Autor e ano em que foi desenvolvido.
	Objetivo do instrumento, o que se propõe avaliar.
	Descrição das características do público.
Análise de Forma e Conteúdo do Instrumento	Figuras e/ou vocábulos: número de vocábulos da lista, categorias semânticas, como foram desenvolvidas.

Quadro 4 – Categorias analisadas dos instrumentos.

A análise das listas de vocábulos ocorrentes nos instrumentos verificou a frequência de ocorrência dos vocábulos considerando cada uma das quatro listas de vocábulos presentes

nos quatro instrumentos analisados, isto é, o número de vezes que cada vocábulo apareceu, levando em conta as quatro listas de vocábulos.

4.3.5 Resultados

De acordo com a análise dos instrumentos, por meio do roteiro, foi possível descrever os instrumentos conforme as categorias.

No Quadro 5, estão descritos os instrumentos segundo as categorias e subcategorias: nome dos instrumentos, seus autores, objetivos, a idade da população-alvo, o número de vocábulos da lista e os temas sintático-semânticos.

Instrumentos	Autor	Objetivo	Idade	Vocábulos	Origem
ABFW – Teste de Vocabulário	BEFI-LOPES (2004)	Verificar a competência lexical pela avaliação do vocabulário; observação dos graus de desenvolvimento semântico, da conceitualização.	2 a 6 anos	118 itens, substantivos divididos em nove campos conceituais para serem nomeados: vestuário (10), animais (15), alimentos (15), meios de transporte (11), móveis e utensílios (24), profissões (10), locais (12), formas (4), cores (6), brinquedos (7) e instrumentos musicais (4).	BR
TVIP – Peabody Picture Vocabulary – Teste de Vocabulário em Imagens	DUNN; DUNN (1981) Trad. Adaptação CAPOVILLA; CAPOVILLA (1997) e CAPOVILLA et al (1997a e b)	Teste de múltipla escolha que avalia a compreensão auditiva do significado dos vocábulos, o desenvolvimento lexical no domínio receptivo-auditivo. Fornece uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo-auditivo em uma ampla variedade de áreas. Realizaram a tradução, adaptação e normatização da versão hispano-americana.	2 anos e 6 meses até 18 anos de idade	125 itens com grau crescente de dificuldade. O examinador diz um vocábulo e solicita oralmente ao sujeito que aponte a figura adequada. As áreas incluem: pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, ferramentas, instrumentos e termos matemáticos. A adaptação propôs a reordenação dos 125 itens.	EUA BR
LDS – Language Development Survey LAVE - Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo	RESCORLA (1989) CAPOVILLA; CAPOVILLA (1997)	Identificar atraso de linguagem em crianças a partir de 2 anos. Prova de vocabulário expressivo: avalia o vocabulário em termos das palavras que a criança emite, segundo o relato da mãe que preenche o questionário. Fizeram a tradução e aplicaram em crianças na faixa etária de 2 – 6 anos.	Crianças a partir de 2 anos	É dividido em duas partes. A primeira solicita informações sobre a criança e sua família, e a segunda apresenta uma lista de 309 vocábulos escolhidos com base no desenvolvimento lexical inicial e considerada de alta frequência 309 itens divididos em 14 categorias: comida (32), brinquedos (11), ambiente (10), animais (21), partes do corpo (21), lugares (9), ações (51), casa (32), objetos (14), pessoas (15), roupas (17), veículo (10), modificadores (33) e outros (32).	EUA/ BR

Instrumentos	Autor	Objetivo	Idade	Vocábulos	Origem
MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures	FENSON et al. (1993)	Fornecer informações sobre o curso do desenvolvimento linguístico, desde os primeiros sinais gestuais não-verbais até a expansão do vocabulário inicial, medição da compreensão e produção lexical. A composição dos protocolos foi baseada em:	8 a 16 meses e 16 a 30 meses	Esta seção foi planejada para que os pais das crianças indiquem as palavras que seus filhos apenas compreendem e aquelas que seus filhos compreendem e produzem. Versão americana: 396 itens distribuídos em 19 categorias e. Versão brasileira: 421 itens distribuídos em 22 categorias, sendo 10 de substantivos: animais (34), veículo (12), brinquedos (10), comida e bebida (32), roupas (20), partes do corpo (19), móveis e aposentos (22), utensílios da casa (32), objetos e lugares fora da casa (26) e pessoas (18). As outras categorias incluem: efeitos sonoros e sons de animais (12), jogos e rotinas (20), palavras de ação (verbos) (56), qualidades e atributos (41), palavras de tempo (9), perguntas (6), estados (2), artigos (8), preposições e locativos (12), quantificadores (10) e pronomes (20).	EUA
Considerações sobre os Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo para o português brasileiro	SILVA (2003, 2006)	BENEDICT (1979); RESCORLA (1989); REZNICK (1989).			BR

Quadro 5 – Descrição dos instrumentos: autores, ano, objetivo, população-alvo, lista de vocábulo.

Com base nas informações presentes no Quadro 5, foi possível observar diferentes aspectos. Quanto ao objetivo de avaliação dos instrumentos, investigou-se se os instrumentos pretendiam avaliar o desenvolvimento semântico e/ou se pretendiam identificar o vocabulário do indivíduo avaliado. Pôde-se observar que os instrumentos que examinavam o aspecto semântico foram criados para avaliar o desenvolvimento da conceituação e/ou se o vocabulário estava adequado à idade da criança, e não especificamente para identificar o repertório do vocabulário compreendido ou expressado pela criança, em sua rotina diária. Assim, para exemplificar, o *ABFW* – Vocabulário, de Befi-Lopes (2004), tem por objetivo verificar a competência lexical pela avaliação do vocabulário em crianças de dois a seis anos. A prova de verificação do vocabulário avalia o desenvolvimento normal da linguagem, os mecanismos usados pelas crianças, tanto no que se refere à quantidade de vocábulos (designações por vocábulos usuais, não designações e processos de substituição utilizados), como a tipologia de tais processos, isto é, quais os recursos de significação que essa criança emprega na tentativa de nomear a palavra-alvo. Tal análise permite a observação dos graus de desenvolvimento semântico e da conceituação.

Da mesma forma ocorre com o Teste de Vocabulário em Imagens Peabody (TVIP), de Dunn e Dunn (1981), um dos testes mais usados na área de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), para verificar o desempenho semântico. Fornece uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo-auditivo, em uma ampla variedade de áreas, mas

não faz especificamente a identificação do vocabulário utilizado na rotina diária da criança ou jovem.

A descrição e análise dos instrumentos de avaliação permitiram verificar também a presença de listas de vocábulos e/ou figuras, sua quantidade, se pressupunham categorias semânticas para agrupá-las e como foram originadas.

O ABFW - Vocabulário apresentou uma lista de 118 substantivos, em figuras coloridas classificadas em nove campos conceituais: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas, cores, brinquedos e instrumentos musicais. Segundo Befi-Lopes (1997), a busca dos campos conceituais dessa prova baseou-se no livro de literatura infantil *O Jogo das Palavras*, de Richard Scarry, traduzido e adaptado para o Brasil por Heloisa de Oliveira Costa. A obra, segundo a autora, não tinha uma sequência de história, mas sim de palavras de um mesmo campo conceitual, dentro de um determinado contexto. O processo pela escolha do livro passou primeiramente por três juízes e depois por mais três. As transcrições foram realizadas pela autora, a partir do que foi considerado como vocabulário virtual, ou seja, todo aquele possível de ser eliciado pelo livro usado como material.

A lista de palavras do TVIP consistiu em 125 itens com grau crescente de dificuldade. As pranchas foram compostas por quatro desenhos, em linha preta em fundo branco. O teste foi organizado em um modelo de múltipla escolha. As áreas incluíam pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, ferramentas, instrumentos e termos matemáticos. A lista de palavras, durante a adaptação para o Brasil por Capovilla e Capovilla (1997) e Capovilla et al. (1997a; b), sofreu mudanças na reordenação dos itens. Durante a leitura e estudo do manual de aplicação do teste, foi relatado pelo autor haver um equilíbrio entre as classes gramaticais: substantivos, palavras descritivas e verbos. As 125 palavras e muitas outras foram retiradas do dicionário *Webster*, de 1953.

A *Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo (LAVE)*, adaptada por Capovilla e Capovilla (1997), do *Language Developmental Survey (LDS)*, de RESCORLA (1989), foi desenvolvida para identificar atraso de linguagem em crianças, a partir de dois anos de idade. A LAVE deve ser respondida preferencialmente pela mãe da criança, a qual precisa preencher um questionário e assinalar, na lista, quais são as palavras que a criança fala espontaneamente. A LAVE apresentou 309 palavras arranjadas em 14 categorias semânticas: comidas, brinquedos, ambiente, animais, partes do corpo, lugares, ações, casa, objetos, pessoas, roupas, veículo, modificadores e outros. Segundo Rescorla (1989), essas palavras

foram escolhidas com base no desenvolvimento lexical inicial e são consideradas de alta frequência.

O *MacArthur Communicative Development Inventories*, de Fenson et al. (1993), adaptado por Silva, em 2003, apresentou uma lista de 421 itens, organizados em 22 categorias semânticas. Dez dessas categorias semânticas incluem substantivos: são as categorias de animais, veículos, brinquedos, comida e bebida, roupas, partes do corpo, móveis e aposentos, utensílios da casa, objetos e lugares fora de casa e pessoas. As outras categorias se constituem de efeitos sonoros e sons de animais, jogos e rotinas, verbos, qualidades e atributos, pronomes, palavras interrogativas, preposições e locativos, quantificadores e palavras de tempo. Da lista de palavras da versão americana para a versão brasileira foram retirados 56 e inseridos 81 itens.

Com relação à frequência dos vocábulos, considerando os quatro instrumentos, após a reunião das quatro listas de vocábulos, deve-se frisar que foram totalizados 973 (100%). Foram excluídos 320 (32,90%) vocábulos repetidos e as lexias, ao passo que foram mantidos 653 (67,10%) vocábulos. Dos 653 (100%) vocábulos, somente três (0,45%) itens estiveram presentes nos quatro instrumentos, 56 (8,55%) em três dos quatro instrumentos, 172 (26,40%) em dois dos quatro instrumentos e 422 (64,60%) em apenas um dos quatro instrumentos, como pode ser visualizado a seguir:

Frequência	Nº	%
4	3	0,45
3	56	8,55
2	172	26,40
1	422	64,60
Total	653	100

Tabela 2 - Frequência de ocorrência dos vocábulos, considerando os quatro instrumentos.

Após a união das listas dos quatro instrumentos, verificou-se que os vocábulos se repetiram, assim como as categorias semânticas – alimentos, vestuário, partes do corpo, meios de transporte, animais, utensílios ou objetos.

Notou-se ainda que 231 vocábulos, quer dizer, 35,40%, apareceram em pelo menos duas listas, em oposição a 422 (64,60%), que figuraram uma única vez.

O ABFW – Vocabulário dos instrumentos analisados – foi o único que apresentou vocábulos somente da classe gramatical substantivos. Foram observados, nas listas de vocábulos dos demais instrumentos, vocábulos de ação, adjetivos, preposições, conjunções, advérbios etc.

A maior lista de vocábulos encontrada foi a do *MacArthur Communicative Development Inventories*, o qual apontou, em sua maioria, termos da rotina diária das crianças. Já a lista do *Peabody Picture Vocabulary Test* apresentou itens que não foram relacionados, na maior parte, à rotina da criança e que exigem mediação para o aprendizado dos conceitos.

Os instrumentos que usam o relato dos pais para a identificação do repertório de vocabulário apresentaram um número de vocábulos maior que os instrumentos que são aplicados diretamente com a criança, segundo foi observado nos instrumentos *MacArthur Communicative Development Inventories* e na *Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo*.

A seguir, será apresentado o Estudo 2, o qual realizou a identificação e a descrição de estudos que tiveram inventários ou listas de vocábulos frequentemente mais utilizados por crianças.

4.4 Estudo 2 – Identificação e descrição de inventários ou listas de vocábulos

O Estudo 2 teve por objetivo identificar e descrever listas de vocábulos frequentemente mais usadas por crianças oralizadas e listas de vocábulos mais utilizadas na seleção e manutenção do vocabulário de crianças não-oralizadas pela área de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Para a seleção das listas de vocábulos, foi necessário identificar e descrever os trabalhos e pesquisas que apresentavam inventários ou listas de vocábulos empregados com maior frequência.

Para a identificação dos inventários ou listas, foram realizados os seguintes procedimentos:

6. Buscas, em base de dados nacionais e internacionais, de artigos científicos em periódicos;
7. Verificação de referências bibliográficas nos próprios artigos, teses e dissertações pesquisadas;
8. Buscas em livros que tratavam dos temas aquisição, desenvolvimento, avaliação e diagnóstico da linguagem e seus transtornos; Comunicação Suplementar e Alternativa;
9. Buscas de teses e dissertações que relatassem o uso ou mesmo o desenvolvimento de listas para avaliação do vocabulário;
10. Buscas em sites como o <http://aac.unl.edu>.

Durante o procedimento para identificação das listas de vocábulos, foram encontrados estudos com listas de vocábulos obtidos por meio de diferentes métodos e populações. Há uma grande diversidade de listas. Listas desenvolvidas para o ensino da segunda língua (OGDEN, 1968), listas dos vocábulos mais falados por adultos (BERGER, 1967; HIPSKIND; NERBONNE 1970; RICHARDS, 1974; CARRATORE, 1983), listas de vocábulos elaboradas com e para crianças (RESCORLA, 1989; REZNICK; GOLDSMITH, 1989; GOLDFIELD; REZNICK, 1990; MARVIN; BEUKELMAN; BILYEY, 1994; FALLON; LIGHT; PAIGE, 2001; BASTOS; RAMOS; MARQUES, 2004), listas elaboradas a partir de pessoas com necessidades educacionais especiais (MEIN; O'CONNOR, 1960), listas de usuários de Comunicação Suplementar e Alternativa (YORKSTON et al., 1988; BEUKELMAN; JONES; ROWAN, 1989; FRIED-OKEN; MORE, 1992), de vocábulos escritos (PINHEIRO, 1996),

nacionais e internacionais, e listas provenientes de estudos baseados nos princípios de aquisição de linguagem (BENEDICT, 1979; NELSON, 1973).

Na identificação das listas de vocábulos, foram selecionados 18 trabalhos: 3 trabalhos nacionais e 15 internacionais.

4.4.1 Coleta das informações sobre os estudos com listas de vocábulos

Devido à grande quantidade de listas de vocábulos descritos, foram elaborados, como instrumentos de coleta das informações, um quadro para o registro das características de cada estudo e uma planilha, utilizando-se o programa Microsoft Office XP - Excel 2002, para o registro dos vocábulos de cada lista.

No Quadro 6, a seguir, estão arrolados os 18 trabalhos selecionados durante a identificação bibliográfica, seus autores, ano de publicação e principais características com relação ao método:

Nº	Autor (ano)	Nº de vocábulos	Breve descrição
1	MEIN; O'CONNOR (1960)	Média de 359	Estudaram a fala natural de 40 deficientes mentais de Londres. Coletaram um total de 28.732 vocábulos, sendo 2.419 vocábulos diferentes. As listas individuais alcançaram um tamanho de 106 a 677 vocábulos, com uma média de 359.
2	BERGER (1967)	2507	Estudou os vocábulos mais frequentes em adultos normais em Kent, Ohio. Obteve uma amostragem de 25.000 vocábulos, sendo 2.507 vocábulos diferentes. Observou pequena proporção de nomes, simplificação da conversação com uso de muitos pronomes e vocábulos monossilábicos. Considerou que o vocabulário da conversação muda, de acordo com a localização.
3	OGDEN (1968)	850	Basic English são pequenas listas de vocábulos para as necessidades da vida diária, para as quais um vocabulário de 20.000 é frequentemente empregado. São 600 nomes, 150 adjetivos e 100 vocábulos que colocam os nomes e adjetivos em operação.
4	HIPSKIND; NERBONNE (1970)	2268	Reproduziram o trabalho de Berger (1967) em diferentes localizações geográficas e encontraram essencialmente os mesmos resultados. Coletaram 25.000 vocábulos, sendo 2.268 diferentes.
5	RICHARDS (1974)	300	Investigou o vocabulário baseado em <i>survey</i> com um amplo número de juízes, 1.000 universitários, os quais foram perguntados para estimar subjetivamente a familiaridade de 4.400 nomes concretos. Listou somente nomes concretos.
6	FRISTOE; LLOYD (1980)	789	Obtiveram lista de vocabulário a partir de 20 manuais de signos designados para o uso com pessoas com autismo e retardo, que aprenderam a se comunicar por meio desses sinais. Selecionaram os signos que aparecem em mais de um manual.

Nº	Autor (ano)	Nº de vocábulos	Breve descrição
7	CARRATORE (1983)	2.207 	Teve por objetivo elaborar um léxico de frequência da língua portuguesa contemporânea falada no Brasil, usando para isso cinco principais cidades. Essas ocorrências se agruparam em 2.883 lemas, que se apresentaram em 4.489 formas.
8	KARLAN; LLOYD (1983)	242	Realizaram 43 entrevistas com pais, professores, terapeutas, cuidadores. Perguntaram a eles que vocábulos julgavam importantes para o vocabulário expressivo inicial de adolescentes e adulto. Depois, aplicaram uma lista com 12 categorias – pessoas, lugares, ações – e pediram aos entrevistados que fornecessem de cinco a dez vocábulos para cada uma dessas categorias. Os resultados dessas entrevistas indicaram 242 vocábulos provenientes de 10% dos respondentes.
9	CARLSON (1981)	789	Lista de vocábulos simples acessadas do <i>Picsym Dictionary</i> . Esse dicionário contém vocabulário pré-escolar para crianças não-oralizadas.
10	BEUKELMAN et al. (1984)	500	Coletaram amostras de cinco adolescentes e adultos não-oralizados, com idade entre 16 e 25 anos. Agruparam as listas dos cinco sujeitos e fizeram uma lista dos 500 vocábulos mais usados, comparando-os individualmente com os 500 vocábulos mais usados por cada um dos sujeitos. Essa lista é empregada por usuários que utilizam Canon Communicators.
11	PINHEIRO (1996)	28.742 	Vocábulos mais frequentes em livros didáticos do Pré III à 4ª série, utilizados em Belo Horizonte – MG.
12	BAKER (1986)	365	Essa lista, chamada “Started Vocabulary”, foi desenvolvida para ser usada com o Minspeak Software; utilizada por não falantes em situações de comunicação natural.
13	YORKSTON et al. (1988)	2327	Selecionaram um número representativo de 11 listas de vocabulário, compararam essas listas quanto ao tamanho, ortografia e composição dos vocábulos; e discutiram a implicação desses achados para a seleção de vocabulário de indivíduos não-oralizados.
15	FRIED-OKEN; MORE (1992)	212	Desenvolveram uma lista de vocábulos simples para crianças não alfabetizadas com idade de três a seis anos, com severas dificuldades de comunicação expressiva baseada na combinação de diferentes opções de seleção do vocabulário: listas de vocábulos gerados por pais ou clínicos de 15 crianças não-oralizadas; amostras de linguagem de 30 crianças com desenvolvimento normal distribuídos por idade e sexo; e listas de vocábulos gerados por pais de crianças falantes, ou seja, oralizadas.
16	MARVIN; BEUKELMAN; BILYEU (1994)	332	Examinaram os efeitos do contexto (casa e escola) e do tempo de amostragem nos padrões de uso do vocabulário em dois grupos de crianças falantes pré-escolares de quatro a cinco anos de idade. Analisaram 2.000 amostras de vocábulos para cada criança: diversidade lexical; frequência de ocorrência de vocábulos e proporção entre vocábulos de conteúdo (194) e estrutura (138), empregados para cada ambiente.
17	FALLON; LIGHT; PAIGE (2001)	279	Examinaram o vocabulário de cinco pré-escolares e subsequentemente desenvolveram e testaram um questionário para pais e professores, destinado à seleção do vocabulário.
18	BASTOS, RAMOS E MARQUES (2004)	565 	Estudaram o vocabulário infantil com o objetivo de discutir as metodologias de coleta do vocabulário inicial, opondo às metodologias tradicionais como testes de vocabulário e listas de verificação a coleta por meio da interação dialógica. Participaram 40 crianças, entre um ano e dois anos e seis meses de idade, avaliadas por meio de três métodos: a lista de verificação (565 vocábulos), um teste evocativo de compreensão e expressão, com fotos coloridas e/ou miniaturas (para crianças menores), e a interação dialógica. As mães receberam uma lista de verificação. Adaptaram a lista de Reznick e Goldsmith (1989).

Quadro 6 – Descrição dos trabalhos que apresentam listas de vocábulos.

No site <http://aac.unl.edu/VLN1.html>, encontram-se listas de vocábulos disponíveis para diferentes populações e situações. Porém, essas listas não foram incluídas e descritas no quadro acima, por não terem sido identificados os autores, ano de publicação e método empregado para o seu desenvolvimento.

Assim, este estudo teve como meta identificar e descrever listas de vocábulos de crianças, com o intuito de oferecer subsídios para a elaboração de um instrumento de avaliação do repertório do vocabulário. Dessa forma, fez-se necessária a definição de critérios para a escolha dos estudos e suas listas de vocábulos, dentre os 18 estudos encontrados.

4.4.2 Critérios de escolha dos estudos e suas listas de vocábulos

Foram definidos, como critérios de inclusão para descrição, os estudos de vocabulário a cujo material o pesquisador teve acesso, e os estudos nacionais ou internacionais desenvolvidos com crianças oralizadas ou não, alfabetizadas ou não.

Foi feita uma exceção, quanto ao critério das listas de vocábulos com amostragens provenientes somente de crianças, ao trabalho desenvolvido por Richards (1974), pelo fato de esse estudo ter como objetivo a classificação da familiaridade de nomes concretos e ter considerado aspectos como frequência, funcionalidade, familiaridade e significados prioritários, para seleção do vocabulário.

Assim, foram excluídos dessa análise os estudos e suas listas de vocábulos concretizados por meio de:

1. linguagem escrita;
2. métodos de pesquisa que usaram população adulta; uma ressalva deve ser feita com relação à população adulta entrevistada ou questionada nos trabalhos para coletar informações sobre o vocabulário das crianças, seus filhos ou alunos;
3. listas de vocábulos presentes nos sistemas de comunicação na área de CSA, ou programa de linguagem como, por exemplo, o Makaton.

Os critérios para a seleção dos estudos sobre as listas de vocábulos levaram em conta também trabalhos internacionais, devido à escassez de trabalhos nacionais. Foram selecionados seis estudos, dos quais apenas um era nacional.

A seguir o Quadro 7, com a descrição dos autores dos estudos selecionados para a análise.

Autor/Ano	Nº de Vocábulos
1. Richards (1974)	300
2. Beukelman; Jones; Rowan (1989)	250
3. Fried-Oken; More (1992)	212
4. Marvin; Beukelman; Bilyeu (1994)	332
5. Fallon; Light; Paige (2001)	279
6. Bastos; Ramos; Marques (2004)	245

Quadro 7- Descrição dos estudos com listas de vocábulos selecionados.

A lista de vocábulos do estudo de Pinheiro (1996) não foi selecionada para este estudo, por conter vocábulos escritos provenientes de livros didáticos do antigo pré III (atual 1ª série) à 4ª série.

No Brasil, Carratore (1983) realizou uma investigação com o objetivo de elaborar um léxico de frequência da língua portuguesa contemporânea falada, por meio de amostragens de fala com adultos de nível superior. Em virtude de se tratar de um estudo feito com adultos de nível superior, não foi incluído, apesar de ser um dos trabalhos nacionais.

4.4.3 Coleta das listas de vocábulos

Foram elaboradas planilhas por meio do Programa Microsoft Office Excel, para o registro de cada lista de vocábulos. Cada planilha foi composta por colunas intituladas: vocábulos em inglês, português, frequência do vocábulo considerando as seis listas selecionadas e a coluna correspondente a cada lista, conforme pode ser exemplificado no quadro abaixo:

VOCÁBULO EM			LISTAS					
INGLÊS	PORTUGUÊS	FREQ	A	B	C	D	E	F
APPLE	MAÇÃ	4	1	1	1		1	
BORED	ABORRECIDO	1	1					
DOLL	BONECA	1	1					
FIND	ENCONTRAR	2		1	1			
HOW?	COMO?	1	1					

Quadro 8 – Modelo de planilhas em Excel para coleta das listas de vocábulos.

A coleta das listas de vocábulos ocorreu de acordo com a seguinte sequência:

- 1 Cada lista de vocábulos foi escaneada, utilizando-se como recurso a impressora multifuncional HP Deskjet F 4180.
- 2 Foram necessárias correções dos vocábulos provenientes do escaneamento das listas de vocábulos, e subsequente transformação em texto por meio de um programa OCR, devido às omissões ou trocas de caracteres ocorridos.
- 3 As listas foram salvas no Programa Microsoft Office XP 2002, Excel, em arquivos individualizados para cada lista de cada estudo.
- 4 Após a correção dos caracteres das listas e alinhamento dos vocábulos em uma única coluna, os vocábulos foram ordenados alfabeticamente, sendo que, na primeira coluna (A), estiveram os vocábulos em inglês; na segunda (B), os vocábulos em português ou a tradução; na coluna C, a frequência de ocorrência do vocábulo, considerando as seis listas; nas colunas subsequentes (D, E, F, G, H e I), os nomes dos respectivos autores dos trabalhos, conforme o Quadro 8, demonstrado acima.
- 5 As seis listas foram agrupadas em uma única lista, totalizando 1618 vocábulos.
- 6 Após a união das seis listas, esta única lista foi primeiramente organizada por ordem alfabética pela coluna (A), de vocábulos em inglês.
- 7 Foram extraídos os vocábulos em inglês repetidos e aqueles presentes somente na língua inglesa, como as interjeições, pronomes e verbos auxiliares.
- 8 Depois da exclusão dos vocábulos repetidos em inglês, o restante dos vocábulos foi traduzido para a língua portuguesa.
- 9 Os vocábulos traduzidos para a língua portuguesa sofreram retrotradução para a língua inglesa. Por sua vez, aqueles que se apresentaram discordantes foram excluídos.
- 10 Após esse procedimento, a lista de vocábulos em português foi organizada por ordem alfabética. Foram excluídos, novamente, os vocábulos em português repetidos e as variações dos lexemas, isto é, as lexias.

Após a exclusão dos vocábulos repetidos e das lexias, a lista de vocábulos final proveniente dos seis estudos totalizou 541 vocábulos. Foram excluídos da lista 1.077 vocábulos, como pode ser observado na tabela abaixo:

Vocábulos da lista	N	%
Mantidos	541	33,45
Retirados	1.077	66,55
Total	1.618	100

Tabela 3 - Descrição dos itens mantidos e retirados das listas de vocábulos.

Considerações são necessárias com relação à coleta dos vocábulos das listas de Fallon, Light e Paige (2001) e Bastos, Ramos e Marques (2004).

Fallon, Light e Paige (2001), em seu estudo, tiveram como um de seus objetivos desenvolver e testar um questionário de seleção de vocabulário para profissionais e pais. Desse modo, os vocábulos desse estudo foram coletados do questionário, o protocolo do estudo que é aplicado aos pais.

Bastos, Ramos e Marques (2004), ao final da análise, apresentaram um quadro com a descrição de uma lista dos itens expressos para cada faixa etária. Por conseguinte, observou-se que alguns vocábulos se repetiram mesmo variando as faixas etárias. Para esse trabalho, foram considerados todos os diferentes vocábulos, independentemente da faixa etária, que variou de um ano e dois meses até dois anos e seis meses.

4.4.4 Análise dos dados

A análise das listas de vocábulos foi realizada tendo em vista a frequência dos vocábulos em cada uma das seis listas de vocábulos, ou seja, o número de vezes que cada vocábulo apareceu, considerando as seis listas.

4.4.5 Resultados

Após a união das seis listas de vocábulos (N= 1.618), foram excluídos os vocábulos repetidos e as lexias, totalizando 541 vocábulos. A análise da frequência dos vocábulos, levando em conta as seis listas, verificou que, dos 541 (100%) vocábulos, somente quatro (0,75%) vocábulos ocorreram em seis listas, enquanto 19 (3,50%) estiveram presentes em cinco das seis listas, 34 (6,30%) em pelo menos quatro das seis listas, 52 (9,60%) em três das seis listas, 84 (15,50%) em duas das seis listas e 348 (64,30%) em apenas uma das seis listas, conforme pode ser observado a seguir:

Frequência	Nº	%
6	4	0,75
5	19	3,50
4	34	6,30
3	52	9,60
2	84	15,50
1	348	64,30
Total	541	100

Tabela 4 - Frequência dos vocábulos das listas de vocábulos.

Neste estudo, foi possível observar que 193 (35,70%) vocábulos, quer dizer, a soma do número de vocábulos que tiveram frequência acima de “2”, apareceu em pelo menos duas listas, em oposição a 348 (64,30%), ocorrentes uma única vez.

Após a realização do Estudo 2 com as listas de vocábulos, foi realizado o Estudo 3, o qual identificou os vocábulos empregados na rotina das crianças não-oralizadas, ou seja, com necessidades complexas de comunicação, acompanhadas por um centro de atendimento especializado de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, por meio do relato dos pais e professores.

4.5 Estudo 3 – Identificação do vocabulário relacionado às preferências e rotinas relatado por familiares e professoras

A seleção do repertório do vocabulário deve considerar o desenvolvimento da linguagem das crianças e as necessidades de comunicação, nos diferentes contextos, a fim de possibilitar interações bem sucedidas numa variedade de contextos, interlocutores e atividades, assim como um vocabulário sensível às habilidades de linguagem.

Nessa perspectiva, tendo em vista os parceiros de comunicação e os ambientes, casa e escola, em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, e com o intuito de conhecer a rotina e identificar o vocabulário inserido nessa rotina, preferências e necessidades comunicativas das crianças não-oralizadas, usuárias de CSA e acompanhadas em um centro de atendimento especializado de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, o Estudo 3 realizou entrevistas com doze familiares e quatro professoras, acerca de nove alunos, utilizando o Protocolo de avaliação das habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar e escolar, proposto por Delagrancia (2007) e Paula (2007).

4.5.1 Critérios de inclusão para seleção dos participantes

Foram selecionados como participantes:

- 12 famílias de crianças representadas por suas mães; e
- quatro professoras que responderam às entrevistas a respeito de nove crianças não-oralizadas, usuárias de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Seis das 12 entrevistas feitas com a família e seis, das nove entrevistas com as professoras foram realizadas sobre a mesma criança.

Como critérios de inclusão das famílias, nesta pesquisa, foram consideradas:

- as famílias que concordaram em participar da pesquisa;
- as famílias das crianças não-oralizadas, usuárias de CSA.

Como critérios de inclusão para as professoras, nesta pesquisa, foram consideradas:

- as professoras que concordaram participar deste estudo;
- as professoras das crianças não-oralizadas, usuárias de CSA, matriculadas no ensino regular ou em sala especial.

4.5.2 Caracterização dos participantes

Quanto às entrevistas realizadas com as famílias, participaram 12 famílias de 12 crianças não-oralizadas, que estavam em processo de implantação ou implementação de recursos de CSA. Tais crianças eram assistidas por um centro de atendimento especializado de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

As informações sobre as famílias selecionadas estão descritas no Quadro 9. Esses dados foram obtidos nos prontuários do centro de atendimento em que as crianças eram acompanhadas e nas escolas nas quais estudavam.

Famílias	Criança	Gênero	Idade	Escolaridade	Profissão
1	C1	Mãe	30 anos	Ensino Fundamental	Empacotadeira
2	C2	Mãe	25 anos	Ensino Fundamental	Do lar
3	C3	Mãe	33 anos	Ensino Fundamental	Doméstica
4	C4	Mãe	27 anos	Ensino Fundamental incompleto	Do lar
5	C5	Mãe	39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Do lar
6	C6	Mãe	45 anos	Analfabeta	Do lar
7	C7	Mãe	45 anos	Ensino Fundamental incompleto	Diarista
8	C8	Mãe	39 anos	Ensino Superior	Psicóloga
9	C9	Mãe	23 anos	Ensino Médio	Do lar
10	C10	Mãe	38 anos	Ensino Fundamental incompleto	Do lar
11	C11	Mãe	27 anos	Ensino Médio incompleto	Do lar
12	C12	Mãe	35 anos	Ensino Fundamental incompleto	Do lar

Quadro 9 - Caracterização das famílias

Com relação às professoras, foram selecionadas, para esta investigação, quatro professoras que responderam às nove entrevistas. Duas delas atuavam em classe especial para deficientes físicos, em uma Escola Estadual, uma professora em Ensino Fundamental regular

de uma Escola Municipal e uma professora em sala especial para Educação Infantil, em uma Escola Municipal.

Seguem, no Quadro 10, informações a respeito das professoras, gênero, idade, formação, tempo de experiência, atuação, número de estudantes na sala e seus respectivos alunos. Nesse quadro, foram usadas as seguintes abreviações: “P” para professor, “F” para o gênero feminino e “C” para os alunos das professoras a respeito dos quais foram feitas as entrevistas.

Professor	Gênero	Idade	Formação	Tempo de experiência	Atuação	Nº de alunos na sala	Alunos
P1	F	41	Pedagogia-Habilitação em Def. Física, Mental, Orientação Educacional e Administração Escolar	16 anos	Classe especial – rede estadual	15	C5 C6 C13 C14 C15
P2	F	34	Pedagogia-Habilitação em Deficiência Física	6 anos	Classe especial – rede estadual	15	C3 C4
P3	F	34	Filosofia	8 anos	Ensino regular – rede municipal	39	C1
P4	F	35	Administração Pedagogia-Habilitação em Deficiência Física, Orientação Educacional	15 anos	Classe especial – rede municipal	8	C2

Quadro 10 - Caracterização das professoras

De acordo com o Quadro 10, o professor 1 esteve envolvido em cinco entrevistas sobre as crianças (C5, C6, C13, C14 e C15); o professor 2, em duas entrevistas (C3 e C4), o professor 3, em uma entrevista sobre C1 e o professor 4, em uma entrevista a respeito de C2, perfazendo o total de nove entrevistas.

No Quadro 11, a seguir, serão apresentadas as caracterizações das crianças, filhos e/ou alunos das famílias e professoras entrevistadas, no que se refere a gênero, data de nascimento, escolaridade e professor, sua locomoção e a hipótese diagnóstica dada pelo neurologista, encontrada nos prontuários.

Usuário	Gênero	D/N Idade	Escolaridade/ Professor	Locomoção	Hipótese Diagnóstica
C1	F	22/01/1997 12 anos	Ensino regular – P3	Deambulação ² independente	Paralisia Cerebral Espástica
C2	M	26/02/2001 8 anos	Classe especial- Ed. Infantil – P4	Cadeirante	Paralisia Cerebral Espástica
C3	M	05/05/1992 17 anos	Classe especial P2	Cadeirante	Paralisia Cerebral Espástica
C4	F	10/02/1999 10 anos	Classe especial P2	Deambulação independente	Paralisia Cerebral Espástica
C5	M	20/05/1992 17 anos	Classe especial P1	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C6	F	24/03/1999 10 anos	Classe Especial P1	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C7	M	01/02/1989 20 anos	Classe Especial	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C8	M	14/01/1997 12 anos	Classe Especial APAE	Deambulação independente	Deficiência Múltipla DM e DF
C9	M	17/03/2002 7 anos	Ensino regular 1ª série	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C10	F	15/06/1995 14 anos	Sem escola- dificuldades de saúde	Cadeirante	Deficiência Múltipla DM e DF
C11	F	17/09/1997 12 anos	Classe Especial	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C12	F	12/03/2004 5 anos	Sem escola- dificuldades de saúde	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C13	F	31/10/1991 18 anos	Classe especial P1	Deambulação independente	Deficiência Múltipla DM e DF
C14	M	11/04/1996 13 anos	Classe especial P1	Cadeirante	Paralisia Cerebral
C15	M	06/05/1984 25 anos	Classe especial P1	Independente	Deficiência Múltipla DM e DF

Quadro 11 - Caracterização das crianças e jovens

Como observado no Quadro 11, das 15 crianças, 13 frequentam a escola. As crianças 10 e 12 estavam impossibilitadas de frequentar a escola, no momento das entrevistas, por dificuldades de saúde. Duas crianças, C1 e C9, estão em processo pedagógico na classe do ensino regular, uma criança C8 está na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – enquanto as demais frequentam sala especial para deficientes físicos.

Para fazer a caracterização da comunicação das crianças, foi empregada a proposta de Millikin (1997) sobre as modalidades de comunicação. Essa autora considerou os sistemas de comunicação como sendo verbais, com ajuda técnica. Assim, as pranchas de comunicação com figuras, letras e números, foram consideradas como modalidade verbal com ajuda técnica e não-oral. Como pode ser observado, no Quadro 12, a seguir:

² Caminhar, andar.

Modalidades de Comunicação	Oral	Não-oral
Verbal sem ajuda técnica	Fala	Língua de Sinais
Verbal com ajuda técnica	Vocalizadores com ajuda de software	Linguagem escrita; Pranchas de comunicação alfanuméricos, temáticas e com figuras.
Não-verbal	Choro, risada, vocalização, variação de inflexão, altura e intensidade.	Apontar, gestos, expressões faciais e linguagem corporal

Quadro 12 – Modalidades de comunicação proposto por Millikin (1997)

No Quadro 13, na sequência, podem ser vistas as caracterizações das crianças quanto às modalidades de comunicação, segundo Millikin (1997).

Usuários	Gênero	D/N Idade	Modalidades de Comunicação
C1	F	22/01/1997 12 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = Pranchas de comunicação básica com fotos e figuras (PCS) Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos, expressões faciais, linguagem corporal como balançar o corpo e gestos representativos. Durante as situações comunicativas, a criança tem amplo domínio em utilizar as modalidades comunicativas de forma associada.
C2	M	26/02/2001 8 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = Sua prancha de comunicação tem figuras (PCS) da rotina familiar e escolar. Consegue utilizar a prancha quando assistido por um interlocutor, como a mãe, professora ou terapeuta. Não-verbal, Oral = vocalizações, choro e risada. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos “não”. A criança apresenta maior domínio com respeito às possibilidades não-verbais.
C3	M	05/05/1992 17 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = Pasta com fotos e figuras (PCS), letras do alfabeto. Não-verbal, Oral = vocalizações com diferentes entonações. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos e expressões faciais. A criança utiliza a pasta de comunicação associada às possibilidades não-verbais, principalmente com interlocutores fora de sua rotina.
C4	F	10/02/1999 10 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pasta com fotos, figuras (PCS) e letras do alfabeto. Não-verbal, Oral = vocalizações, choro e sorriso. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos, bater palmas para situações de aprovação. Utiliza a pasta de comunicação com diferentes pessoas em diferentes contextos. Procura utilizar as diferentes possibilidades de expressão associada, principalmente os símbolos pictográficos com as emissões de vogais.
C5	M	20/05/1992 17 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral= Pasta com fotos e figuras (PCS) de números, letras e palavras da rotina. Não-verbal, Oral = vocalizações com entonação. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos, gestos representativos de expressões faciais. A criança utiliza a pasta de comunicação principalmente com as pessoas fora de sua rotina.

C6	F	24/03/1999 10 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pranchas com fotos, figuras (PCS). A criança depende dos interlocutores para o manuseio da prancha de comunicação. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos com a mão e língua, expressões faciais, piscar de olhos.
C7	M	01/02/1989 20 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pasta com fotos, figuras (PCS), letras do alfabeto e palavras da rotina. Não-verbal, Oral = vocalizações com entonações. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais, olhar direcionado, gestos indicativos e representativos. Utiliza a pasta de comunicação principalmente com as pessoas fora da rotina.
C8	M	14/01/1997 12 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pranchas temáticas com objetos, fotos e figuras (PCS). Não-verbal, Oral = vocalização, risada e choro. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais. As pranchas temáticas são utilizadas nas situações contextualizadas.
C9	M	17/03/2002 7 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pasta com fotos e figuras (PCS). Não-verbal, Oral = vocalizações, choro e risada. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais, gestos indicativos e representativos. Verbal: palavras, frases simples. Utiliza a pasta de comunicação associada à emissão de palavras, quando não é compreendido pelos interlocutores fora de sua rotina.
C10	F	15/06/1995 14 anos	Não-verbal, Oral = choro Não-verbal, Não-oral = expressões faciais e movimentos corporais, principalmente nas situações de negação.
C11	F	17/09/1997 12 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = prancha e pasta de comunicação com fotos. Não-verbal, Oral = choro, risada e vocalizações. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais, olhares e gestos. Verbal sem ajuda técnica: emissão de palavras e frases simples.
C12	F	12/03/2004 5 anos	Não-verbal, Oral = vocalizações e sorriso. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais e movimentos corporais.
C13	F	31/10/1990 17 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = figuras sobre a carteira da escola. Não-verbal, Oral = vocalizações, choro e risada. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos, expressões faciais, linguagem corporal.
C14	M	11/04/1996 13 anos	Verbal sem ajuda técnica, Oral = fala. Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pasta com figuras e fotos. Não-verbal, Não-oral = expressões faciais, olhar e gestos indicativos.
C15	M	06/05/1984 25 anos	Verbal com ajuda técnica, Não-oral = pasta com figuras. Não-verbal, Oral = vocalizações. Não-verbal, Não-oral = gestos indicativos e representativos e olhares.

Quadro 13 - Caracterização das crianças e jovens quanto às modalidades de comunicação de acordo com Millikin (1997).

Cabe esclarecer que os quadros com a caracterização das crianças incluíram 15 crianças, devido ao fato de seis entrevistas feitas com as famílias e seis, realizadas com as professoras, serem a respeito das mesmas seis crianças: C1, C2, C3, C4, C5 e C6; as seis outras entrevistas foram feitas somente com as famílias, enquanto as três entrevistas restantes envolveram somente a professora, conforme Figura 2, a seguir:

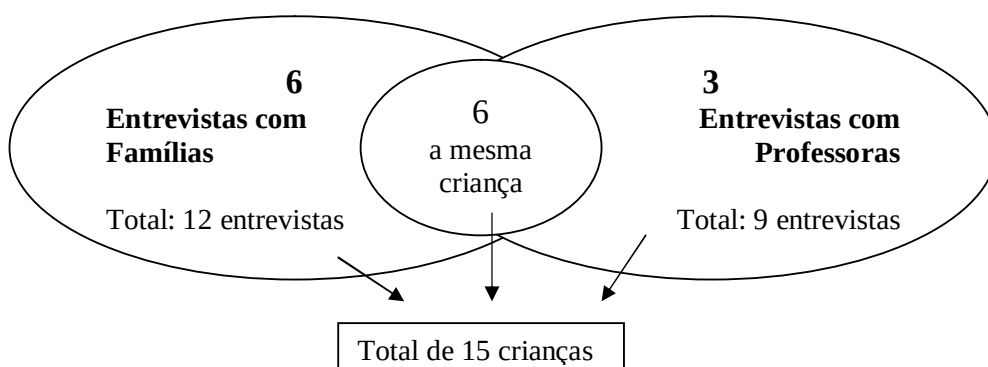


Figura 2- Número de entrevistas realizadas com as famílias e professoras.

Quanto ao local, as entrevistas com as famílias aconteceram individualmente, no Centro de Atendimento que seus filhos frequentavam. As entrevistas realizadas com as professoras dos alunos selecionados ocorreram na escola, com horário previamente agendado.

4.5.3 Material e Instrumentos

Como material, para a coleta das entrevistas, foi empregado um gravador digital da marca SONY, para posterior transcrição das falas das entrevistas com as famílias e professoras. Também foram utilizados computador e impressora.

Como instrumento, foram usados os Protocolos para avaliação das habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar e escolar de Delagrancia (2007) e De Paula (2007). Os protocolos foram os roteiros norteadores das entrevistas semiestruturadas com as famílias e professoras.

Tais protocolos foram elaborados para uso de profissionais da saúde e educação, com a finalidade de obter informações a respeito das habilidades comunicativas e o vocabulário básico de alunos não-oralizados, no contexto familiar e escolar.

O protocolo de avaliação das habilidades comunicativas é composto por duas partes: a primeira está relacionada com a caracterização do indivíduo na sua rotina, de acordo com a percepção da família e do professor: itens de um a seis, no protocolo de avaliação das habilidades comunicativas, realizado com as famílias, e de um a cinco, no protocolo de

avaliação das habilidades comunicativas em situação escolar; a segunda parte é cocernente às habilidades comunicativas do usuário, na situação familiar e escolar, além dos recursos comunicativos e/ou acessibilidade motora empregados: itens de sete a doze, para o protocolo destinado às entrevistas com a família, e itens de seis a onze, para o protocolo de entrevistas com a escola-professor.

O protocolo de avaliação das habilidades comunicativas, realizado com as famílias e proposto por Delagrancia (2007), leva em conta aspectos como:

1. a identificação da criança ou jovem, escola, endereço;
2. a percepção do comportamento da criança pelos pais;
3. as preferências da criança, com respeito ao que mais gosta de fazer, os locais, passeios, alimentos, pessoas, brinquedos e programas de TV, músicas, livros e revistas;
4. a rotina familiar: desde o momento em que a criança acorda até o momento de dormir, à noite;
5. os atendimentos e os profissionais que assistem a criança, e aqueles que, segundo os familiares, seriam importantes na reabilitação da criança ou jovem;
6. quem auxilia nos cuidados da criança ou jovem;
7. habilidades comunicativas, compreensão da criança, expressão oral/verbal e não-verbal;
8. outras habilidades, como a varredura de figuras, e atividades de vida diária (AVD);
9. discriminação visual;
10. parceiros de comunicação, familiares e amigos;
11. participação em atividades da casa e lazer; e
12. mobiliário e locomoção.

Para este estudo, dentre as habilidades focalizadas pelo protocolo de avaliação das habilidades comunicativas para alunos não-falantes, em situação familiar, foram considerados somente os itens relacionados às preferências, rotinas, atividades diárias, ajuda em serviço doméstico e os parceiros de comunicação.

O protocolo de avaliação das habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação escolar, proposto por De Paula (2007), abrange temas como:

1. identificação do aluno e formação do professor;
2. percepção, por parte do professor, do comportamento do aluno;
3. as preferências ou não do aluno, como: os locais preferidos da escola, disciplinas, atividades pedagógicas, temas, passeios, alimentos, pessoas, brinquedos, programas de TV, músicas, livros e revistas;
4. rotina do aluno no contexto escolar, desde a saída de sua casa até a saída da escola;
5. quem auxilia nos cuidados do aluno, na escola;
6. habilidades de comunicação do aluno, emissão e recepção;
7. habilidades motoras;
8. discriminação visual;
9. parceiros de comunicação;
10. atividades que desenvolve na sala ou na escola;
11. mobiliário e locomoção.

Para este estudo, dentre os tópicos previstos no protocolo de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação escolar, foram tomados somente os itens relacionados às preferências, rotinas, atividades diárias e os parceiros de comunicação.

4.5.4 Coleta dos dados

Anteriormente ao início de cada entrevista, a pesquisadora leu com o participante o Termo de Consentimento Livre e Informado e forneceu os esclarecimentos necessários, inclusive quanto à gravação dos relatos orais. Com a manifestação de aceite, cada participante foi orientado a preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Informado (APÊNDICE C e E), para que somente depois se iniciasse a entrevista.

As entrevistas com as famílias e com as professoras ocorreram individualmente, em horários previamente combinados entre pesquisadora e participantes, em uma sala que reuniu as condições físicas desejadas, quanto a silêncio, mobiliário e luminosidade. Entrevistadora e

entrevistado se posicionaram sentados frente a frente, de modo a promover a interação face a face. Cada entrevista levou em média 60 minutos. Algumas entrevistas foram realizadas em dois encontros.

4.5.5 Análise dos dados

Após a coleta dos relatos, as entrevistas com as famílias e professoras foram transcritas na íntegra, seguindo as normas estabelecidas por Marcuschi (1986) e empregando outros símbolos, de sorte a facilitar a padronização e a compreensão das informações, tais como: /.../ interferência ambiental de pessoas; {} pausa para pensar; E para entrevistador; P para professor e F para família.

Transcritas as entrevistas, realizou-se a análise de seu conteúdo, de acordo com Bardin (2004). Para essa autora, “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)”. As categorias são *classes* que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. Assim, foram selecionados trechos dos relatos, os quais foram distribuídos em eixos temáticos, a partir dos quais foram delineadas as unidades e temas de análise do material escrito:

- Identificação das atividades de rotina semelhantes encontradas no relato das famílias e professoras; e
- Identificação do vocabulário no relato dos familiares e professoras, tendo sido, na sequência, elaborado o quadro de análise.

Em seguida, os eixos temáticos foram submetidos à avaliação de juízes com experiência na área de CSA, para checar a fidedignidade dos eixos temáticos, ou seja, verificar se os eventos da rotina propostos pela pesquisadora eram representativos dos relatos.

O quadro de análise encaminhado para os juízes foi preparado de forma que, ao lado de cada exemplo de fala, ficassem disponíveis as opções para o seu julgamento, sendo: C () para concordo; D () para discordo; e CP para concordo parcialmente. Após a devolução do material avaliado pelos juízes, foi realizada análise de concordância.

Após a identificação das rotinas familiares e escolares, o próximo passo foi selecionar os vocábulos de conteúdo presentes nas rotinas.

Para este trabalho, foram adotados os termos *vocábulo* e *vocabulário*, conforme Muller (1977). Para esse autor, o termo *léxico* faz referência à língua, enquanto *vocabulário* se relaciona com o discurso. O vocábulo é uma unidade do conjunto sintagmático denominado discurso; o conjunto dos vocábulos de um texto oral ou escrito constitui seu *vocabulário*. Lexema é a unidade do conjunto paradigmático denominado *língua*; o conjunto de lexemas constitui o *léxico* de uma língua (PAIS, 1984). Dessa forma, a noção de vocabulário é definível e acessível como proveniente de discurso oral ou escrito. Já a noção do léxico transcende o texto do discurso e está relacionado a mais de um interlocutor. O vocabulário usado em um discurso pode fornecer indicações sobre o léxico, mas não pode determiná-lo. O vocabulário é parte do léxico. Da mesma maneira, Biderman (1978) considerou que as palavras são elementos da língua e não da fala.

Para definir os critérios de escolha dos vocábulos de conteúdo, presentes nos relatos, buscou-se auxílio nas definições propostas por Brown (1973) e Bowen, Madsen e Hilferty (1985).

Brown (1973) definiu duas classes de vocábulos do léxico, vocábulos de conteúdo e funcionais e Bowen, Madsen e Hilferty (1985) em vocábulos de conteúdo e de estrutura.

Nesse sentido, foram selecionados, das entrevistas, os vocábulos de conteúdo ligados às rotinas diárias, nas situações familiares e escolares: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Para o registro e organização dos vocábulos identificados, foi construída uma planilha, empregando o programa Microsoft Office XP 2002 - Excel.

O modelo utilizado pode ser visto a seguir, no Quadro 14:

VOCÁBULO	Freq Total	Família					Freq.Vocáb	Professoras								Freq.Vocáb
		F1	F2	F3	F4	F5...F12	Família	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7...S9	Professoras	
ABACAXI	2		1			1	2									0
ABAJUR	2	1	1				2									0
ABELHA	3	1		1	1		3									0
ABERTO	1			1			1									0
ABORRECIDO	1						0	1								1
ABRAÇAR	3			1			1	1				1				2

Quadro 14 – Modelo da planilha em Excel utilizada para o registro dos vocábulos originados das entrevistas com as famílias e professoras.

Na primeira coluna, foram dispostos os vocábulos identificados nas entrevistas com as famílias e as professoras; na segunda coluna, a frequência de ocorrência total dos vocábulos, ou seja, a frequência com que cada vocábulo ocorreu, tendo em vista as 21 entrevistas – doze com as famílias e nove com as professoras; nas 12 colunas seguintes, foram distribuídos os vocábulos identificados nos relatos de cada uma das 12 famílias; na coluna subsequente, estão as frequências dos vocábulos, considerando a soma da presença do vocábulo, em cada uma das 12 entrevistas com as famílias; nas próximas nove colunas, foram distribuídos os vocábulos identificados nos relatos das professoras, sobre os nove alunos; na coluna seguinte, podem ser vistas as frequências de ocorrência dos vocábulos, tomando em consideração a presença do vocábulo, no relato das nove entrevistas com as professoras.

Após a distribuição dos vocábulos na planilha, foram realizados ajustes: os vocábulos foram ordenados alfabeticamente, conforme a coluna de vocábulos; depois, foram extraídos os vocábulos repetidos e colocado o número “1”, para identificar a presença do vocábulo em cada entrevista. Os termos que se apresentaram nos gêneros feminino e masculino foram colocados na mesma linha, por exemplo: menina e menino, irmã e irmão e vovó, vó, vô, vovô.

4.5.6 RESULTADOS

A lista de vocábulos proveniente dos relatos dos pais e professoras totalizou 560 vocábulos, sendo 347 vocábulos provenientes das entrevistas com as famílias e 213 vocábulos das entrevistas com as professoras. Porém, observou-se que, dos 560 (100%) vocábulos, 104 (18,60%) vocábulos foram redundantes, ou seja, comuns tanto para o relato das famílias como para o relato das professoras.

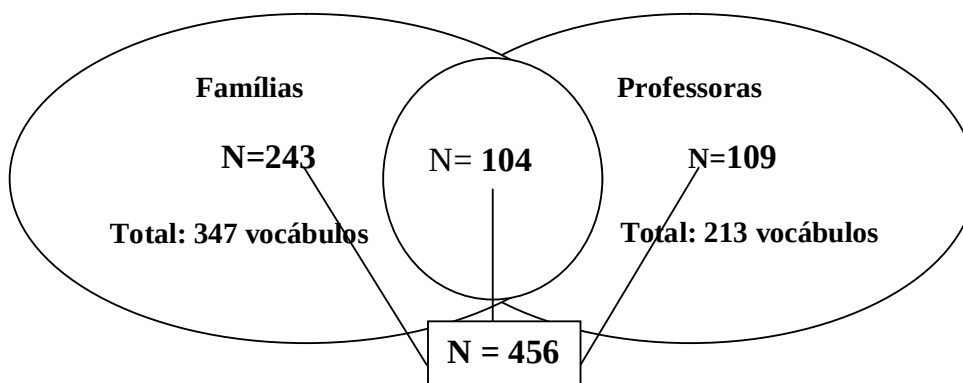


Figura 3 - Vocábulos obtidos por meio das entrevistas com as famílias e professoras.

Assim, o número total de vocábulos totalizou 456, excluindo-se aqueles repetidos. Esse número foi composto pela soma do número de vocábulos provenientes das entrevistas com as famílias (243), dos vocábulos originados das entrevistas com as professoras (109) e pelos vocábulos comuns entre as entrevistas das famílias e as professoras (104).

A seguir, será apresentado o quadro com os eixos temáticos, eventos da rotina e exemplos de vocábulos referentes às rotinas familiares e escolares, observadas nas entrevistas com as famílias e professoras, e a frequência dos vocábulos identificados nas entrevistas.

A partir das transcrições das fitas, foi possível delinear as rotinas obtidas por meio das entrevistas feitas com as famílias e professoras, descritas no Quadro 15, na sequência:

Eixos temáticos	Eventos da rotina	Exemplos de vocábulos
Rotinas Familiares	Acordar e levantar	Acordar, levantar
	Trocar a roupa	Trocar, roupa
	Escovar os dentes; lavar o rosto; pentear o cabelo	Escovar, dentes, lavar, rosto, pentear, cabelo
	Esperar o transporte; ir para o ponto de ônibus; tomar o ônibus	Esperar, ônibus
	Ir para escola, atendimento	Ir, escola, atendimento
	Tomar café, almoçar, jantar, tomar lanche	Tomar, café, almoçar, jantar, lanche
	Descansar, dormir	Descansar, dormir
	Assistir TV: desenho, filme, novela, futebol.	Assistir, TV, desenho, filme, novela, futebol
	Conversar	Conversar
	Brincar com os amigos: jogar vídeo-game, futebol,	Brincar, amigos, jogar, vídeo-game
	Ir para a calçada, quintal, área	Calçada, quintal, área
	Tomar remédio	Remédio

Eixos temáticos	Eventos da rotina	Exemplos de vocábulos
Rotinas Escolares	Descer da perua e ir para a cadeira; entrar na sala	Descer, perua, ir, cadeira; entrar, sala
	Retirar o material da bolsa: estojo, caderno, pegar a bolsa, lápis, apostila	Retirar, material, bolsa, estojo, caderno, pegar, lápis, apostila
	Recolher as tarefas; distribuir os cadernos	Recolher, tarefas, distribuir, cadernos
	Conversar com os amigos, motorista Conversar e contar algo que tenha ocorrido dentro da sala	Conversar, amigos, motorista, contar, ter, ocorrer, sala
	Colar o material (folha) com fita na carteira	Colar, material, folha, fita, carteira
	Tomar lanche, comer	Tomar, lanche, comer
	Ficar no computador	Ficar, computador
	Ir a biblioteca	Ir, biblioteca
	Escutar música; dançar	Escutar, música, dançar
	Ajudar os amigos	Ajudar, amigos
	Brincar; jogar (jogos de encaixe)	Brincar; jogar, jogos de encaixe
	Ir ao banheiro; beber água	Ir, banheiro, beber, água
	Assistir TV	Assistir, TV
	Fazer atividade pedagógica: letras, vogais, números, ditado, cópia	Fazer, atividade, pedagógica, letras, vogais, números, ditado, cópia
	Colocar o cinto na perua	Colocar, cinto, perua
	Posicionar	Posicionar

Quadro 15 – Descrição das rotinas familiares e escolares

Durante a verificação das rotinas para a situação familiar e escolar, foi possível observar que as rotinas relacionadas às necessidades fisiológicas, de comunicação e entretenimento foram relatadas por familiares e professoras: alimentar-se, conversar, assistir TV, escutar música. Outras atividades foram identificadas como peculiares à rotina de cada ambiente. Por exemplo, acordar, levantar, tomar banho foram consideradas rotinas familiares, enquanto realizar atividade, ir a biblioteca, rotinas do ambiente escolar.

Assim como as rotinas se repetiram, nos dois ambientes investigados, também se repetiram nos relatos dos entrevistados da família e da escola. As rotinas encontradas entre as famílias foram semelhantes e, dessa forma, ocorreram repetições de vocábulos. Com respeito às repetições de vocábulos, esses achados são semelhantes aos obtidos por meio do estudo de Fallon, Light e Paige (2001), sobre a importância de se realizar o processo de seleção do vocabulário, utilizando diferentes informantes, mas com a ressalva sobre as repetições de vocábulos.

Com relação ao número de vezes que cada vocábulo esteve presente, foram realizadas quatro verificações:

1. o número de vocábulos que ocorreram versus a frequência de ocorrência, tendo em vista somente as 12 entrevistas com as famílias;
2. o número de vocábulos que ocorreram versus a frequência de ocorrência, considerando somente as nove entrevistas com as professoras;
3. o número de vocábulos que ocorreram versus a frequência de ocorrência, observando os vocábulos provenientes das 21 entrevistas - famílias e as professoras; e
4. o número de vezes que cada vocábulo ocorreu versus a frequência de ocorrência dos vocábulos presentes tanto nas entrevistas com as famílias como nas entrevistas com as professoras.

Nº de ocorrências vocábulos	Número de Vocábulos encontrados em:							
	1. Famílias		2. Professoras		3. Famílias e Professoras		4. Comuns à Família e Professoras	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	216	62,25	148	69,48	258	56,58	0	0,00
2	56	16,14	36	16,90	77	16,89	27	25,96
3	25	7,20	20	9,39	40	8,77	25	24,04
4	19	5,48	6	2,82	33	7,24	17	16,35
5	10	2,88	3	1,41	16	3,51	10	9,62
6	4	1,15	0	0	6	1,32	5	4,81
7	7	2,02	0	0	5	1,10	5	4,81
8	8	2,31	0	0	11	2,41	6	5,77
9	2	0,58	0	0	3	0,66	3	2,88
10	0	0,00	0	0	3	0,66	2	1,92
11	0	0,00	0	0	3	0,66	3	2,88
12	0	0,00	0	0	1	0,22	1	0,96
TOTAL	347		213		456		104	

Tabela 5 - Número de vocábulos encontrados por frequência de ocorrência: famílias, professoras, famílias e professoras, e vocábulos comuns às famílias e professoras.

Na primeira coluna, foram descritos números de 1 a 12, para representar o número de ocorrência dos vocábulos, ou seja, a *frequência*.

A segunda, quarta, sexta e oitava colunas da Tabela 5 foram destinadas à apresentação dos números dos vocábulos versus as suas frequências de ocorrência, com referência às entrevistas com as famílias, professoras, famílias e professoras, e vocábulos comuns encontrados tanto nas entrevistas com as famílias como com as professoras. Nas entrevistas com as famílias, foi possível observar um total de 347 (100%) vocábulos. Destes 347 vocábulos (100%), 216 (62,25%) vocábulos apareceram uma única vez e 131 (37,75%),

a soma dos valores das frequências de dois a nove, se repetiram pelo menos uma vez, ou seja, ocorreram em pelo menos duas das entrevistas realizadas com as famílias.

Com respeito às nove entrevistas realizadas com as professoras, pôde-se verificar um total de 213 (100%) vocábulos. Destes 213 vocábulos (100%), 148 (69,48%) vocábulos apareceram uma única vez, considerando as nove entrevistas, e 65 (30,52%), a soma do número de vocábulos que tiveram como frequências de dois a seis, ou seja, apareceram em pelo menos duas entrevistas com as professoras.

Levando em conta as 21 entrevistas realizadas com as famílias e as professoras, foi possível verificar que, dos 456 (100%) vocábulos, 258 (56,60%) vocábulos apareceram uma única vez e 198 (43,40%) pelo menos duas vezes.

A seguir, no capítulo de Resultados e Discussão, serão apresentados os critérios para a definição dos vocábulos identificados nos Estudos 1, 2 e 3.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Análise e estabelecimento dos vocábulos

Após a realização dos Estudos 1, 2 e 3 foram estabelecidos critérios para a seleção dos vocábulos, considerando as listas de vocábulos provenientes dos instrumentos já utilizados e validados, na área da linguagem, os estudos com as listas de vocábulos, e os vocábulos originados do relato das famílias e professoras, a respeito de suas rotinas com as crianças, por retratarem a população atendida.

Com a junção das listas, foi necessário adotar procedimentos e critérios para a exclusão e seleção dos vocábulos, objeto de estudo deste trabalho, uma vez que não seria viável o emprego de todos os vocábulos, por questões práticas de aplicabilidade. Segundo Goldfield e Reznick (1990) e Reed (1994), entre 18 e 24 meses, as crianças vivenciam uma grande expansão do vocabulário e, aos 24 meses, elas têm um vocabulário de 200 a 300 vocábulos (REED, 1994). Fallon, Light e Paige (2001), ao elaborar o questionário de seleção de vocabulário, analisaram a frequência de cada vocábulo e o quão comum eram esses vocábulos, entre os participantes. A lista contou com 250 vocábulos e também foi analisada com relação ao seu conteúdo. Concluíram que uma ampla porção da amostra de vocábulos coletados com professores resultou em um número relativamente limitado de vocábulos.

Yorkston, Smith e Beukelman (1990) sugeriram que uma lista de vocábulos relativamente pequena geralmente representa uma ampla proporção de uma amostra total de comunicação, mas não exclui a necessidade de se identificar os vocábulos e expressões específicas de cada criança.

Com respeito ainda à aplicabilidade, Morrow et al. (1993) estudaram as reações dos informantes para várias técnicas de seleção do vocabulário. Encontraram que a quantidade de tempo para completar os instrumentos de seleção de vocabulário é um fator significativo na determinação da satisfação dos informantes.

Dessa forma, julgou-se prudente definir procedimentos para a seleção dos vocábulos. Os vocábulos provenientes dos três estudos foram unidos, classificados e analisados. Para tanto, um banco de vocábulos foi criado, a partir da união das listas de vocábulos obtida nos estudos 1, 2 e 3, totalizando 1.401 vocábulos.

Para a junção dos vocábulos, foi elaborada uma planilha usando o programa Microsoft Office XP 2002- Excel, para o registro dos vocábulos.

A apresentação do modelo utilizado pode ser visualizada no Quadro 16, a seguir:

	Estudos 1 e 2			Estudo 3				
1ª coluna Vocábulo	2ªcoluna F	3ª coluna 1.Instrumentos	4ª coluna 2.Listas	5ª coluna F	6ª coluna 3. Família	7ª coluna 3.Professor	8ª coluna Freq Est1+2+3	9ª coluna Onde Está?
ABACATE	0	0	0	2	2	0	2	2
ABANDONAR	0	0	0	1	1	0	1	2
ABOBRINHA	0	0	0	1	1	0	1	2
ABRIR	4	0	4	2	1	1	6	3
ACORDAR	0	0	0	4	4	0	4	2

Quadro 16 – Modelo de planilha em Excel para união das listas de vocábulos dos Estudos 1, 2 e 3.

Na primeira coluna, foram dispostos os 1.401 vocábulos, na segunda coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, considerando a soma da frequência de ocorrência dos Estudos 1 e 2; na terceira coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, levando em conta somente o Estudo 1- Instrumentos; na quarta coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, tendo em vista apenas o Estudo 2 – listas de vocábulos; na quinta coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, considerando o Estudo 3 – famílias e professores; na sexta coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, observando somente os relatos das famílias; na sétima coluna, o número de ocorrência de determinado vocábulo, considerando apenas os relatos dos professores; na oitava coluna, o número de ocorrência de cada vocábulo, levando em consideração os Estudos 1, 2 e 3 e, na nona coluna – intitulada *Onde está?* –, foi demonstrado em qual estudo estava presente o vocábulo. Assim, foi colocado o número 1, quando o vocábulo esteve presente somente nos Estudos 1 e 2; o número 2, quando o vocábulo esteve presente somente no Estudo 3, e o número 3, quando o vocábulo esteve presente nos Estudos 1, 2 e 3.

Após a junção dos vocábulos, foram realizadas as mesmas adaptações propostas nos Estudos 1, 2 e 3: ordenação alfabética dos vocábulos e eliminação dos vocábulos repetidos.

A lista proveniente do Estudo 1- instrumentos totalizou 653 vocábulos e do Estudo 2 – listas, 541 vocábulos, sendo que foram encontrados 251 vocábulos presentes em ambos os Estudos, 1 e 2. Por essa razão, o número de vocábulos consequente aos estudos 1 e 2 totalizou 945 e não 1.194, porque foram retirados 251 vocábulos repetidos, como pode ser observado na Figura 4:

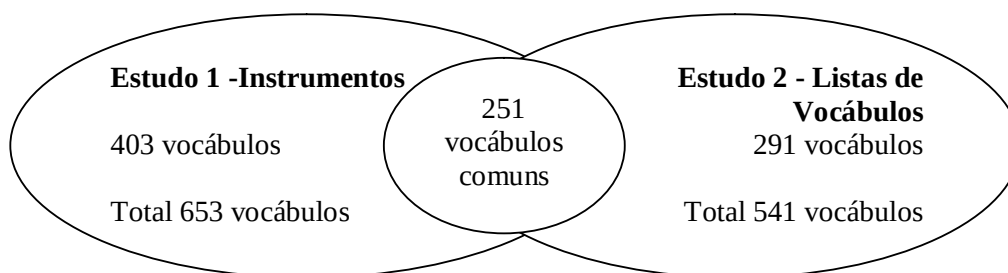


Figura 4- Distribuição dos vocábulos presentes nos estudos 1 e 2.

Vanderheiden e Kelso (1987) concluíram, em estudos com o uso do vocabulário por adultos e crianças, que os 50 vocábulos que frequentemente mais ocorrem em uma amostra correspondem a 40 a 50% do total de vocábulos comunicados, enquanto os 100 mais normalmente comunicados representam aproximadamente 60% do total da amostra. No estudo de Beukelman, Jones e Rowan (1989), com crianças pré-escolares, os 50 vocábulos mais frequentes representaram 60% do total da amostra, enquanto os 100 vocábulos mais frequentes contaram 73% do total da amostra.

No Estudo 3, foram encontrados 347 vocábulos, nos relatos obtidos com as famílias, e 213 vocábulos, nos relatos dos professores, sendo que 104 vocábulos estiveram presentes nos relatos apresentados tanto pelas famílias, quanto pelos professores. Assim, o número de vocábulos do Estudo 3 foi de 456, visto que foram retirados 104 vocábulos repetidos, como pode ser observado na Figura 5:

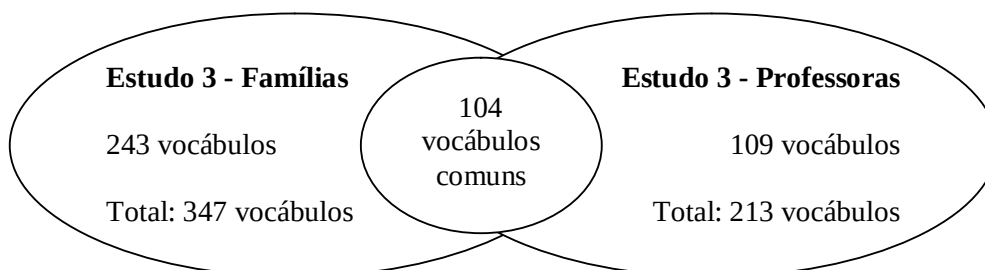


Figura 5- Distribuição dos vocábulos presentes no Estudo 3: famílias e professoras.

Ao se unirem as listas dos vocábulos dos Estudos 1, 2 e 3, foi obtida uma lista com 1.401 vocábulos. Os vocábulos foram ordenados alfabeticamente e excluídos, novamente, os vocábulos redundantes. Foram excluídos 220 vocábulos, perfazendo o total de 1.181, conforme Figura 6, a seguir:

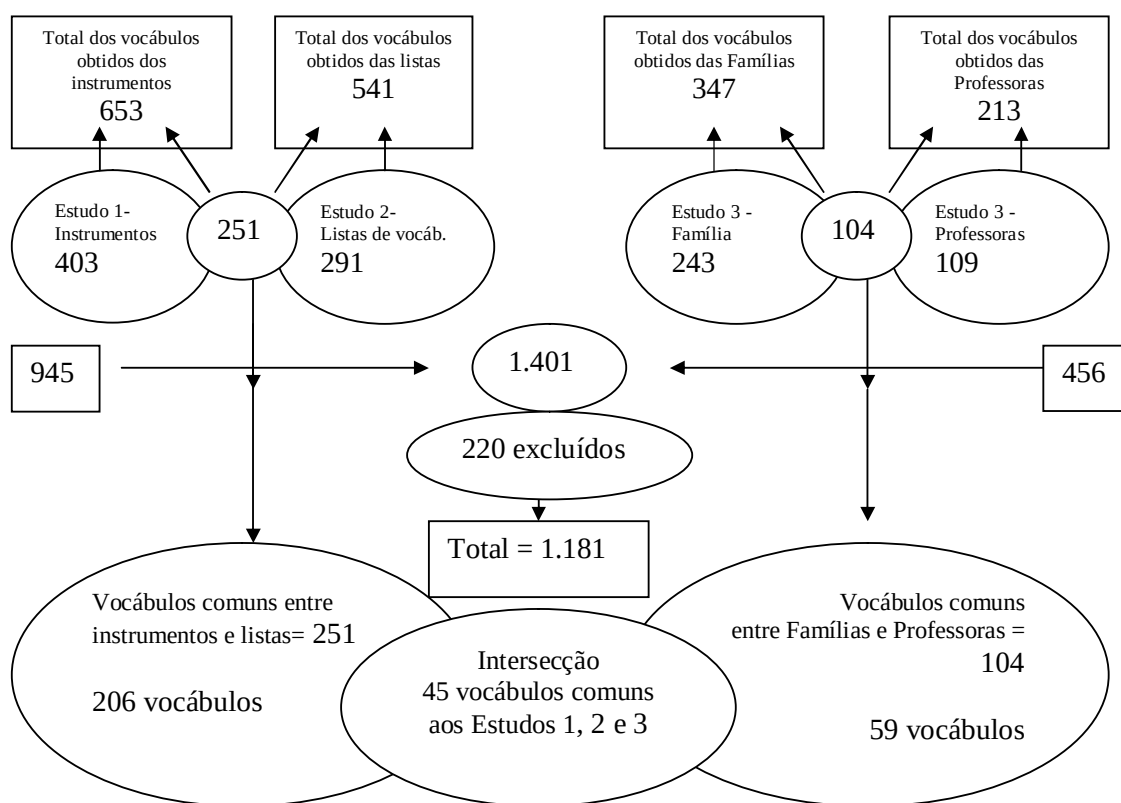


Figura 6 – Distribuição dos vocábulos considerando os Estudos 1, 2 e 3.

Na Figura 6, também foi possível observar o número de vocábulos comuns entre os vocábulos comuns aos Estudos 1 e 2 ($N = 251$), e os vocábulos comuns obtidos entre os relatos das famílias e das professoras ($N = 104$) do Estudo 3. Verificaram-se 45 vocábulos comuns.

Marvin, Beukelman e Bilyeu (1994) realizaram um estudo com o objetivo de verificar os efeitos do contexto e tempo de amostragem, nos padrões de uso do vocabulário em dois grupos de crianças oralizadas pré-escolares de quatro a cinco anos de idade. Foram examinadas: a diversidade lexical; a frequência de ocorrência de vocábulos e a proporção entre vocábulos de conteúdo e estrutura usados para cada ambiente. As análises sugeriram que as crianças têm modelos similares de uso do vocabulário em casa e na pré-escola. Para o total

da amostra em cada ambiente, entretanto, aproximadamente um terço dos diferentes vocábulos foi produzido somente em casa, um terço somente na pré-escola, enquanto outro um terço foi usado em ambos os contextos. O emprego de vocábulos comuns aos dois ambientes aumentou, quando as gravações em cada ambiente foram completadas dentro do mesmo dia.

Nesse estudo, o número de vocábulos diferentes relatados pela família e pelas professoras somou 456 (100%); destes, 104 (22,80%) foram comuns aos relatos das famílias e professoras, 109 (23,90%) foram empregados somente pelas professoras e 243 (53,28%) somente pelas famílias.

A Tabela 6, a seguir, apresenta o relacionamento das listas de vocábulos do Estudo 1 - Instrumentos e Estudo 2 – listas, com os vocábulos obtidos dos relatos das famílias e professores. Essa Tabela pretende demonstrar qual a porcentagem de vocábulos presentes no Estudo 1 e 2, que foram mencionados pelos pais ou professores ou ainda por ambos.

Vocábulos	Total	Família		Professoras		Famílias e Professoras	
	N	N=347	%	N=213	%	N=104	%
Instrumentos	653	153	44,10	83	38,95	61	58,65
Listas	541	132	38,05	81	38,00	56	53,85
Instrumentos e listas	945	183	52,73	108	50,70	72	69,23
Vocáb. comuns entre							
instrumentos e listas	251	102	29,40	56	26,30	45	43,26

Tabela 6 – Frequência de ocorrência de vocábulos relatada por familiares e professores, presentes nas listas de vocábulos provenientes de instrumentos e listas.

Com respeito aos 653 (100%) vocábulos identificados nas listas de vocábulos dos instrumentos - Estudo 1, verificou-se que 153 (44,10%) foram relatados pelas famílias, 83 (38,95%) pelas professoras, ao passo que 61 (58,65%) foram mencionados pelas famílias e professoras.

Quanto aos 541 (100%) vocábulos provenientes do Estudo 2 - listas, observou-se que 132 (38,05%) foram relatados pelas famílias, 81 (38 %) pelas professoras e 56 (53,85%) pelas famílias e professoras.

Ao se agruparem as listas dos Estudos 1 e 2, obteve-se o total de 945 (100%) vocábulos, dos quais 183 (52,73%) foram relatados pelas famílias, 108 (50,70%) pelas professoras e 72 (69,23%) pelas famílias e professoras.

Com relação aos 251 (100%) vocábulos comuns entre as listas do Estudo 1 e 2 - Instrumentos e listas, 102 (29,40%) foram relatados pelas famílias, 56 (26,30%) pelas professoras e 45 (43,26) pelas famílias e professoras.

Richards (1974), em seu estudo, analisou os vocábulos baseando-se em critérios de familiaridade, utilidade e prioridade de significados dos vocábulos.

Fallon, Light e Paige (2001) examinaram vocábulos utilizando como critérios a frequência de ocorrência de vocábulos: o número de vocábulos comuns entre os participantes e o conteúdo dos vocábulos, como, por exemplo, verbos, adjetivos.

A literatura tem demonstrado o reconhecimento do relato dos pais como auxílio à avaliação do vocabulário. Pine, Lieven e Rowland (1996) investigaram qual seria o método ideal para se avaliar o vocabulário das crianças, se o método de observação ou o de preenchimento pelos pais. Observaram que os pais sempre acabam superestimando o vocabulário de suas crianças, ao mesmo tempo em que a observação fornece apenas uma medida indireta sobre o vocabulário. Concluíram que a melhor forma de se avaliar o vocabulário é combinar as informações sobre a entrevista materna e as medidas de observação. That et al. (1999) verificaram a eficácia do *MacArthur Communicative Development Inventories*, em dois estudos, e validaram o apoio dos pais para a detecção de crianças com alteração de linguagem.

Befi-Lopes e Galea (2000), ao verificar o desempenho lexical em crianças de 2,8 a 6,5 anos de idade, com alterações no desenvolvimento da linguagem, consideraram que seria de grande valia a realização de estudos para a criação de protocolos nos quais os pais pudessem auxiliar a avaliação lexical das crianças falantes do português do Brasil. Os métodos de preenchimento de protocolos, para os pais verificarem o desempenho lexical de seus filhos, devem fazer parte da complementação das avaliações formais e de observações realizadas com a criança e o avaliador.

Lamônica, Chiari e Pereira (2000), estudando a recepção lexical de 80 indivíduos paráliticos cerebrais espásticos e atetóides e de um grupo-controle composto por 62 indivíduos, com idade cronológica de 7 a 16 anos, por meio de prova de reconhecimento semântico comparada com o desempenho receptivo compreendido pelos familiares por meio de um inventário de habilidades receptivas, perceberam que a opção por um inventário que solicitasse o auxílio familiar foi extremamente importante, principalmente por avaliar indivíduos severamente comprometidos, pois a situação de avaliação é momentânea e a compreensão dos resultados pode ficar vinculada ao comportamento momentâneo do indivíduo participante.

Em nosso estudo, outras análises com base em três critérios ainda foram realizadas, após a união das listas de vocábulos.

5.1.2 Análise dos vocábulos

A análise dos vocábulos empregou três critérios:

- número de ocorrência dos vocábulos;
- classificação de acordo com o Sistema *Picture Communication Symbols – PCS*; e
- classificação semântica e sintática.

O primeiro critério de análise observou a frequência de ocorrência de cada vocábulo, considerando as 31 oportunidades de aparecimento para cada vocábulo, ou seja, a descrição de quatro instrumentos, no Estudo 1, a descrição de seis estudos com listas de vocábulos realizada, no Estudo 2, doze entrevistas feitas com as famílias e nove entrevistas realizadas com as professoras, que, somados, totalizaram 31 oportunidades.

O segundo critério de análise baseou-se na classificação dos vocábulos segundo o sistema *PCS – Picture Communication Symbols* (JOHNSON, 1981, 1985). Esse sistema é provavelmente um dos mais utilizados atualmente por pessoas com deficiência que apresentam necessidades complexas de comunicação (NUNES, 2003). O PCS contém mais de 3.500 figuras altamente icônicas e propõe a utilização de cinco cores, para classificar os itens da comunicação:

1. laranja representa substantivos concretos e abstratos;
2. amarelo é usado para pessoas e pronomes pessoais;
3. verde para verbos;
4. azul para adjetivos e advérbios;
5. rosa para elementos sociais; e o
6. branco para miscelânea, isto é, preposições, conjunções, adjuntos adverbiais, artigos, conceitos de tempo, alfabeto, cores, dias da semana.

O terceiro critério de análise realizou uma classificação semântica e sintática dos vocábulos. Durante a leitura dos instrumentos, observaram-se propostas de classificações ou categorizações dos vocábulos, nos estudos: *Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo - LAVE* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997); proposta de questionário para pais e profissionais para seleção de vocabulário (FALLON; LIGHT; PAIGE, 2001); o *MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures* (FENSON et al. 1993) e o *ABFW-Vocabulário* (BEFI-LOPES, 2004). Algumas categorias, como, por exemplo, alimentos, vestuário, partes do corpo, transporte, animais, foram semelhantes nos instrumentos, enquanto outras divergiram quanto aos termos empregados para nomear a classificação. Dessa forma, após a verificação das diferentes classificações propostas na literatura, convencionou-se definir, para este estudo, 24 temas.

Optou-se por empregar o termo *temas*, ao invés de *categorias*, por abranger – além das categorias semânticas – as classes gramaticais. Os vocábulos identificados foram distribuídos em eixos temáticos, uma vez que os mesmos puderam ser representados em mais de um tema, com sobreposição de assuntos (MANZINI, 2004; OLIVEIRA, 2003). Por essa razão, não foram usados os termos *categorias* e *subcategorias*, pois, de acordo com Bardin (1977), as *categorias* devem ser construídas de tal maneira que um mesmo elemento não deve ser classificado em duas ou mais categorias. Neste trabalho, notou-se que alguns dos vocábulos poderiam ser classificados em mais de um tema. Por essa razão, decidiu-se utilizar o termo *tema*, a fim de se obter maior abrangência e flexibilidade.

A classificação proposta neste estudo contempla vocábulos de *estrutura*, ou *funcionais*, e vocábulos de *conteúdo* (BROWN, 1973; BOWEN; MADSEN; HILFERTY, 1985):

- vocábulos de *estrutura ou funcionais* - artigos, conjunções, preposições e pronomes; e
- vocábulos de *conteúdo* – substantivos, verbos, adjetivos e advérbios.

No Quadro 17, a seguir, serão apresentados os temas para a classificação semântica e sintática.

Temas	Definição	Exemplos
1.Alimentos	Vocábulos usados para designar substâncias digeríveis que servem para alimentar ou nutrir alguém: alimentos e bebidas.	Arroz, coca-cola, batata, suco.
2.Animais	Criaturas vivas.	Borboleta, urso, peixe.
3.Brinquedos, Música, Entretenimentos, Esportes, Instrumentos	Vocábulos que designam atividades ou objetos de brincar, jogar, brincadeiras, divertimentos, esportes, instrumentos musicais e música.	Boneca, bola, esconde-esconde, escorregador, futebol.
4.Rotinas e Atividades da Casa	Vocábulos que podem ser utilizados na rotina da casa.	Almoço, hora de brincar, hora do banho
5.Comportamento e estado.	Vocábulos que designam comportamentos e necessidades	Suspiro, xixi, mentira, beijo.
6.Rotinas e Atividades da Escola	Vocábulos que podem ser utilizados na rotina escolar.	Lápis, lição, livro, lousa, carteira
7.Lugares	Vocábulos que denotam locais.	Casa, escola, parque, clube.
8.Móveis e Aposentos	Equipamento usado no preparo da área para ocupação ou uso; cômodos da casa.	Cadeira, mesa, quarto, sala, quintal.
9.Natureza	Vocábulos usados para designar objetos presentes na natureza ou determinados ambientes e situações..	Estrela, flor, fumaça.
10.Partes do corpo	Vocábulos utilizados para nomear os componentes do corpo	Mãos, olhos, estômago, barriga
11.Pessoas	Vocábulos que representem pessoas específicas do convívio	Sandra, Raquel.
12.Profissões	Vocábulos que representem a ocupação profissional	Médico, professor, palhaço.
13.Transportes	Vocábulos que representam os meios de transporte	Caminhão, bicicleta, moto.
14.Utensílios e Objetos	Vocábulos usados para designar utensílios e objetos da casa e pessoais.	Bacia, caneta, óculos.
15.Vestuário	Vocábulos que designam itens que podem ser vestidos	Camisa, meias, casaco.
16.Expressões sociais e interjeições.	Vocábulos usados para expressões sociais da rotina e ou usados como exclamação para expressar emoções.	Oba; ai; atenção; cuidado; devagar; psiu; silêncio; alô.
17.Perguntas e respostas	Vocábulos usados para fazer perguntas e respostas	Quem?, Como? sim, não, talvez,
18.Descretores	Vocábulos que descrevem os substantivos. Foram incluídos nesta categoria: cores, números, quantificadores, adjetivos e advérbios.	Bonito, vermelho, dois, longe, muito.
19. Outros	Vocábulos que não se encaixaram nas categorias anteriores.	Sentença, ângulo, aparição.
20.Verbo ou ações	Vocábulos que denotam ação, ocorrência, ou modo de ser.	Correr, estar, ser.
21.Artigos	Vocábulo variável em gênero e número que precede um substantivo, determinando-o de modo preciso (artigos definidos) ou vago (artigos indefinidos).	Definidos: o, a, os, as; Indefinidos: um, uns, uma, umas.
22.Conjunções	Vocábulo invariável que liga duas orações entre si, ou dentro da mesma oração, independentemente.	Que, se, quando, conforme, a fim, porque, como.
23.Preposições	Vocábulo invariável que liga dois termos entre si, estabelecendo que o segundo depende do primeiro.	De, a, até, por, com, para, em, sobre.
24.Pronomes	É a palavra que representa o ser ou ao ser se refere, indicando-o como pessoa do discurso. Os pronomes dividem-se em: pessoais, possessivos, indefinidos, demonstrativos, , interrogativos e relativos.	Eu, nós, tu, vós, ele, ela, eles, elas; me, te, se, lhe, nos, vos, mim, comigo, conosco, meu, minha, nosso, teu, seu, sua.

Quadro 17 - Descrição e exemplos dos 24 temas

As classificações dos 1.181 itens da lista de vocábulos, de acordo com o PCS e sua natureza semântica e sintática, passaram por avaliações de dois juízes atuantes na área de Comunicação Suplementar e Alternativa, com a finalidade de verificar o índice de concordância.

5.1.2.1 Concordância entre juízes acerca das classificações dos vocábulos

Foi elaborado um material para dois juízes, com a finalidade de verificar a classificação dos vocábulos de acordo com o PCS e com a classificação semântica e sintática. A seleção dos juízes teve como critério: ser fonoaudiólogo e ter experiência na área de Comunicação Suplementar e Alternativa, em especial com o uso do Sistema *Picture Communication Symbols*. O material elaborado apresentou orientações para os juízes sobre como proceder ao julgamento, ao objetivo do trabalho, aos temas, suas descrições e exemplos.

Os juízes primeiramente julgaram a classificação de cada vocábulo da lista, de acordo com a classificação do PCS e, posteriormente, julgaram a classificação semântica e sintática.

A lista de vocábulos foi apresentada aos juízes já com a classificação de acordo com o PCS e semântica e sintática realizada pela pesquisadora. Os juízes assinalaram, na coluna correspondente, seu julgamento sobre a classificação de cada vocábulo proposta pela pesquisadora, por meio das siglas: () C (Concorda); () D (Discorda) e () Cp/e (Concorda parcialmente).

A lista de vocábulos foi avaliada por dois juízes, porém, caso houvesse um índice de discordância superior ao aceitável, a lista seria entregue para um terceiro juiz. O índice de concordância (IC) foi avaliado utilizando-se a fórmula:

$$IC = (\text{concordâncias} / \text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$$

Segundo Bauer (2002), a fidedignidade é geralmente considerada como sendo muito alta, quando $r > 0,90$; alta, quando $r > 0,80$; e aceitável, na amplitude $0,66 < r < 0,79$. A concordância referiu-se à comparação dos dados totais, obtida pela pesquisadora (P), com os dados totais do juiz A (P-A); pesquisadora, com os do juiz B (P-B). O índice de concordância

obtido foi superior a 90%, com índice mínimo de 96,26 % e máximo de 98,34%, portanto, muito alto, para a classificação de acordo com o PCS, conforme Tabela 7 a seguir:

Relação entre juízes	Índice de concordância
P – A	98,34%
P – B	96,26%

Tabela 7 – Índice de Concordância obtido entre juízes, por meio do número de concordância e discordância dos dados, para classificação dos vocábulos, de acordo com o PCS.

Para a classificação semântica e sintática, o IC também foi considerado muito alto, uma vez que foram obtidos o índice mínimo de 96,05 % e máximo de 96,26 %, para essa classificação, conforme Tabela 8, a seguir:

Relação entre juízes	Índice de Concordância
P – A	96,05%
P – B	96,26%

Tabela 8 – Índice de Concordância obtido entre juízes, por meio do número de concordância e discordância dos dados, para classificação semântica e sintática dos vocábulos

Após o julgamento realizado pelos juízes, foram identificados, pela pesquisadora, os vocábulos com classificação discordante e realizadas as adequações necessárias.

Convém ressaltar que alguns vocábulos puderam ser classificados em mais de um tema, como, por exemplo, o vocábulo *caminhão*: transportes e brinquedos. O vocábulo “o” pôde ser considerado um artigo, mas, de acordo com a função que ocupa na frase, também pôde ser considerado um pronome. Os vocábulos mudam sua classificação gramatical, de acordo com a função que ocupam na frase. Portanto, neste estudo, tendo em vista a diversidade de temas que um vocábulo pode assumir, foi considerada a classificação do vocábulo realizada por, no mínimo, dois juízes.

5.2 Resultados

Na sequência, serão apresentados os resultados das análises, de acordo com os três critérios propostos: número de ocorrência dos vocábulos, classificação de acordo com o Sistema *Picture Communication Symbols – PCS* e classificação semântica e sintática.

A Tabela 9, a seguir, mostra o número de vocábulos por número de vezes de ocorrência, considerando os três Estudos, isto é, 31 possibilidades de aparecimento: os quatro instrumentos, seis estudos com listas de vocábulos, doze entrevistas com as famílias e nove entrevistas com as professoras.

Nº de Ocorrências	Nº de Vocábulos	%
1	648	54,87
2	182	15,41
3	114	9,65
4	70	5,93
5	57	4,83
6	27	2,29
7	20	1,69
8	21	1,78
9	15	1,27
10	3	0,25
11	5	0,42
12	4	0,34
13	5	0,42
14	4	0,34
15	1	0,08
16	1	0,08
17	3	0,25
18	1	0,08
TOTAL	1.181	100,00

Tabela 9 – Número de vocábulos por frequência de ocorrência

Dos 1.181 vocábulos, observou-se que 648 (54,87%) vocábulos foram citados uma única vez. Somaram-se as porcentagens do número de ocorrência dos vocábulos, de um a quatro (54,87%; 15,41%; 9,65%; 5,93%), e se obteve o valor de 85,86%. Esse valor confirmou que somente 167 (14,14%) vocábulos foram verificados com frequência de

ocorrência igual ou maior que cinco. A frequência de maior ocorrência foi a de número dezoito.

Com respeito aos 45 vocábulos que estiveram presentes nos estudos 1, 2 e 3, foi realizada uma análise para verificar a distribuição desses vocábulos, de acordo com o número de ocorrências, conforme Tabela 10:

Nº de Ocorrências	Nº de Vocábulos	%
4	1	2,22
5	6	13,33
6	2	4,44
7	4	8,89
8	7	15,56
9	8	17,78
10	1	2,22
11	1	2,22
12	4	8,89
13	4	8,89
14	3	6,67
15	0	0,00
16	0	0,00
17	3	6,67
18	1	2,22
TOTAL	45	100,00

Tabela 10 – Distribuição dos 45 vocábulos comuns aos estudos 1, 2 e 3: número de vocábulos por frequência de ocorrência

Yorkston et al. (1988) compararam 11 listas de vocabulário e realizaram a sua avaliação, por nove usuários de CSA não-oralizados. Os resultados indicaram que todas as listas foram consideradas pequenas, em comparação às amplas possibilidades de vocábulos proporcionadas pelo léxico, nas interações comunicativas com diferentes parceiros, temas e contextos. As listas continham relativamente vocábulos simples e diferiam umas das outras, na maioria dos vocábulos. Concluíram ainda que vocábulos com potencial funcional não apareceram nas listas dos vocábulos mais frequentes.

É preciso cautela, ao se analisar a frequência de ocorrência de vocábulos das listas, uma vez que os vocábulos de estrutura apresentam alta frequência de ocorrência. Segundo Bowen, Madsen e Hilferty (1985), os vocábulos de estrutura são restritos a um pequeno (aproximadamente 200) grupo de vocábulos, ao qual novos vocábulos são raramente

adicionados, ocorrendo com alta frequência. Apresentam alta proporção de pronomes, conjunções, preposições e verbos auxiliares. De acordo com esses mesmos autores, o oposto acontece com os vocábulos de conteúdo. Existe um grande número de vocábulos de conteúdo, de modo que sua ocorrência é baixa, pois novos vocábulos estão sempre sendo adicionados ao grupo dos vocábulos de conteúdo. Os vocábulos de estrutura servem para auxiliar uma elegância gramatical, enquanto os de conteúdo, uma sobrevivência linguística.

No presente estudo, ao se verificar o número de ocorrência dos vocábulos, foram enfatizados os *vocábulos de conteúdo*, devido à sua carga semântica, relaciona,da segundo os autores citados, à sobrevivência linguística, apesar de não se excluïrem os vocábulos de estrutura.

Fried-Oken e More (1992) analisaram 90 listas de vocábulos provenientes de pais e clínicos de 15 crianças não-oralizadas, amostras de linguagem de 30 crianças com desenvolvimento normal e listas de vocábulos gerados por pais de crianças oralizadas. Os resultados mostraram que, do total de 36.000 vocábulos gerados, somente 2.114 foram identificados. Nenhum vocábulo apareceu em todas as listas; 10% dos itens lexicais foram comuns a 18 das 90 listas; 94% dos vocábulos gerados pelas 90 listas foram repetidos em pelo menos duas pesquisas; o vocábulo mais comum foi *mãe*, o qual apareceu em 85, das 90 listas de vocabulário. Somente 46 vocábulos foram comuns à metade das listas de vocabulário. A baixa concordância entre as listas de vocábulos sugeriu que a seleção do léxico inicial é, na verdade, uma tarefa altamente individualizada.

Em outro estudo, Yorkston, Smith e Beukelman (1990) compararam listas de vocabulário produzidas por 10 usuários de CSA, durante interação comunicativa, com seis diferentes composições de listas de vocábulos selecionados em pesquisas de vocabulário. O resultado indicou que os usuários utilizaram entre 27% e 60% dos vocábulos incluídos nas várias listas publicadas.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise realizada de acordo com a classificação proposta pelo *Sistema Picture Communication Symbols - PCS* (JOHNSON, 1981, 1985). Assim, na Tabela 11, a seguir, aparece o número de vocábulos de acordo com a proposta do PCS:

Classificação PCS	N	%
Pessoas e pronomes pessoais - Amarelo	50	4,23
Adjetivos e advérbios - Azul	173	14,65
Miscelânea: preposições, conjunções, adjuntos adverbiais, artigos, conceitos de tempo, alfabeto, cores, dias da semana - Branco	63	5,33
Substantivos concretos e abstratos - Laranja	684	57,92
Elementos sociais - Rosa	34	2,88
Verbos - Verde	177	14,99
Total	1.181	100,00

Tabela 11 – Frequência de ocorrência dos vocábulos, de acordo com a classificação do PCS.

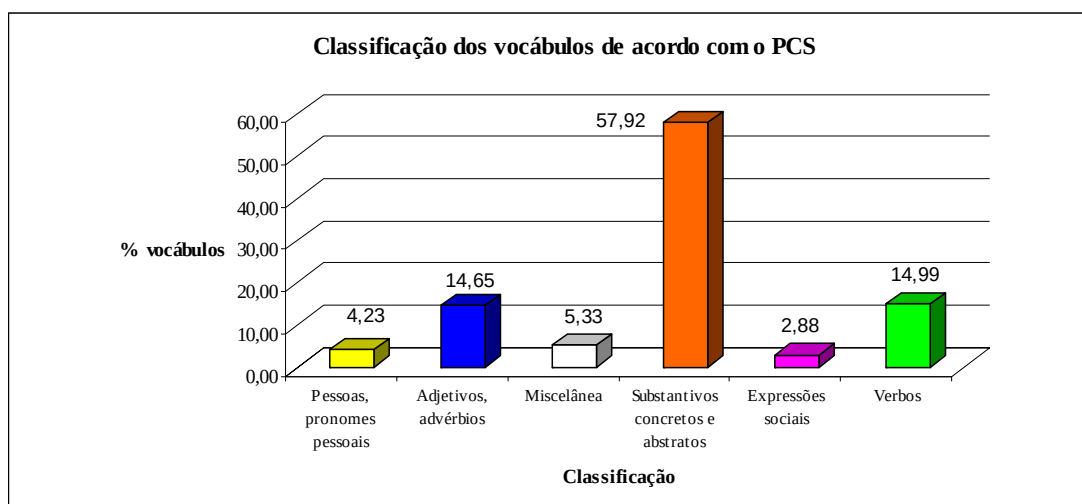


Figura 7 - Distribuição da frequência de ocorrência dos vocábulos ,de acordo com o PCS.

Observou-se que a classificação dos vocábulos na cor laranja – substantivos concretos e abstratos – apresentou a maior quantidade de vocábulos e representou a maior parte dos vocábulos da lista (684; 57,92%). Esse dado se manteve, mesmo que excluídos os vocábulos do instrumento ABFW, os quais pressupunham apenas substantivos, 581(49,20%). Em segundo lugar de ocorrência, surgiram os verbos representados pela cor verde (177; 14,99%), seguidos pelos adjetivos e advérbios, na cor azul (173; 14,65%), miscelânea, na cor branca (63; 5,33%), amarelo, pessoas e pronomes pessoais (50; 4,23%) e elementos sociais, na cor rosa (34; 2,88%).

Bastos, Ramos e Marques (2004), entre outros objetivos, ao analisarem se há ou não explosão do vocabulário infantil ao redor de dois anos com crianças oralizadas, verificaram um índice maior de expressão na categoria substantivo. As demais categorias, além dos substantivos, surgem com maior força a partir da faixa etária de um ano e dez meses: substantivo, verbos, adjetivos e advérbios. Os autores sugeriram que essa ordem se deve à importância e frequência com que determinadas pessoas e objetos fazem parte dos contextos culturais das crianças, no mundo e no Brasil.

Segundo Barret (1997), quando a criança apresenta entre 50 e 100 vocábulos, seu inventário de verbos começa a aumentar, estendendo-se até o momento em que ela possui cerca de 500 vocábulos, em seu vocabulário; a partir desse instante, ocorre a equiparação entre a proporção de verbos e os demais vocábulos. Os verbos possuem grande variedade semântica, o que dificulta sua rápida generalização, já que seu referente não é tão claro quanto o do substantivo, de maneira que sua aquisição costuma ocorrer de forma mais gradual.

Nesse sentido, Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007) realizaram um estudo com pré-escolares, com o objetivo de analisar quantitativamente a relação entre o uso de substantivos e verbos, em situação de fala espontânea, em pré-escolares em desenvolvimento normal de linguagem, bem como de examinar a classificação dos verbos utilizados. A análise dos dados demonstrou que os pré-escolares estudados usam mais verbos que substantivos, desde o segundo ano de vida.

Após a análise dos vocábulos, de acordo com o critério de classificação proposto pelo sistema PCS, foi realizada a terceira análise, segundo o critério da frequência dos vocábulos, considerando categorias sintáticas e semânticas. Há que se considerar que essa classificação se altera, à medida que os vocábulos assumem outras funções nas frases, ou mesmo em contextos diferentes. Por essa razão, a classificação proposta foi nomeada por *temas*. Assim, na Tabela 12, a seguir, encontra-se a frequência de ocorrência dos vocábulos em ordem decrescente, conforme as porcentagens obtidas:

Temas	Nº de Vocábulo	%
Descritores	209	17,70
Verbos ou ações	177	14,99
Alimentos	93	7,87
Utensílios e objetos	92	7,79
Lugares	57	4,83
Outros	54	4,57
Animais	51	4,32
Escola: rotinas e atividades	51	4,32
Brinquedos, entretenimentos, esportes, instrumentos e música	48	4,06
Móveis e aposentos	43	3,64
Vestuário	38	3,22
Partes do corpo	37	3,13
Pessoas	34	2,88
Ambiente-Natureza	33	2,79
Pronomes	26	2,20
Transporte	23	1,95
Profissões	21	1,78
Comportamento e estado	19	1,61
Expressões sociais e interjeições	19	1,61
Casa: rotinas e atividades	15	1,27
Atividades sociais	11	0,93
Perguntas e respostas	10	0,85
Conjunções	8	0,68
Preposições	8	0,68
Artigos	4	0,34
TOTAL	1.181	100,00

Tabela 12 – Frequência dos vocábulos, de acordo com a classificação semântica e sintática.

Observou-se, na Tabela 12, que os descritores (209; 17,70%) e os verbos (177; 14,99%) apresentaram as mais altas frequências de ocorrências dos vocábulos, quando comparados aos demais temas. Esse fato se deve, com exceção dos temas que compreendem os vocábulos de estrutura, ao fato de os vocábulos considerados substantivos estarem divididos nos diferentes temas, organizados pelo critério semântico.

Marvin et al. (1994) exploraram o conteúdo semântico dos tópicos de conversação, usados por dez crianças pré-escolares em casa e na escola. Foram gravadas suas falas espontâneas, durante as atividades de rotina. Propuseram, como temas: o tempo, pessoas,

objetos, eventos e ideias. Quanto ao tempo, as crianças referiram-se mais ao presente e menos ao passado e futuro. Com respeito às pessoas, referiram-se primeiro a eles próprios, seguidos dos pais, colegas, família e professor. A classificação mais frequente, quanto aos objetos, tanto em casa quanto na escola, destacou brinquedos e alimentos, seguidos de animais, utensílios, vestuário, veículos e casa. Com relação ao tema *eventos*, ressaltaram-se verbos de ação, jogos, atividades na escola e ideias.

5.3 Critérios para definição dos vocábulos

Após as análises provenientes do relacionamento entre os vocábulos dos Estudos 1, 2 e 3, foram definidos critérios baseados na frequência de ocorrência dos vocábulos, com ênfase nos de conteúdo; tais critérios levaram em conta os vocábulos de conteúdo habituais, ou seja, os mais comuns usados nos instrumentos de avaliação, citados nas listas de vocábulos dos estudos apresentados pela literatura e avalizados pelos relatos de familiares e professores.

Para a escolha dos vocábulos, foram selecionados:

1. os 45 vocábulos presentes nos três estudos: instrumentos, listas de vocábulos e entrevistas com pais e professores;
2. os vocábulos que tiveram número de ocorrência maior ou igual a cinco, considerando os três Estudos. Assim, a soma do número de vocábulos que tiveram a frequência de ocorrência maior ou igual a cinco foi de 167 (14,15%) vocábulos, dos 1.181 (100%); portanto, foram desconsiderados os vocábulos com frequência de ocorrência de um a quatro, perfazendo 1.014 (85,85%) vocábulos;
3. os vocábulos que estiveram presentes nos Estudos 1 ou 2, mas que foram citados pelas famílias 183 (19,37% de 945 vocábulos); e
4. os vocábulos que estiveram presentes nos Estudos 1 ou 2, porém que foram citados pelas professoras 108 (11,43% de 945 vocábulos), conforme pôde ser verificado na Tabela 6.

Com a aplicação desses quatro critérios, foram selecionados 269 vocábulos.

Esses 269 vocábulos sofreram nova classificação, de acordo com o sistema PCS e a classificação semântica e sintática.

Segundo a classificação do PCS, os 269 vocábulos apresentaram-se da seguinte forma:

Classificação do PCS	N	%
Pessoas e pronomes pessoais - Amarelo	16	5,95
Adjetivos e advérbios - Azul	28	10,40
Miscelânea - Branco	4	1,50
Substantivos concretos e abstratos - Laranja	150	55,75
Expressões sociais - Rosa	10	3,70
Verbos - Verde	61	22,70
Total	269	100,00

Tabela 13 – Distribuição dos 269 vocábulos, de acordo com a classificação do PCS.

A Figura 8 a seguir apresenta a distribuição dos 269 vocábulos (segundas colunas do gráfico) de acordo com a classificação do sistema PCS, comparada à distribuição dos 1.181 vocábulos (nas primeiras colunas do gráfico).

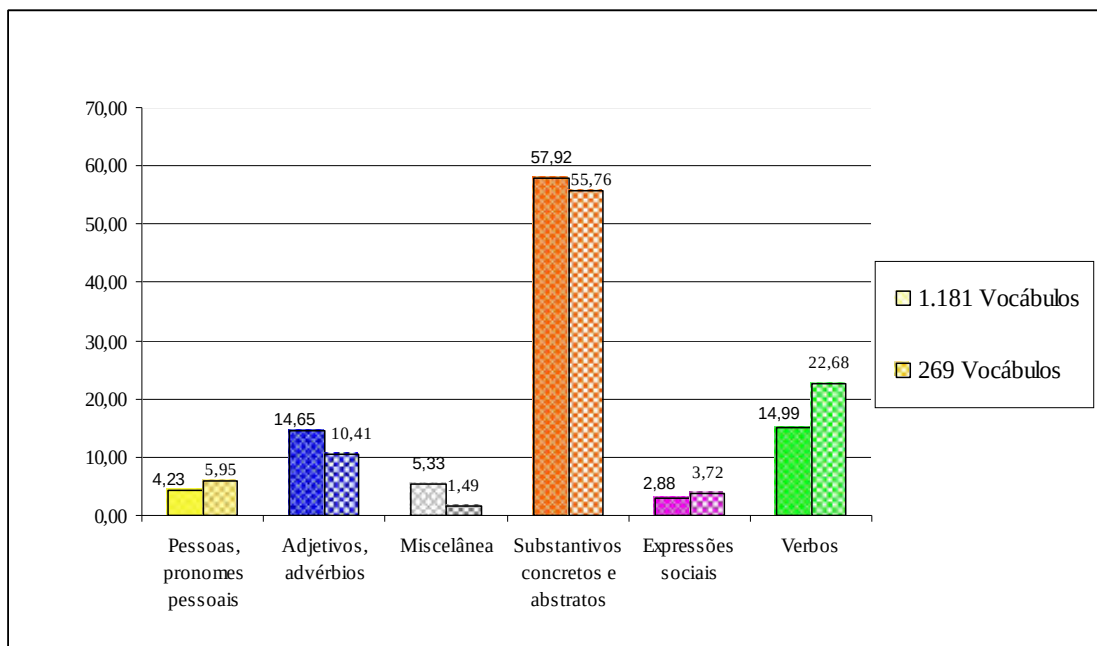


Figura 8 – Distribuição dos vocábulos selecionados versus vocábulos identificados nos Estudos 1, 2 e 3.

Na Figura 8, observou-se que dos 269 vocábulos selecionados os temas pessoas, pronomes pessoais; expressões sociais e verbos apresentaram maior porcentagem de vocábulos do que a lista com 1.181 vocábulos; ao contrário dos temas adjetivos e advérbios; miscelânea e substantivos concretos e abstratos que apresentaram uma porcentagem menor que a lista de 1.181 vocábulos.

Quanto à classificação semântica e sintática, pôde-se perceber que a distribuição dos vocábulos mostrou-se, em ordem decrescente de porcentagem, da seguinte maneira:

Temas	Nº de Vocábulos	%
Verbos ou ações	60	22,30
Alimentos	32	11,90
Descritores	29	10,78
Vestuário	8	2,97
Rotinas e atividades da escola	16	5,95
Pessoas, profissões e pronomes pessoais	16	6,32
Partes do corpo	15	5,58
Lugares	13	4,83
Móveis e aposentos	12	4,46
Utensílios e objetos	11	4,09
Animais	11	4,09
Brinquedos, entretenimentos, esportes, instrumentos e música	10	3,72
Perguntas, respostas e expressões sociais	10	3,72
Transporte	8	2,97
Comportamento	5	1,86
Rotinas e atividades da casa	5	1,86
Natureza	4	1,49
Pronomes e preposições	3	1,12
TOTAL	269	100

Tabela 14 – Distribuição dos vocábulos do instrumento, de acordo com a classificação semântica e sintática.

Alguns agrupamentos foram realizados com respeito aos temas. Nesse sentido, ao tema *pessoas* foram somados os temas *pronomes pessoais e profissões*; ao tema *perguntas e respostas*, acrescentou-se o tema *expressões sociais*, e foram mantidos em apenas um tema, *pronomes e preposições*. Esses agrupamentos ocorreram em virtude do pequeno número de vocábulos que ficariam em um número grande de temas. Dessa forma, os vocábulos foram distribuídos em 18 temas.

A seguir, no próximo item, será apresentada uma proposta do protocolo para identificação do repertório do vocabulário – PIRV.

5.4 Protocolo para identificação do repertório do vocabulário – PIRV

O Protocolo de Identificação do Repertório do Vocabulário – PIRV – tem como objetivo auxiliar a identificação do repertório do vocabulário usual e importante, para a comunicação na rotina familiar e escolar de crianças não-oralizadas, com a idade de dois a onze anos e onze meses. O PIRV oferece um inventário de 269 vocábulos, distribuídos em 18 temas, em sua maioria semânticos, mas também sintáticos. Foi elaborado para crianças que não conseguem se comunicar por meio da fala e necessitam, ao menos, da identificação do seu vocabulário usual e importante, para uma comunicação eficiente na rotina familiar e escolar, a fim de que sejam implantados e implementados sistemas suplementares e alternativos de comunicação, possibilitando acessibilidade comunicativa e favorecimento da aquisição e desenvolvimento das habilidades comunicativas, de linguagem, acadêmica e sociais.

O PIRV foi desenvolvido com o intuito de orientar o profissional na identificação e reconhecimento dos vocábulos. O terapeuta poderá investigar, junto à criança, se a mesma conhece o vocábulo selecionado por meio da apresentação de um significado em diferentes e hierárquicos símbolos com respeito à iconicidade – transparência (MIRENDA; LOCKE, 1989). Para as crianças, alguns tipos de símbolos são cognitivamente mais fáceis de reconhecer. Esses autores consideraram, quanto à hierarquia dos símbolos, do mais fácil, isto é, do mais icônico, para o mais difícil, menos icônico: os objetos, as fotografias coloridas, fotografias em preto e branco, miniaturas de objetos, desenhos em linhas preto e branco, os símbolos do PCS, Rebus, Bliss e a ortografia tradicional.

O profissional que avalia o vocabulário junto à criança poderá verificar se a criança realiza o reconhecimento de objetos, fotos, figuras e/ou a escrita.

A escolha do símbolo pelo profissional deverá ocorrer considerando a idade cronológica, aspectos perceptuais e cognitivos da criança. O profissional deverá providenciar o material que será usado para a identificação do vocabulário.

O PIRV tem o intuito de orientar o profissional, na identificação do repertório do vocabulário, no entanto, ainda possibilita, se o profissional julgar necessário, entender o vocabulário da criança, por meio da percepção dos pais e/ou professores.

Para a verificação com os pais ou responsáveis, o profissional deverá orientá-los a identificar o que a criança ou aluno gostaria de dizer, ao longo do dia, sem se preocupar em deixar palavras em branco. Ao final de cada tema, os pais ou professores poderão acrescentar palavras que acreditam ser importantes para criança, em sua rotina.

O PIRV apresenta como material o protocolo para o preenchimento das respostas. A folha de registro é composta pela identificação do usuário, sua data de nascimento e a data em que foi aplicado.

5.4.1 Repertório de vocábulos

Identificação

Pront.nº

Usuário	D.N	
Endereço		
Bairro	Cidade	Fone

1 Pessoas, Profissões, Pronomes Pessoais (16): Vocábulos que designam pessoas, profissionais ou grupo de pessoas.

1 Pessoas	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Amigo				
Avó, vovó, avô, vovô				
Bebê ou nenê				
Criança				
Eu				
Imã, irmão				
Mãe, mamãe				
Menina, menino				
Mulher				
Nós				
Pai, papai				
Pessoas				
Professor, professora				
Secretária				
Tia, tio				
Vizinho, vizinha				

2 Alimentos (32): Vocábulos usados para designar alimentos e bebidas.

ALIMENTOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Água				
Arroz				
Banana				
Bolacha				
Bolo				
Café				
Carne				
Chocolate				
Coca-Cola				
Comida				
Danone				
Doce				

ALIMENTOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Feijão				
Gelatina				
Laranja				
Leite				
Maçã				
Macarrão				
Mamão				
Manteiga, Margarina				
Mingau				
Ovo				
Pão				
Papinha				
Pizza				
Refrigerante				
Remédio				
Salada				
Salgadinho				
Sopa				
Sorvete				
Suco				

3 Partes do Corpo (15): Vocábulo utilizados para nomear as partes do corpo.

PARTES DO CORPO	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Barriga				
Boca				
Braço				
Cabeça				
Cabelo				
Corpo				
Dedo				
Dente				
Joelho				
Mão				
Nariz				
Olho				
Pé				
Perna				
Rosto				

Observações: _____

4 Vestuário (8): Itens que podem ser vestidos.

PARTES DO CORPO	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Bolsa				
Calças				
Casaco / Jaqueta				
Fralda				
Roupa, tecido				
Sapato				
Tênis				
Vestido				

5 Brinquedos, Entretenimentos, Esportes, Instrumentos e Música (10): Vocábulo que designam atividades ou objetos de brincar, jogar, brincadeiras, divertimentos, esportes, instrumentos musicais e música.

BRINQUEDOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Bicicleta				
Bola				
Boneca				
Brinquedo				
Carrinho				
Futebol				
Jogo				
Jogo de encaixe				
Música				
Revista				

6 Animais (11)

ANIMAIS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Cachorro				
Cavalo				
Coelho				
Galinha				
Gato				
Passarinho				
Pato				
Peixe				
Porco				
Urso				
Vaca				

7 Transporte (7): Vocábulos que representam os meios de transporte.

TRANSPORTE	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Ambulância				
Barco				
Caminhão				
Carro				
Moto				
Ônibus				
Perua				

8 Lugares (13)

LUGARES	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Calçada				
Campo				
Casa				
Chão				
Escola				
Estacionamento				
Fazenda				
Igreja				
Loja				
Piscina				
Porta				
Restaurante				
Rua				

9 Natureza (4): Vocábulos usados para representar coisas da natureza.

NATUREZA	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Árvore				
Flor				
Pedra				
Praia				

10 Móveis e aposentos (12)

MÓVEIS, APOSENTOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Banheiro				
Cadeira				
Cama				
Cozinha				
Fogão				

MÓVEIS, APOSENTOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Geladeira				
Mesa				
Privada				
Quarto				
Quintal				
Sala				
Sofá				

11 Utensílios e objetos (11): Vocábulo usado para utensílios e objetos da casa e pessoais na rotina diária.

UTENSÍLIOS, OBJETOS	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Caixa				
Caneta				
Colher				
Copo				
Garfo				
Luz				
Mamadeira				
Panela				
Rádio				
Telefone				
Tv, televisão				

12 Rotinas e Atividades da Casa (05)

ATIVIDADES DA CASA	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Almoço				
Aniversário				
Banho				
Jantar				
Refeição				

13 Rotinas e Atividades da Escola (16)

ATIVIDADES DA ESCOLA	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Apagador				
Atividade				
Biblioteca				
Carteira escolar, mesinha				

ATIVIDADES DA ESCOLA	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Colar				
Computador				
Desenho				
Figura				
Folha de papel				
Giz de cera				
Lápis				
Livro				
Lousa				
Papel				
Sala de aula				
Tarefa				

14 Comportamento (5): Vocábulo que representam comportamentos e necessidades.

COMPORTAMENTO	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Fome				
Medo				
Feliz				
Quieto				
Xixi				

15 Perguntas, respostas e expressões sociais (10): Vocábulo usados para fazer perguntas, respostas, expressões sociais da rotina.

DESCRIPTOR	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Sim				
Não				
Oi				
Tchau				
Por favor				
Por que?				
Quando?				
Quem?				
Onde?				
Obrigado				

Observações: _____

16 Verbos ou ações (60): Vocábulos que denotam ação, ocorrência, ou modo de ser.

Verbos ou ações	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Abrir				
Ajudar				
Alimentar				
Almoçar				
Andar				
Arrumar				
Assistir				
Bater				
Beber				
Brincar				
Cair				
Chutar				
Coçar				
Colocar				
Comer				
Comprar				
Conseguir				
Conversar				
Correr				
Dançar				
Dar				
Deitar-se				
Descansar				
Descer				
Desenhar				
Dormir				
Empurrar				
Enxugar				
Escovar				
Escrever				
Esperar				
Falar				
Fazer				
Fechar				
Ficar				
Gostar				
Guardar				
Ir				
Jogar, brincar				
Lavar				
Ler				
Machucar				
Olhar				
Parar				
Passear				
Pegar				
Pintar				

Verbos ou ações	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Pular				
Querer				
Rasgar				
Sair				
Sentar				
Ter				
Tirar				
Tocar				
Tomar				
Trabalhar				
Trocar				
Usar				
Vir				

17 Descritores (29): Vocábulo que descrevem os substantivos.

DESCRITORES	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Bom				
Frio				
Quente				
Grande				
Pequeno				
Mais				
Muito				
Nada				
Líquido				
Aqui				
Lá				
Atrás				
Em cima				
Embaixo				
Fora				
Dentro				
Lado				
Antes				
Cedo				
Tarde				
Noite				
Manhã				
Hora				
Hoje				
Dia				
Tempo (horário)				
Vermelho				
Sujo				
Doente				

18 Pronomes e preposições (3)

PRONOMES, PREPOSIÇÕES	RECONHECE?			
	OBJETO	FOTO	FIGURA	LEITURA
Dela, dele				
Meu, minha				
Por				

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou a seleção dos vocábulos para o instrumento de avaliação na identificação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas. Estudos futuros serão feitos, com o objetivo de apresentar os recursos como fotos, figuras e escrita a serem empregados em sua aplicação, e a aplicação desse protocolo com crianças e seus parceiros de comunicação, com o intuito de realizar adaptações, padronizações e normatizações.

Ressalta-se que há vocábulos com alta dificuldade em relação à iconicidade e à transparência, sendo difícil sua representação por meio de objetos, fotos e figuras. Tal dificuldade ocorre na maior parte com substantivos abstratos, verbos e modificadores (adjetivos e advérbios), preposições, artigos, conjunções. Nesse sentido, entende-se que alguns vocábulos, como os substantivos concretos, apresentarão mais facilidade em sua representação.

Para estudos futuros, cuidados serão tomados com relação à escolha dos objetos, fotos, figuras e escrita. A escolha dos objetos deverá levar em conta as suas características, as quais deverão ser mais próximas o possível do objeto real. Os objetos não poderão ser pequenos, de modo a prejudicar sua identificação e iconicidade. As cores e texturas deverão se aproximar do objeto real.

Cuidados semelhantes serão tomados com a escolha das fotos, com respeito à proximidade do objeto na foto – distância de que este foi fotografado, luminosidade e brilho, além da presença de outras imagens na foto, que possam confundir a percepção visual figura-fundo pela criança.

As figuras deverão ter a opção de desenhos realizados em linha preta, em papel com fundo branco ou coloridas plastificadas e, se possível, sem brilho.

Com respeito à escrita dos vocábulos para a leitura, há que se considerar o tamanho da fonte, de sorte a garantir a recepção visual.

.Antes de o examinador iniciar a aplicação das provas, este deverá se certificar com relação ao posicionamento adequado da criança, plano de apresentação dos símbolos, ou seja, a área e o ângulo de inclinação, campo visual, distância entre as figuras, que lhe possibilitem demonstrar sua resposta e definição do tipo de resposta motora.

A utilização do PIRV poderá ser realizada de diferentes modos: investigação com a criança sobre a compreensão dos vocábulos selecionados com a opção de escolha ou exclusão destes por ela, para seu recurso de comunicação ou, ainda, a seleção dos vocábulos pela família e professor. Assim, o profissional terá a possibilidade de comparar os achados,

verificados com a criança, com as informações coletadas pelos informantes.

Ressalta-se que a escolha pela realização dos procedimentos do instrumento é feita pelo profissional ou equipe responsável pela avaliação.

A aplicação do PIRV com a família, no formato *Checklist*, deverá ser realizada com o familiar que apresentar o relacionamento mais próximo e frequente com a criança.

Caso o examinador opte também por estudar a percepção dos pais ou professores, este deverá auxiliá-los a selecionar o mais importante e significativo vocabulário para a criança que está começando a utilizar ou já utiliza um sistema de CSA, ressaltando que os vocábulos que escolherem poderão ser incluídos no sistema de comunicação de sua criança, para proporcionar uma comunicação mais eficiente, capaz de ajudar a construir habilidades de linguagem e favorecer o aprendizado acadêmico.

Enfim, a lista de vocábulos selecionados pode ser considerada um ponto de partida para a avaliação dos profissionais da saúde e educação, principalmente fonoaudiólogos. Esses vocábulos podem servir como norteadores para as pranchas de comunicação serem mais funcionais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M. et al. *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil*. São Paulo: Santos, 2003.

AMERICAN SPEECH- LANGUAGE- HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. *ASHA*, v. 31, p. 107-110, 1989.

AMERICAN SPEECH- LANGUAGE- HEARING ASSOCIATION (ASHA). Position statements, guidelines, reports. *ASHA*, v. 33, supl. 5, 1991.

AMMONS, R.; AMMONS, H. *Full-range picture vocabulary test-form A*. Missoula, Montana: Psychological Test Specialists, 1958.

ANDRADE, C. R. F. et al. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004.

ARVIDSON, H. H.; LLOYD, L. L. Vocabulary selection. In: LLOYD, L. L.; FULLER, D. R.; ARVIDSON, H. H. *Augmentative and alternative communication: a handbook of principles and practices*. Massachussets: Allyn and Bacon, 1997.

BAKER, B. Using images to generate speech. *BYTE*, v. 11, n. 3, p. 160-168, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BASTOS, J. C.; RAMOS, A. P. F.; MARQUES, J. Estudo do vocabulário infantil: limitações das metodologias tradicionais de coleta. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 9, p. 1-9, 2004.

BATES, E. *The emergent of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEFI-LOPES, D. M. *Aspectos da competência e do desempenho lexicais em crianças entre 4:0 e 6:6 anos, com padrões de desenvolvimento normal de linguagem e com alterações articulatórias*. 1997. 285 f. Tese (Doutorado em Lingüística: Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário (Parte B). In: ANDRADE, C. R. F. et al. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004. p. 33-49.

BEFI-LOPES, D. M.; CÁCERES, A. M.; ARAÚJO, K. Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 444-452, 2007.

BEFI-LOPES, D. M.; GALEA, D. E. S. Análise do desempenho lexical em crianças com alteração no desenvolvimento da linguagem. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v. 12, n. 2, p. 31-37, set. 2000.

BENEDICT, H. *Early lexical development: comprensión and production*. *Journal of Child Language*, v. 6, n. 1, p. 183-201, 1979.

BERGER, K. The most common words used in conversation. *Journal Communication Disorders*, Amsterdam, v. 1, p. 201-214, 1967.

BERRY, J. O. Strategies for involving parents in programs for young children using augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 3, p. 90-93, 1987.

BERRY, M. F. *Language disorders of children: the bases and diagnoses*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs: New Jersey, 1969.

BEUKELMAN, D. R., et al. Frequency of word occurrence in communication samples produced by adult communication aid users. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 49, p. 360-367, 1984.

BEUKELMAN, D. R.; MCGINNIS, J.; MORROW, D. Vocabulary selection augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 7, n. 3, p. 171-185, 1991.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. Principals of assessment. In: _____. *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. 2.ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2007.

BEUKELMAN, D.; JONES, R.; ROWAN, M. Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, p. 243-248, 1989.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística: quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BISHOP, D.; MOGFORD, K. Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: _____. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Tradução de Mônica Patrão Lomba e Leão Lanksner. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

BLOOM, L.; LAHEY, M. *Language development and language disorders*. New York: John Wiley e Sons, 1978.

BOGOSSIAN, M. A.; SANTOS, M. J. *Teste Illinois de habilidades psicolinguísticas*. Rio de Janeiro: EMPSI – Empr. Psicologia, 1977.

BOWEN, J.; MADSEN, S.; HILFERTY, A. Vocabulary-oral language. In: *TESOL: techniques and procedures*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1985.

BRAZ, H. A.; PELLICCIOTTI, T. H. F. *Exame de linguagem TIPITI*. São Paulo: M. N. J., 1981.

BRETHERTON, I.; SNYDER, L. *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*, New York: Cambridge University Press, 1988.

BROWN, R. *A first language, the early stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

BZOCH, K.; LEAGUE, R. *Receptive-expressive emergent language test: a method for assessing the language skills of infants*. 2. ed. Austin: Pro-Ed, 1991.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2003.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, universidade e pesquisa: textos completos do III Simpósio em Filosofia e Ciência: Paradigmas do Conhecimento no Final do Milênio*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

CAPOVILLA, F. C. et al. Análise da validade concorrente do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody por comparação com o desempenho escolar de pré-escola a 8ª série: amostra fluminense. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v. 1, n. 2, p. 533-560, 1997a.

CAPOVILLA, F. C. et al. Desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série: normatização fluminense baseada em aplicação coletiva do Peabody Picture Vocabulary Test. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v. 1, n. 1, p. 381-340, 1997b.

CAPOVILLA, F. C. et al. Como avaliar o desenvolvimento da compreensão de sinais da Libras em surdos do ensino fundamental ao médio: versão 1.1 do Teste de Vocabulário receptivo de sinais da Libras (TVRSL1.1) validada e normatizada para aplicação com sinalização ao vivo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. (Org.). *Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em libras*. São Paulo: Edusp: Vitae: Feneis: CNPq: Fapesp, 2004. v. 2.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. C. Desenvolvimento lingüístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 353-380, 1997.

CARLSON, F. A format for selecting vocabulary for the nonspeaking child. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 12, p. 240-245, 1981.

CARRATORE, E. *Lexicografia: nota prévia ao léxico de frequência do português contemporâneo de São Paulo - Projeto NURC*. Marília: Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 1983.

CHUN, R. Y. S. Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. (Org.). *Tempo de fonoaudiologia III*. Taubaté: Cabral, 2002.

DELAGRACIA, J. D. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativa para alunos não-falantes em situação familiar*. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. Comunicação alternativa e aumentativa: delineamento inicial para a implementação do Picture Communication System (P.C.S.). *Boletim do Centro de Orientação Educacional (COE)*, Marília, v. 2, p. 29-39, 1997.

DUNN, L. M. et al. *Manual del examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines: American Guidance Service, 1986a.

DUNN, L. M. et al. *Teste de Vocabulário em Imágenes Peabody: adaptación hispanoamericana*. CirclePines: American Guidance Service 1986b.

DUNN, L. M. et al. *Teste de Vocabulário por Figuras Peabody: versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1981.

FALLON, K. A.; LIGHT, J.; PAIGE, T. K. Enhancing vocabulary selection for preschoolers who require augmentative and alternative communication (AAC). *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 10, p. 81-94, 2001.

FENSON, L. et al. *MacArthur communicative developmental Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing; 1993.

FRANCIS, W. C. Letters to the editor: clinical and research issues of vocabulary lists: comments on Yorkston, Dowden, Honsinger, Marriner and Smith. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 6. p. 275-276, 1990.

FRIED-OKEN, M.; MORE, L. An initial vocabulary for nonspeaking preschool children based on developmental and environmental language sources. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 8, p. 41-56, 1992.

FRISTOE, M.; LLOYD, L. L. Planning an initial expressive sign lexicon for persons with severe communication impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 45, p. 170-180, may, 1980.

GILLAN, R. B.; HOFFMAN, L. M. Language assessment during childhood. In: RUSCELLO, D. M. *Tests and measurements in speech-language pathology*. Boston: Butterworth Heinemann, 1991.

GLENNEN, S. L. Augmentative and Alternative Communication Assessment Strategies. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. *Handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1997.

GOLDFIELD, B. A.; REZNICK, J. S. Early lexical acquisition: rate content, and vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, v. 17, p. 171-83, 1990.

HAGE, S. R. V. *Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos*. Bauru: EDUSC, 1997.

HARRYMAN, E.; KRESHECK, J.; NICOLosi, L. *Vocabulário dos distúrbios da comunicação: fala, linguagem e audição*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HEHNER, B. *Blissymbols for use*. Toronto, Ontário: Blissymbolics Institute, 1980.

HIPSKIND, N.; NERBONNE, P. The most common words used in conversations: Wertern Massachusetts. *Journal of Communication Disorders*, Amsterdam, v. 3, p. 47-50, 1970.

JOHNSON, R. *The picture communication symbols*. Solana Beach, CA: Mayer- Johnson, 1981.

JOHNSON, R. *The picture communication symbols: book II*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson, 1985.

KARLAN, G. R.; LLOYD, L. L. Considerations in the planning of communication intervention: selecting a lexicon. *The Association of the Severely Handicapped Journal*, v. 8, p. 13-25, 1983.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: J S N Editora, 1992.

LAMÔNICA, D. A. C.; CHIARI, B. M.; PEREIRA, L. D. Avaliação da recepção lexical em paráliticos cerebrais. *Revista Fonoaudiologia Atual*, n. 14, p. 20-27, dez. 2000.

LIMONGI, S. C. O. A construção da linguagem na criança parálitica cerebral. In: LIMONGI, S. C. O. (Org.) *Paralisia cerebral processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

LLOYD, L. L.; KARLAN, G. R. Nonspeech communication symbols and systems: where have we been and where are we going? *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 28, p. 3-20, 1984.

LLOYD, L. L.; QUIST, R. W.; WINDSOR, J. A proposed augmentative and alternative communication model. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 6, p. 172-183, 1990.

MAHAJAH, S. C. *Pictogram ideogram communication*. Regina, CA: The George Reed Foundations for the Handicapped, 1980.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2: a pesquisa qualitativa em debate. Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINSEN, H.; Von TETZCHNER, S. Situating augmentative and alternative communication intervention. In: TETZCHNER, S. Von; JENSEN, M. H. *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr/San Diego: Singular, 1996.

MARVIN, C. A. et al. "What are you talking about?": semantic analysis of preschool children's conversational topics in home and preschool settings. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 10, p. 75-86, 1994.

MARVIN, C. A.; BEUKELMAN, D. R.; BILYEU, D. Vocabulary-use patterns in preschool children: effects of context and time sampling. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 10, p. 224-236, 1994.

MCCARTHY, J.; KIRK, S. *Examiners manual: Illinois test of psycholinguistic abilities* (experimental ed). Urbana, Ill.: The University of Illinois Press, 1961.

MCEWEN, I. R.; LLOYD, L. L. Positioning students with cerebral palsy to use augmentative and alternative communication. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, v. 21, p. 15-21, 1990.

MCGINNIS, J. S.; BEUKELMAN, D. R. Vocabulary requirements for writing activities for the academically mainstreamed student with disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, p. 183-191, 1989.

MEIN, R.; O'CONNOR, N. A study of the oral vocabularies of severely subnormal patients. *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 4, p.130-143, 1960.

MENEZES, M. L. N. *A construção de um instrumento para avaliação do desenvolvimento da linguagem: idealização, estudo piloto para padronização e validação*. 2003. Tese (Doutorado) - Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2003.

MENEZES, M. L. N. *ADL: avaliação do desenvolvimento da linguagem*. 2004. Manual do examinador.

MILLIKIN, C. C. Symbol systems and vocabulary selection strategies. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. *Handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 1997.

MILLOY, N. R. *Distúrbios da fala: diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

MIRENDA, P. Designing pictorial communication systems for physically able-bodied students with severe handicaps. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 1, p. 58-64, 1985.

MIRENDA, P.; LOCKE, P. A. A comparison of symbol transparency in nonspeaking persons with intellectual disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 54, p.131-140, 1989.

MOGFORD, K.; BISHOP, D. Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

MORROW, D. et al. *Vocabulary selection for augmentative communication systems: a comparison of three techniques*. Lincoln: University of Nebraska, 1993. Unpublished manuscript.

MULLER, C. *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris: Hachette, 1977.

NELSON, K. Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, v. 38, n. 143, 1973.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OGDEN, C. K. *Basic English: international second language*. New York: Harcourt Brace and World, 1968.

OLIVEIRA, A. A. S. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A; OMOTE, S. (Org.). *Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Editora UEL, 2003. v. 1, p. 27 - 41.

OLIVEIRA, K. T.; HAGE, S. R. V.; CIASCA, S. M. Comparação da compreensão lingüística de crianças com atraso de linguagem e normais com teste de vocabulário por imagens (TVIP): análise preliminar. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 55, p. 19-23, 2001.

OWENS, R. E. *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention*. 3. ed. Needham Heights: Allyn e Bacon, 1998.

PAIS, C. T. *Ensaio semiótico-lingüístico*. São Paulo: Global, 1984.

PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PAURA, A. C.; DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa e/ou Suplementar como recurso de apoio no ensino do conteúdo pedagógico de criança deficiente incluída. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 2., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1-8.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PINE, J. M.; LIEVEN, E. V. M.; ROWLAND, C. Observational and checklist measures of vocabulary composition; what do they mean? *Journal of Child Language*, v. 23, n. 3, p. 573-89, 1996.

PINHEIRO, A. M. V. *ABD: contagem de frequência de ocorrência e análise psicolingüística de palavras expostas à crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1ª grau*. São Paulo: Edição Grupo Fenícia, 1996. Software produzido pela Associação Brasileira de Dislexia-ABD.

REA-NETO, A. Raciocínio clínico: o processo de decisão diagnóstica e terapêutica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 301-311, 1998.

REED, V. *An introduction to children with language disorders*. 2. ed. Sidney: The University of Sidney, 1994.

REICHLE, J.; YORK, J.; SIGAFOOS, J. *Implementing augmentative and alternative communication: strategies for learners with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1991.

RESCORLA, L. Category development in early language. *Journal of Child Language*, n. 8, p. 225-238, 1981.

RESCORLA, L. The language developmental survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 54, n. 4, p. 587-599, 1989.

REYNELL, J. K. *Escala Reynell para evaluar el desarrollo del lenguaje*. Madrid: MEPSA, 1985.

REZNICK, J. S.; GOLDSMITH, L. A multiple form word production checklist for assessing early language. *Journal of Child Language*, v. 16, p. 91-100, 1989.

RICHARDS, J. C. Word lists: problems and prospects. *RELC Journal*, v. 5, n. 2, p.69-84, 1974.

RICHARDS, J. C. A psycholinguistic measure of vocabulary selection. *International Review of Applied Linguistics*, v. 8, p. 87-102, 1971.

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. Augmentative and alternative communication systems: considerations for individuals with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 4, p. 83-93, 1988.

SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. E. *Avaliação em educação especial e corretiva*. Tradução de Doris Sanches Pinheiro. 4. ed. São Paulo: Manole, 1991.

SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos*. São Paulo: Pioneira, 2000.

SHIPLEY, K. G.; McAFEE, J. G. *Assessment in speech-language pathology: a resource manual*. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.

SIGAFOOS, J. et al. The assessment process. In: SIGAFOOS, J.; ARTHUR-KELLY, M.; BUTTERFIELD, N. *Enhancing everyday communication for children with disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2006.

SILVA, C. T. S. *Desenvolvimento lexical inicial dos oito aos dezesseis meses de idade, a partir do Inventário MacArthur de desenvolvimento comunicativo-protocolo palavras e gestos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, C. T. S. Considerações em torno da adaptação do protocolo Palavras e Gestos do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo. *Revista Inventário*, v. 5, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05csilva.htm>>. Acesso em: 20/07/2009.

SPRAGALE, D.; MICUCCI, D. Signs of the week: a functional approach to manual sign training. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 6, p. 29-37, 1990.

STOEL-GAMMON, C.; COOPER, J. Patterns of early lexical and phonological development. *Journal of Child Language*, v. 11, n. 2, p. 247-271, 1984.

TETZCHNER, S. Von. *Augmentative and alternative communication: assessment and intervention a functional approach*. São Paulo: 1997. 52 p. Mimeografado.

TETZCHNER, S. Von; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

THAT, D. J. et al. Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v. 42, n. 2, p. 482-496, 1999.

THIERS, V. O.; CAPOVILLA, F. C. Avaliação cognitiva de crianças com severos distúrbios motores: versões computadorizadas, normatizadas e validadas de cinco testes de vocabulário, compreensão auditiva, prontidão para a leitura e inteligência geral. In: MATTOS, P. (Org.) *Temas em Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1999.

VANDERHEIDEN, G.; KELSO, D. Comparative analyses of fixed-vocabulary communication acceleration techniques. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 3, p.196-206, 1987.

VANDERHEIDEN, G. C.; YODER, D. E. Overview. In: BLACKSTONE, S. W. (Ed.). *Augmentative communication: an introduction*. Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association, 1986. v. 3, p.1-28.

WASSON, C. A.; ARVIDSON, H. H.; LLOYD, L. L. AAC assessment process. In: LLOYD, L. L.; FULLER, D. R.; ARVIDSON, H. H. *Augmentative and alternative communication: a handbook of principles and practices*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1997.

WEISS, A. L.; TOMBLIN, J. B.; ROBIN, D. A. Language disorders. In: TOMBLIN, J. B.; MORRIS, H. L.; SPRIESTERSBACH, D. C. *Diagnosis in speech-language pathology*. 2. ed. San Diego: Singular Publishing Group, 2000.

YORKSTON, K. M. et al. A Comparison of standard and user vocabulary lists. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 4, p.189- 210, 1988.

YORKSTON, K. M. et al. Vocabulary selection: a case report. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, n. 2, p. 101-108, 1989.

YORKSTON, K. M.; FRIED-OKEN, M.; BEUKELMAN, D. Single words vocabulary needs: studies from various nonspeaking populations. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 4, p.149, 1988.

YORKSTON, K. M.; SMITH, K; BEUKELMAN, D. Extended communication samples of augmented communicators: I. A comparison of individualized versus standard vocabulaires. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 55, p. 217-224, 1990.

ZANGARI, C.; LLOYD, L.; VICKER, B. Augmentative and alternative communication: an historic perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 10, p. 27-59, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A				
Nº	Breve Descrição	Objetivo	Autor / Ano	Citado por
1	ABFW – Teste de Linguagem Infantil	Avaliar o desempenho semântico	Andrade et al. (2004); Boff-Lopes (2004) desenvolver a avaliação de	Andrade et al. (2004); Boff-Lopes (2004)
2	ADL – Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (Escola)	Avaliar a aquisição e o desenvolvimento do conteúdo e da estrutura da linguagem nos domínios receptivo e expressivo. O conhecimento do conteúdo da linguagem é avaliado com tarefas direcionadas aos conceitos de quantidade, qualidade (adjetivos), relação espacial, temporal, existência.		
3	Adolescent language screening test	Avaliar o uso de linguagem, conteúdo e forma: pragmáticas: vocabulário expressivo e receptivo; conceitos; formulação de sentenças; morfologia e		Nicolosi (1986); Dworetz (1998) avalia a recepção e a emissão nas idades de 11 a 17 anos;
4	Ammons Full-Range picture vocabulary test Form A	Avaliar inteligência e compreensão do vocabulário	Ammons; Ammons (1958)	Berry (1963); Salva e Yezelsky (1991); Nicolosi (1986) para as idades de 2 anos até a idade adulta.
5	Analysis of the language of learning			Dworetz (1998) refere que o teste trata da emissão para as idades de 11 a 17 anos;
6	ACLIC – Avaliação da Compreensão da Linguagem	Avaliar a compreensão de palavras e frases com 2-4 elementos	Foster, Giddan e Star (1988)	Shipley; McAfee (1992) – recepção; Nicolosi (1986) para as idades de 3 a 6,5 anos;
7	Avaliação Fonológica da Criança	Avaliar aspectos fonológico – expressivo	Yavas, Hernandez e Lamprecht, (1991)	Bishop e Mogford (2001)
8	Bankson language screening test	Avaliar áreas semântica, sintática e morfológica	Bankson, (1980)	Shipley e McAfee (1992) – emissão; Nicolosi (1986) 4 a 7 anos;
9	Boehm Test of Basic Concepts	Avaliar conceitos básicos, primariamente semânticos		Dworetz (1998) recepção e emissão para as idades de 4 a 8 anos;
10	CELF – Clinical Evaluation of Language Functions	Avaliar a compreensão da linguagem (gramática, conceitos) expressão e fluência verbal por meio de três subtestes.	Boehm, (1970)	Shipley; McAfee (1992) recepção para 6 meses a 2 anos;
11	Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Preschool	Avaliar a linguagem receptiva - memória de conceitos linguísticos; conceitos básicos; estrutura de sentença e linguagem expressiva - sentenças num contexto, nível de formulação e estrutura de palavras.	Semel e Wiig, (1980)	Nicolosi (1986), jardim infantil até 12 anos;
12	CELF-R	Avaliar áreas semântica, sintática, fonológica e memória	Wiig, Secord e Semel (1982)	Bishop; Mogford (2001), 6 a 18 anos
13	Clinical Evaluation of Language Fundamentals 3.ed.	Avaliar linguagem receptiva - estrutura de sentenças, conceitos e direções; classes de palavras e linguagem expressiva - estrutura de palavras, formulação, memória e elaboração de sentenças.	Semel, Wiig e Secord (1986)	Gillan, Hoffman (1991) de 6 a 21 anos;
14	Compton Speech and language screening evaluation	Avaliar articulação, semântica, gramática e voz	Compton, (1978)	Shipley; McAfee (1992) recepção e emissão de 3 a 6 anos;
15	Crichton Vocabulary Scale	Teste de vocabulário para destinado como suplemento das matrizes de Raven. É para falante. Solicita-se que explique determinado conceito	Raven, (1950)	Nicolosi (1986) de 3 a 6 anos
16	DTLA – Detroit Test of Learning Aptitude 4.ed	Avaliar a composição verbal: oposição de palavras; imitação de sentenças; construção de histórias; informação básica; sequência de palavras; Composição não-verbal: sequência, reprodução, reversão de letras, relações	Baker e Leland (1967)	Bishop; Mogford (2001) 3 a 18 anos
17	Escola da Linguagem Pré-Escolar	Avaliar as idades da linguagem para compreensão auditiva e a aptidão verbal. Exige nomeação	Zimmerman, Steiner e Evans, (1968)	Bishop; Mogford (2001)
18	Escola de Vineland de Maturidade Social	Avaliar o grau de competência social por meio de entrevista com pais ou	Doll, (1947); (1965)	Bishop; Mogford (2001), do nascimento até 25 anos
19	Expressive One-Word Picture Vocabulary Test	Avaliar o vocabulário	Gardner, (1979)	Shipley; McAfee (1992) emissão 2 anos a 11,11m;
20	Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Upper Extension	Avaliar o vocabulário	Gardner, (1979)	Nicolosi (1986) 2 a 12 anos
21	Full-Range Picture Vocabulary Test	Avaliar o vocabulário	Ammons e Ammons (1948) segundo Bishop; Mogford (2002)	Shipley; McAfee (1992) emissão 12 a 15 anos;

APÊNDICE A				
Abreviação	Instrumento	Objetivo	Autor / Ano	Citado por
ITPA	Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas	Avaliar as habilidades psicolinguísticas associadas com desenvolvimento da linguagem; algum vocabulário e gramática. Adaptado BR	Kirk, McCarthy e Kirk (1968) Adaptação Bogossian, Santos, (1977)	Berry (1963); Shipley, McAfee (1992) recepção e emissão de 2 anos a 10,11; Nicolosi (1996) 2 a 10 anos; Bishop; Mogford (2002) 2 a 10 anos
22	ITPA	LAVE- Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo	Ricordi, (1969)	Fenson et al. (1993)
23	LAVE	MacArthur Communicative Development Inventory: words e gestures	Dunn e Dunn, 1981	Berry (1963); Salvia; Yezidylke (1991); Shipley; McAfee (1992) emissão 2,3 anos a 18,5; Nicolosi (1996) 2,6 a 18 anos; Owens (1998) - 2 a 18 anos;
24	Peabody Picture Vocabulary Test	Prova de vocabulário expressivo, uma vez que avalia o vocabulário em termos das palavras que a criança ouve, segundo o relato do pai. Adaptado BR	Adaptação Capovilla e Capovilla, (2007) Fenson et al. (1993)	Bishop; Mogford (2002) 2,6m a 18 anos; Gillan; Hoffman (1991) 0 a 6,11 anos; Nicolosi (1996) 1 ano a 7 anos
25	PPVT	Avaliar a compreensão auditiva- itens semânticos, sintáticos e morfológicos; comunicação expressiva- semânticos, sintáticos, pragmáticos e morfológicos	Zimmerman, Steiner e Pond (1992)	Shipley; McAfee (1992); Nicolosi (1996) recepção para 2 a
26	Preschool Language Scale 3 ed	Vocabulário	Gardner (1985)	Shipley; McAfee (1992); Bishop; Mogford (2002) recepção e emissão 1m a 3 anos
27	Receptive One-Word Picture Vocabulary Scale	Identificar atraso no desenvolvimento linguístico de crianças jovens por meio de entrevista- Escala de entrevista para	Bloch e League (1991), segundo Bishop e Mogford (1971)	Bishop; Mogford (2002) 12 meses aos 7 anos
28	Reynell Developmental Language Scales	Avalia compreensão e expressão da linguagem por meio do relato dos pais	Reynell e Huntley (1977), (1985) (?)	Nicolosi (1996); Bishop; Mogford (2002), 4 meses a 4 anos;
29	Sequenced Inventory of Communication development (Inventário Sequencial de Desenvolvimento da Comunicação)	Utiliza relato dos pais para avaliar desenvolvimento da comunicação nas crianças normais e nas atrasadas.	Hedrick, Prather e Tobin (1975)	Shipley; McAfee (1992); Owens (1998) recepção e emissão -11 a 18,5m;
30	TAVF	Avaliar a inteligência de indivíduos de 2 anos de idade até a idade adulta.	Among, Among, 1948	Shipley; McAfee (1992); Owens (1998) recepção e emissão -11 a 18,5m;
31	TAVF	Escrita, fala, leitura e escrita: vocabulário e gramática;	Hammill, et al (1987); (1994)	Shipley; McAfee (1992); Owens (1998) recepção 3 a 3,11m;
32	Teste para Compreensão Auditiva da Linguagem	Compreensão da criança quanto ao vocabulário e à estrutura linguística: classes de palavras, gramaticais, morfemas elaborados sentenças (sintaxe)	Carreau (1973) e Carreau-Waillfalk (1985)	Shipley; McAfee (1992); Owens (1998) recepção e emissão 3 a 3,11m;
33	TACL-R	Teste de compreensão de linguagem - 2	Newcomer e Hammil (1988a)	Nicolosi (1996) 8,6 a 12, 11 anos;
34	TOLD	Vocabulário e alguns aspectos da gramática	Newcomer e Hammil (1988b)	Nicolosi (1996); Shipley; McAfee (1992); Gillan; Hoffman (1991); Nicolosi (1996); Bishop; Mogford (2002) recepção e emissão 4 a 8,11anos;
35	TOLD-P	Avaliar o vocabulário: figuras de vocabulário, vocabulário relacional, vocabulário oral; Gramática: compreensão, imitação de sentenças, complementação. Suplementar: articulação de palavras, análise fonética, Avaliar a compreensão e expressão da linguagem	Newcomer e Hammil (1988b)	Berry (1963) 4 a 6 anos
36	The Michigan Picture Language Inventory	Avaliar o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, isto é, as habilidades de	Capovilla et al. 2004	Capovilla, Gütschow e Capovilla, 2004
37	TVFUSP	Avaliar a linguagem no domínio expressivo	Braz e Pellicciotti, (1981)	Braz e Pellicciotti, (1981)
38	TIPIT	Checklist do desenvolvimento normal de linguagem. Avaliar habilidades de linguagem expressiva e receptiva em crianças normais e com deficiências.	Mecham; Lex; Jones (1967)	Berry (1963); Nicolosi (1996) avalia linguagem receptiva 1 a 15 anos;
39	UTLD	Comunicação receptiva e expressiva: aspectos pragmáticos, semântico, sintático, morfológico e fonológico	Sparrow; Ballis; Cichetti (1984)	Gillan; Hoffman (1991) 0 a 18,11 anos
40	Vineland Adaptive Behavior Scales	É uma extensão do Picture Vocabulary Test, Form A. Este instrumento é tentativo de	Berry (1963);	Salvia; Yezidylke (1991)
41	Vocabulary Definition Test, Form A (Experimental Edition)	Entender o vocabulário de crianças com paralisia cerebral e seu uso na fala. A	Horatmefer; McDonald (1975)	Nicolosi (1996)
42	Environmental Pre-language Battery	Uso com indivíduos não verbais, utiliza palavras isoladas.		

APÊNDICE B

Roteiro detalhado para coleta e análise das informações sobre os instrumentos.

Parte 1 - Características do Instrumento
1. Nome do Instrumento;
2. Autor(es) e Ano da publicação;
3. Onde foi desenvolvido: Este item informa o país, em qual instituição o(s) autor (es) estava vinculado quando da realização do instrumento.
4. Adaptação do instrumento: Este item informa se houve adaptação do instrumento e como foi realizada.
5. Tipo de Instrumento: este item tem o intuito de verificar como o(s) autor(es) classificaram o instrumento, por exemplo como teste, escala, protocolo ou outro.
6. Tradução: Este item demonstra se houve tradução do instrumento, quem realizou.
7. Objetivo do instrumento: a que se propõe avaliar.
8. Uso por Profissionais. Este item buscou identificar, nos manuais dos instrumentos, a que profissionais o autor sugere ou restringe o uso.
9. Descrição da População Alvo do instrumento: Este item teve por objetivo identificar nos manuais ou na literatura sobre os instrumentos a quem poderiam ser aplicados. Foram identificadas informações que mencionaram critérios de aplicação do instrumento relacionados à idade, escolaridade, déficits sensoriais e físicos, ser falante ou não, alfabetizado ou não. Também serão considerados os critérios de inclusão ou exclusão na aplicação, bem como cuidados que devem ser tomados com populações divergentes da indicada para avaliação pelo instrumento.

Parte 2 - Análise de Forma e Conteúdo dos instrumentos.	Forma	Conteúdo
Material do Instrumento		
10 Descrição do Manual: Este item objetivou orientar a análise do manual do examinador de cada instrumento. Foram observados: a. Número de páginas, fonte e tamanho utilizados;	X	
11 Descrição de Objetos (quando o instrumento apresentar objetos) a. Quantidade, Tamanho b. Modo de uso	X	X
12 Manual de Figuras a. Quantidade de vocábulos solicitados b. Colorida ou preto e branco c. Tamanho dos cartões d. Quantidade de figuras em cada página	X X X X	
13 Procedimento de aplicação/ Normas para aplicação a. Individual ou coletivo b. Oral ou escrito c. Tempo para aplicação e interrupções. d. Número de vezes ou critérios de reaplicações		X X X X
14 Critérios estatísticos a. Fidedignidade/ Precisão b. Validade c. Confiabilidade d. Padronização e. Normatização		X X X X X

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada “Estudo de vocábulos para instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas”, e gostaríamos que você participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é selecionar palavras para um instrumento que auxilie a identificação do vocabulário de crianças não-oralizadas. Participar desta pesquisa é uma opção. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

Para a coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista e um gravador.

As coletas das informações serão realizadas em horário agendado previamente em local de melhor conveniência para o entrevistado. Os resultados obtidos no estudo poderão ser apresentados em congressos científicos e em revistas científicas da área. Fica assegurada aos participantes a **não identificação dos mesmos**.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada “Estudo de vocábulos para instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante _____

Data: _____

Certas de poder contar com a sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através do telefone (14) 3454-1784 ou (14) 9723-5828, falar com Andréa Carla Paura ou (014)3402-1331, falar com Professora Débora Deliberato.

Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa
Depto de Educação Especial-Unesp/Marília
Confirmo minha participação na data de: _____
Assinatura: _____

Andréa Carla Paura
Discente do curso de Pós-graduação Educação
Especial Unesp/Marília

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA PROFESSORES

Estamos realizando uma pesquisa, intitulada “Estudo de vocábulos para instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas”, e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é selecionar palavras para um instrumento que auxilie a identificação do vocabulário de crianças não-oralizadas. Participar desta pesquisa é uma opção. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que para a coleta de dados serão utilizados um roteiro de entrevista e gravador.

As coletas das informações serão realizadas em horário agendado previamente em local de melhor conveniência. Os resultados obtidos no estudo poderão ser apresentados em congressos científicos e em revistas científicas da área. Fica assegurada ao participante a sua não identificação.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo com a minha participação na pesquisa intitulada “Estudo de vocábulos para instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Responsável _____

Data: _____

Certas de poder contar com a sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através do telefone (14) 3454-1784 ou (14) 9723-5828, falar com Andréa Carla Paura ou (014)3402-1331, falar com Professora Débora Deliberato.

Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa
Depto de Educação Especial-Unesp/Marília

Andréa Carla Paura
Discente do curso de Pós-graduação Educação
Especial Unesp/Marília

Confirmo minha participação na data de: _____

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstancia do Comitê de Ética em Pesquisa



Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-1302

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 1311/2007

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DO VOCABULÁRIO FUNCIONAL DE ALUNOS NÃO-FALANTES.
2. Pesquisador Responsável: Andréa Carla Paura / Débora Deliberato (orientadora)
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
4. Apresentação ao CEP: 12/04/2007
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é elaborar instrumento para identificação do vocabulário funcional de alunos não falantes.

SUMÁRIO DO PROJETO

O projeto tem por objetivo elaborar um instrumento para identificação do vocabulário funcional de alunos não-falantes. Para a elaboração do instrumento serão realizados três estudos. O primeiro fará uma análise dos instrumentos disponíveis na literatura para identificação dos vocábulos freqüentemente mais utilizados em nosso país. No segundo estudo será utilizado um check-list com a família, a escola e o aluno não falante, baseado no inventário das listas de vocábulos pesquisado, e no Protocolo de Habilidades de Comunicação respondido previamente pela família e pelo professor dos alunos. O terceiro estudo fará a elaboração do instrumento de avaliação para identificação do vocabulário de alunos não-falantes. Os critérios para elaboração e aplicação do instrumento de avaliação serão definidos após a realização dos estudos um e dois mencionados acima.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

O presente projeto fornecerá importantes material para identificação do vocabulário funcional de alunos não-falantes, sendo portanto, de relevância científica na área da Educação Especial.

Com a respeito à documentação exigida conta com autorização do CEES, quanto a sua realização, e também apresenta o Termo de Consentimento livre e esclarecido, conforme normas da Resolução CNS 196/96.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado

para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da UNESP em 27/06/2007.


Drª Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


Prof. Dr. Tullo Vigevani
Diretor da FFC