



CIBELLE ALBUQUERQUE DE LA HIGUERA AMATO

**Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da
linguagem em crianças normais e autistas**

**Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
para a obtenção do Título de Doutor em Lingüística**

Área de concentração: Semiótica e Lingüística Geral

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Dreux Miranda Fernandes

São Paulo

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



CIBELLE ALBUQUERQUE DE LA HIGUERA AMATO

**Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da
linguagem em crianças normais e autistas**

**Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
para a obtenção do Título de Doutor em Lingüística**

Área de concentração: Semiótica e Lingüística Geral

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Dreux Miranda Fernandes

São Paulo

2006

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Amato, Cibelle Albuquerque de la Higuera

Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças normais e autistas / Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato ; orientadora Fernanda Dreux Miranda Fernandes. -- São Paulo, 2006.

165 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento da linguagem. 2. Comunicação. 3. Desenvolvimento cognitivo. 4. Autismo. I. Título.

*Ao Kadu e à Pietra,
por serem a inspiração para tudo
o que há de nobre na minha vida.*

*De novo para o Edu:
o garoto com quem me casei e
o homem em que se transformou*

“ A vida inventa ! A gente principia as coisas, não se sabe porque e desde aí perde o poder da continuação, porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada ”.

Guimarães Rosa

A elaboração desta tese foi bastante complexa; sempre tive certeza de que daria certo, embora em muitos momentos não soubesse como. Agradeço a todos e a cada um dos que acreditaram que eu acabaria ajustando todas as peças em seus lugares.

Toda minha gratidão aos meus pais, por me incentivarem a ser o que sou, e ao Kadu e a Pietra, meus filhos, por todo o colorido dado ao meu trabalho e a minha vida.

Não sei como agradecer ao meu marido, em cujas opiniões sou viciada, por seu carinho e sua boa-vontade, e por ter lido, relido e me ajudado a revisar cada capítulo desta tese. Pela sua sabedoria, paciência, gentileza e pela sua compreensão, muito obrigada.

Devo uma palavra especial de agradecimento à minha orientadora Fernanda Dreux Miranda Fernandes, a quem preservo o mais profundo sentimento de reverência, pelo privilégio de compartilhar mais de quinze anos de convivência, amizade e respeito, por seu constante apoio, compreensão, entusiasmo, e por sua confiança, nos prolongados momentos de silêncio de minha parte. Você provou que o passar dos anos não diminuiu sua paciência nem seu talento de grande mestre.

Também agradeço às informações diretas que recebi da professora doutora Suelly Cecília Oliven Limongi e da professora doutora Débora Maria Befi Lopes que me dedicaram generosamente seu tempo e me transmitiram seus

conhecimentos. Merecem sempre meu respeito; agora também merecem minha gratidão.

Não posso deixar de mencionar o André Felipe Lobo Aloí que sofreu com minhas infindáveis perguntas e se dispôs generosamente a me transmitir informações e a me encorajar a desbravar o universo da estatística, e a Helena Della Torre dos Santos Gallinari por me emprestar seus olhos argutos e judiciosos, que me ajudaram a abrir tantas portas nesta história.

No convívio do dia a dia no Curso de Fonoaudiologia da FMUSP, agradeço todas as demonstrações de carinho e encorajamento em cada etapa deste trabalho.

Meu muito obrigada a todos e a cada um dos sujeitos desta pesquisa e seus familiares pela confiança e por possibilitarem meu aprendizado.

*“Já se sabe que as palavras proferidas
pelo coração não têm língua que as articule,
retêm-nas um nó na garganta e só nos olhos
é que se podem ler”*

José Saramago

Esta tese está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: adaptado de *International Committee of Medical Journals Editors* (Vancouver)

Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Serviço de Biblioteca e Documentação. *Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias*.

Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha, Maria Júlia de A. L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. 2ª ed. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentações; 2005.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com *List of Journals Indexed in Index Medicus*.

Esta pesquisa foi financiada pelo CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) através de bolsa Mestrado.

Sumário

Lista de abreviaturas	
Lista de tabelas	
Lista de quadros	
Lista de figuras	
Resumo	
Resumen	
Abstract	
1. Introdução.....	21
1.1 Hipótese	22
1.2 Objetivo geral	23
1.3 Objetivos específicos	23
2. Revisão da literatura.....	25
2.1 Autismo: conceito e caracterização.....	25
2.2 Linguagem: aspectos pragmáticos e sócio-cognitivos.....	30
2.2.1 Linguagem sob a perspectiva pragmática.....	30
2.2.1.1 Em crianças normais.....	35
2.2.1.2 Em crianças autistas.....	42
2.2.2 Aspectos sócio-cognitivos.....	51
3. Método.....	66
3.1 Sujeitos.....	66
3.2 Material.....	70
3.3 Procedimento.....	71
3.3.1 Coleta de dados.....	71
3.3.2 Registro e análise dos dados.....	74
3.3.3 Análise estatística.....	75
4. Resultados.....	78
4.1 Perfil funcional da comunicação.....	81
4.2 Desempenho sócio-cognitivo.....	92
4.3 Correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo.....	111

5.	Discussão.....	121
5.1	Perfil funcional da comunicação.....	121
5.2	Desempenho sócio-cognitivo.....	129
5.3	Correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo.....	132
6.	Conclusão.....	137
7.	Anexos.....	143
8.	Referências.....	154

Lista de abreviaturas

AC-A	Número de atos comunicativos realizados pela mãe em cada filmagem
AC-C	Número de atos comunicativos realizados pela criança em cada filmagem
AC-MIN	Número de atos comunicativos produzidos por minuto em cada filmagem
AC-T	Número total de atos comunicativos realizados em cada filmagem
AC-I	Número de atos comunicativos interpessoais utilizados
ESPAÇO CO	Porcentagem de espaço comunicativo
FC-I	Número de funções comunicativas interpessoais utilizadas
N-FC	Número de funções comunicativas utilizadas
GRUPO 1-A	Crianças com desenvolvimento normal de 0 a 36 meses em recortes pontuais
GRUPO 1-B	Crianças com desenvolvimento normal de 0 a 36 meses em acompanhamento longitudinal
GRUPO 2-C	Crianças autistas não verbais
GRUPO 2-D	Crianças autistas verbais
GRUPO 1-NV	Grupos 1-A e 1-B não verbais de 0 a 15 meses
GRUPO 1-V	Grupos 1-A e 1-B verbais de 18 a 36 meses
ICG	Intenção comunicativa gestual
ICV	Intenção comunicativa vocal
IG	Imitação gestual
IV	Imitação vocal
JC	Jogo combinatório
JS	Jogo simbólico
OM	Uso de objeto mediador
VE	porcentagem de atos comunicativos verbais produzidos
VO	porcentagem de atos comunicativos vocais produzidos
G	Porcentagem de atos comunicativos gestuais produzidos

Lista de tabelas

Tabela 1-	Média do espaço comunicativo ocupado pelas crianças normais (grupo 1).....	81
Tabela 2-	Espaço comunicativo ocupado pelas crianças autistas (grupo 2).....	82
Tabela 3-	Média do número de atos comunicativos por minuto produzidos pelas crianças normais (grupo 1), média e desvio padrão.....	83
Tabela 4-	Número de atos comunicativos por minuto produzidos pelas crianças autistas (grupo 2).....	84
Tabela 5-	Média do uso dos diferentes meios comunicativos pelas crianças normais (grupo 1).....	86
Tabela 6-	Uso dos diferentes meios comunicativos pelas crianças autistas (grupo 2).....	87
Tabela 7-	Média do percentual de expressão de funções mais interativas pelas crianças normais (grupo 1).....	89
Tabela 8-	Porcentual de expressão de funções mais interativas pelas crianças autistas (grupo 2).....	89
Tabela 9-	Média do número de atos comunicativos mais interativos das crianças normais (grupo 1).....	91
Tabela 10-	Número de atos comunicativos mais interativos de cada uma das crianças autistas (grupo 2).....	91
Tabela 11-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto intenção comunicativa gestual (escores variam de 1 a 6).....	93
Tabela 12-	Desempenho da cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto intenção comunicativa gestual (escores variam de 1 a 6).....	94
Tabela 13-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto intenção comunicativa vocal (escores variam de 1 a 6).....	94
Tabela 14-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto intenção comunicativa vocal (escores variam de 1 a 6).....	95
Tabela 15-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto uso de objeto mediador (escores variam de 1 a 4).....	96

Tabela 16-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto uso de objeto mediador (escores variam de 1 a 4).....	96
Tabela 17-	desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto.imitação gestual (escores variam de 1 a 4).....	97
Tabela 18-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto imitação gestual (escores variam de 1 a 4).....	98
Tabela 19-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto imitação vocal (escores variam de 1 a 4).....	98
Tabela 20-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto imitação vocal (escores variam de 1 a 4).....	99
Tabela 21-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto jogo combinatório (escores variam de 1 a 6).....	100
Tabela 22-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto jogo combinatório (escores variam de 1 a 6).....	100
Tabela 23-	Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto jogo simbólico (escores variam de 1 a 6).....	101
Tabela 24-	Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2), no aspecto jogo simbólico (escores variam de 1 a 6).....	102
Tabela 25-	Variáveis apontadas pelo <i>Teste de Kruskal-Wallis</i> , como sendo diferenciadoras pela idade (em vermelho).....	111
Tabela 26-	Primeira faixa etária (1 mês) com as demais (3 meses até 36 meses).....	112
Tabela 27-	Segunda faixa etária (3 meses) com as demais (6meses até 36 meses).....	112
Tabela 28-	Terceira faixa etária (6 meses) com as demais (9meses até 36 meses).....	112
Tabela 29-	Quarta faixa etária (9 meses) com as demais (12 meses até 36 meses).....	113
Tabela 30-	Quinta faixa etária (12 meses) com as demais (15 meses até 36 meses).....	113
Tabela 31-	Sexta faixa etária (15 meses) com as demais (18 meses até 36 meses).....	113
Tabela 32-	Sétima e oitava faixas etárias (18 e 21 meses) com as demais (24 meses até 36 meses).....	114
Tabela 33-	Demais faixas etárias combinadas (24, 27, 30, 33 e 36 meses).....	114

Tabela 34- Variáveis com diferenças estatisticamente significantes nos grupos 2-C e 2-D em vermelho.....	115
Tabela 35- Variáveis apontadas pelo Teste de Kruskal-Wallis, como sendo diferenciadoras dos dois grupos (13 faixas etárias dos grupos 1-A e 1-B e grupos 2-C e 2-D) em vermelho.....	116
Tabela 36- Crianças autistas não verbais com as treze faixas etárias de crianças normais (de 1 a 36 meses).....	116
Tabela 37- Crianças autistas verbais com as treze faixas etárias de crianças normais (de 1 a 36 meses).....	117
Tabela 38- Correlações segundo a análise de <i>Spearman</i>	117

Lista de quadros

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos do grupo 1-A, quanto a idade (no momento da coleta de dados) e sexo	66
Quadro 2- Caracterização dos sujeitos do grupo 1-B, quanto a idade (no momento de cada um das coletas de dados) e sexo.....	68
Quadro 3- Caracterização dos sujeitos do grupo 2, quanto a idade (no momento da coleta de dados) e sexo.....	68
Quadro 4- Caracterização do grupo 1-A - faixas etárias, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito (AC-C), sua mãe (AC-A) e total (AC-T).....	78
Quadro 5- Caracterização do grupo 1-B - faixa etária, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito (AC-C), sua mãe (AC-A) e total (AC-T).....	79
Quadro 6- Caracterização do grupo 2 - grupos 2-C e 2-D, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito (AC-C), sua mãe (AC-A) e total (AC-T).....	80
Quadro 7- Síntese do número total de filmagens, tempo de gravação e de atos comunicativos produzidos pelos sujeitos (AC-C), suas mães (AC-A) e total (AC-T) em cada um dos dois grupos e no geral.....	80

Lista de figuras

Figura 1-	Síntese da divisão dos sujeitos nos dois grupos propostos	70
Figura 2-	Porcentual de ocupação do espaço comunicativo nos dois grupos.....	83
Figura 3-	Número de atos comunicativos por minuto nos dois grupos.....	85
Figura 4-	Média de utilização dos meios comunicativos das crianças normais (grupo 1-A e 1-B).....	87
Figura 5-	Utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas não verbais (grupo 2-C).....	88
Figura 6-	utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas verbais (grupo 2-D).....	88
Figura 7-	Funções mais interativas nos dois grupos.....	90
Figura 8-	Número de atos comunicativos mais interativos nos dois grupos.....	92
Figura 9-	Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em intenção comunicativa gestual.....	104
Figura 10-	Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em intenção comunicativa vocal.....	105
Figura 11-	Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em uso do objeto mediador.....	106
Figura 12-	Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em imitação gestual.....	107
Figura 13-	Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em imitação vocal.....	108
Figura 14-	Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em jogo combinatório.....	109
Figura 15-	Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em jogo simbólico.....	110
Figura 16-	Média da utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças normais (grupos 1-A e 1-B).....	124

Figura 17- Utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças autistas não verbais (grupo 2-C).....	125
Figura 18- Utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças autistas verbais (grupo 2-D).....	125

Resumo

Amato, CAH. *Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem em crianças normais e autistas* [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2006. 165p.

Dentro dos transtornos do espectro autístico, as alterações de linguagem e da comunicação sempre foram consideradas elementos fundamentais. Hoje inúmeros trabalhos relatam a atuação do fonoaudiólogo junto a esta população. Esta pesquisa propõe-se a contribuir para um melhor entendimento dos processos de desenvolvimento da linguagem e do desempenho sócio cognitivo em crianças normais e em crianças autistas no período que antecede à verbalização e no período inicial da mesma. A fundamentação teórica tem por finalidade ancorar este estudo e fornecer uma amostra do que se discute atualmente nas áreas abordadas. O objetivo do trabalho é traçar as correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio cognitivo de crianças normais de zero a trinta e seis meses e de autistas. A metodologia proposta para esta pesquisa envolve o acompanhamento próximo e sistemático do desenvolvimento de 6 crianças, em situações de interação com suas mães, através de gravações trimestrais realizadas entre o primeiro e o décimo quinto mês (3 sujeitos) e entre o décimo oitavo e o trigésimo sexto mês (3 sujeitos). Com o objetivo de corroborar os dados referentes a este pequeno grupo, bem como ampliar as possibilidades de generalização dos resultados obtidos, foram colhidos dados da interação mãe - criança de outros 39 sujeitos, sendo 3 de cada faixa etária, respectivamente, 1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33 e 36 meses. Os dados obtidos a respeito do desenvolvimento do perfil comunicativo e desempenho sócio-cognitivo em crianças normais forneceram parâmetros a partir dos quais investigar o perfil comunicativo e o desempenho sócio-cognitivo de 20 crianças autistas (10 falantes e 10 não falantes). Os resultados mostram que as crianças normais e as crianças autistas apresentam formas distintas de correlacionar a linguagem com as habilidades cognitivas e sociais. Nos dois grupos foi possível observar que o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo estão interligados e que o desenvolvimento de um passa necessariamente pelo desenvolvimento do outro. A presente pesquisa confirmou que há intenção comunicativa desde o nascimento e que a criança amplia quantitativamente e qualitativamente suas habilidades comunicativas, junto com o aprimoramento de suas habilidades sociais e cognitivas. Nas crianças autistas verbais e não verbais a caracterização do perfil funcional da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo realizada neste estudo confirmou a dificuldade destas crianças nas três áreas abordadas e como estas dificuldades muitas vezes determinam o seu desempenho. Diferentemente das crianças normais, as autistas apresentam muitas vezes dissociações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo, em função das dificuldades específicas da patologia.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem, comunicação pré-verbal, desenvolvimento sócio-cognitivo, transtornos autísticos

Resumen

Amato, CAH. *Cuestiones funcionales y socio-cognitivas en el desarrollo del lenguaje en los niños normales y de los autistas* [tesis]. San Pablo:- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo; 2006. 165p.

Dentro de los trastornos del espectro del autístico, las alteraciones del lenguaje y la comunicación siempre habían sido consideradas los elementos básicos. Hoy innumerables trabajos relatan la actuación del fono-audiólogo junto a esta población. Esta investigación se propone a contribuir para un mejor entendimiento de los procesos del desarrollo del lenguaje y del desempeño socio-cognitivo en niños normales y en niños autistas en el período que precede a la verbalización y en el período inicial del mismo. La fundamentación teórica tiene el propósito de asegurar este estudio y proveer una muestra de lo que se discute actualmente en las áreas estudiadas. El objetivo del trabajo es rastrear las correlaciones entre el perfil funcional de la comunicación y el desempeño socio-cognitivo de los niños normales de cero a treinta y seis meses y autistas. La metodología propuesta para esta investigación implica el acompañamiento siguiente y sistemático del desarrollo de 6 niños, en las situaciones de la interacción con sus madres, llevadas a través de grabaciones trimestrales realizadas entre el primero y el décimo quinto mes (3 niños) y entre el décimo octavo y trigésimo sexto mes (3 niños). Con el objetivo para corroborar los datos que se referían a este grupo pequeño, así como ampliar las posibilidades de generalización de los resultados conseguidos, habían obtenidos datos de la interacción madre-niño de otros 39 niños, siendo 3 de cada banda etaria, respectivamente, 1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33 y 36 meses. Los datos conseguidos con respecto al desarrollo del perfil comunicativo y desempeño socio-cognitivo en niños normales permitieron identificar los parámetros a partir de los cuales investigar el perfil comunicativo y el desempeño socio-cognitivo de 20 niños autistas (10 hablantes y 10 no hablantes). Los resultados muestran que los niños normales y los niños autistas muestran formas distintas para correlacionar el lenguaje con las habilidades cognitivas y sociales. En los dos grupos fue posible observar que el perfil funcional de la comunicación y el desempeño socio-cognitivo están ínter ligados y que el desarrollo de uno pasa necesariamente por el desarrollo del otro. La actual investigación confirmó que existe una intención comunicativa desde el nacimiento y que el niño amplía cuantitativamente y cualitativamente sus capacidades de comunicativas, junto con la mejora de sus capacidades sociales y cognitivas. En los niños autistas verbales y no verbales la caracterización del perfil funcional de la comunicación y el desempeño socio-cognitivo realizado en este estudio confirmó la dificultad de estos niños en las tres áreas analizadas y como estas dificultades muchas veces determinan el desempeño de estos niños. Diferentemente de los niños normales los niños autistas presentan muchas veces disociaciones entre el perfil funcional de la comunicación y el desempeño socio-cognitivo, en la función de las dificultades específicas de la patología.

Palabras-clave: desarrollo del lenguaje, comunicación pre-verbal, desarrollo socio-cognitivo, trastornos autísticos.

Abstract

Amato, CAH. *Functional and sócio-cognitive issues in language development of normal and autistic children* [thesis]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2006. 165p.

Language and communication disorders have always been considered within autistic spectrum disorders. Nowadays many studies report the speech and language therapist's work with this population. This research provides a contribution to the better understanding of language and social cognitive developmental processes in the preceding and early stages of verbalization in normal developing and autistic children. The theoretical basis aims to support this study and to provide a sample of the recent discussions about the issue. The objective of the research is to determine the correlations between the functional communicative profile and the social-cognitive performance of children with normal development between zero and 36 months of age and autistic children. The methodology proposed involves the systematic follow up of six children interacting with their mothers through recordings sessions conducted in their homes, with three months interval of three children between the first and the 15th month (3 subjects) and between the 18th and the 36th months (3 subjects). To further improve the generalization possibilities of the data obtained with this small group the same data was obtained from other 39 subjects interaction with their mothers, 3 of each age (respectively 1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33 and 36 months). The data about the development of communicative language profile and social cognitive performance provided parameters from which investigate the communicative profile and the social cognitive development of autistic children (10 verbal and 10 non-verbal). Results show that normal and autistic children presented different correlations between language and social-cognitive abilities. In both groups it was possible to observe that the functional communication profile and the social-cognitive performance are associated and that the development of one domain is necessarily linked to the development of the other. The present research confirmed that communicative intent is present since birth and that there is a quantitative and a qualitative improvement of communicative abilities along with the improvement of social-cognitive abilities. In verbal and non-verbal autistic children the characterization of the functional communicative profile and the social-cognitive performance conducted in this study confirmed these children's inabilities in the three domains and how these inabilities determine their general performance. Contrary to normal developing children the autistic children many times present dissociation between the functional communicative profile and the social-cognitive performance due specific characteristics of the disorder.

Key-words: language development, pré-verbal communication, social-cognitive development, autistic disorders.

The background of the page is a watercolor illustration. It features several large, irregular, overlapping shapes in shades of red, yellow, and green. The colors are soft and blended, with some areas appearing more saturated than others. The overall effect is artistic and abstract. The word "Introdução" is written in a blue, italicized serif font, centered in the lower half of the page.

Introdução

1. Introdução

As alterações de linguagem e da comunicação sempre foram consideradas elementos fundamentais dentro dos transtornos do espectro autístico. Hoje inúmeros trabalhos relatam a atuação do fonoaudiólogo junto a esta população.

Este trabalho visa contribuir para o fortalecimento da identidade do papel do fonoaudiólogo junto a estas crianças.

Se considerarmos que, em muitos casos, as crianças autistas não apresentam comunicação oral, torna-se de fundamental importância para o fonoaudiólogo compreender o processo de comunicação quando a verbalização não está presente.

Compreender o que acontece com os bebês e as crianças no período que antecede a fala e no período inicial da mesma passa a ser primordial para o profissional que deseja acompanhar este processo com as crianças autistas.

Esta foi a motivação para que, em trabalho anterior, (Amato, 2000) fosse comparado o processo de aquisição de linguagem em crianças normais e autistas no período pré-verbal.

A riqueza dos resultados e a validação da metodologia empregada permitiram sua ampliação no presente trabalho.

Esta pesquisa se propõe a contribuir para um melhor entendimento do desenvolvimento da linguagem e do desempenho sócio cognitivo em crianças normais e em crianças autistas no período que antecede à verbalização e no período inicial da mesma.

Neste capítulo são apresentados a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam toda a pesquisa.

No capítulo II, a fundamentação teórica tem por finalidade ancorar este estudo e fornecer uma amostra do que se discute atualmente nas áreas abordadas. Este capítulo propicia ao leitor a percepção da interdisciplinaridade que a Fonoaudiologia assume quando busca estudar saúde mental.

O capítulo III descreve de forma pormenorizada toda a metodologia do trabalho.

No capítulo IV, estão organizados os resultados obtidos e as análises possíveis a partir dos mesmos.

A discussão dos resultados deste estudo em relação a outras pesquisas e à sua fundamentação teórica está apresentada no capítulo V. As conclusões são apresentadas no capítulo VI.

1.1. Hipótese

As correlações entre as três grandes áreas de desenvolvimento, social, cognitivo e de linguagem estabelecem-se de formas distintas em crianças normais e naquelas com transtornos do espectro autístico.

1.2. Objetivo geral

Traçar as correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio cognitivo de crianças normais de zero a trinta e seis meses e autistas verbais e não verbais.

1.3. Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil funcional da comunicação de crianças em desenvolvimento normal de zero a trinta e seis meses
- Caracterizar o desempenho sócio cognitivo de crianças em desenvolvimento normal de zero a trinta e seis meses
- Caracterizar o perfil funcional da comunicação de crianças autistas verbais e não verbais
- Caracterizar o desempenho sócio cognitivo de crianças autistas verbais e não verbais
- Correlacionar o perfil funcional da comunicação com o desempenho sócio-cognitivo nos dois grupos
- Identificar elementos comuns ou paralelos na articulação entre esses processos nos dois grupos.



*Revisão da
literatura*

2. Revisão da literatura

Este capítulo visa fornecer a base teórica para o estudo proposto. Desta forma o conteúdo aqui apresentado foi selecionado de acordo com os pontos principais de interesse da pesquisa. O autismo, sua conceituação e caracterização, a linguagem, sob uma perspectiva pragmática e os aspectos sócio-cognitivos relacionados. Privilegiou-se o encadeamento de idéias e não a cronologia estrita dos fatos.

É importante ressaltar que já na conceituação do autismo verificamos a intrínseca relação entre as áreas de linguagem, cognição e socialização na caracterização do quadro. Isto resalta a importância do estudo aqui proposto, ao mesmo tempo faz com que a divisão proposta a seguir seja meramente didática.

2.1. Autismo: conceito e caracterização

O autismo foi descrito, pela primeira vez por Leo Kanner em um artigo publicado em 1943. Desde este artigo até hoje o conceito de autismo infantil sofreu várias alterações e atualizações até a proposta atual da existência de um espectro autístico.

Durante todo este percurso, provavelmente, o único ponto de concordância entre os diversos estudiosos do assunto é o papel atribuído à linguagem na descrição da patologia.

“Qualquer que seja a abordagem conceitual, a hipótese etiológica e o critério diagnóstico envolvendo autismo infantil, a linguagem sempre representa um aspecto fundamental da patologia. Diversas pesquisas associam as dificuldades de linguagem às causas do autismo infantil, quer

como um elemento desencadeador, quer como um aspecto afetado pelas mesmas desordens que causam a patologia". (Fernandes, 1994 p.5)

Wing (1981) afirma que as Síndromes de Asperger e a Autística de Kanner são melhor consideradas como dentro de um contínuo de impedimento social mas caracterizadas, pelo menos nos primeiros anos da infância, como diferindo nos aspectos cognitivo, de linguagem e motor. Na descrição clássica da criança autista encontramos boas habilidades visuo-espaciais, boa destreza manual e um desenvolvimento de linguagem desviante, bem como prejuízo social. Aqueles com a típica Síndrome de Asperger têm boa gramática desde o começo, têm uma interação social estranha ou inapropriada e coordenação motora pobre, mostrada na postura e no modo de andar. Para a autora, no autismo pode haver comprometimento cognitivo.

A Associação Americana de Psiquiatria publicou a quarta edição, revista, de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSMIV, APA, 1994), em que o autismo aparece como um Distúrbio Global de Desenvolvimento. Sob esta perspectiva, o autismo infantil é considerado um distúrbio do desenvolvimento que atinge as áreas de interação social, linguagem e cognição.

Nesta publicação a Associação Americana de Psiquiatria propõe uma lista de sintomas divididos em três grupos de referência. a) incapacidade qualitativa na interação social; b) distúrbios na comunicação e na atividade imaginativa e c) repertório restrito de atividades e interesses. O diagnóstico de Transtorno Autista exige que sejam identificados, no mínimo, seis sintomas, sendo pelo menos dois pertencentes ao primeiro grupo e um em cada grupo seguinte. Outra exigência é que a alteração de desenvolvimento em uma dessas áreas tenha sido observada antes dos três anos de idade.

Para Fernandes (2003b), esta foi a última grande mudança até esta data, na orientação diagnóstica quanto ao autismo infantil. A autora comenta que o termo original para a classificação do autismo infantil é *Pervasive Developmental Disorder*, que foi traduzido para o DSMIII-R, (APA, 1989) e para o DSMIV (APA, 1994) como Distúrbio Global do Desenvolvimento e para a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Organização Mundial de Saúde (CID-10, WHO, 1993) como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Rosenberg (1991) relata o histórico da doença desde o artigo publicado por Leo Kanner em 1943 (onde descreveu, como características do autismo, a ausência de linguagem com função comunicativa, comportamentos bizarros e ritualísticos, a ausência de relação social, boas potencialidades cognitivas e início precoce do quadro) até a proposta, em 1989, da Associação Americana de Psiquiatria que sugeriu uma nova classificação da doença sob o título de DSM III-R e classificou o autismo como um dos distúrbios pervasivos do desenvolvimento.

Assumpção (1995) menciona a caracterização de linguagem como um importante elemento para a distinção entre os quadros de Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Desarmonia de Evolução segundo as perspectivas de Rutter, Asperger, Wing e Lang, todas anteriores à década de 80.

Fernandes (1996b), afirma que ainda são muitas as questões sobre as causas e a origem do autismo e que há um longo caminho a ser percorrido até se chegar às respostas para estas questões. A autora comenta o percurso da classificação do autismo entre os anos de 50 e 90, e relata que até os anos 70 a patologia foi classificada como um tipo de esquizofrenia, a partir de então passou a fazer parte das psicoses para no

final dos anos 80, ser considerada um distúrbio global do desenvolvimento.

De acordo com a autora, a partir dos anos oitenta os estudos e pesquisas com autistas estão considerando os aspectos funcionais da comunicação, incluindo em suas análises todas as formas de expressão comunicativa das crianças, além do contexto em que elas ocorrem.

Assumpção (1997) afirma que existe uma tendência de não se considerar mais o autismo como uma entidade única, mas como um grupo de doenças, reforçada pela abordagem do autismo como um transtorno específico sintomatológico, dependente do comprometimento cognitivo.

Segundo este autor, a construção diagnóstica do autismo torna-se extremamente difícil, já que este distúrbio engloba um grande número de patologias diferentes, com quadros clínicos distintos, que têm como fator comum básico o sintoma autístico – o isolamento.

A existência de um espectro já não é tema de muitas discussões, o que se discute ainda é quais são exatamente os distúrbios que devem ser incluídos neste espectro, sendo que a Síndrome de Asperger representaria o grau mais leve ocupando uma ponta do espectro e o autismo clássico, o grau mais severo, na outra ponta. No meio destes dois distúrbios, caminhando no continuum conforme a gravidade, estariam todos os outros graus de severidade. (Tanguay et. al., 1998).

O espectro autístico abrange uma ampla gama de distúrbios neurodesenvolvimentais, cujos eixos centrais abrangem três grandes áreas: dificuldades de interação social, dificuldades de comunicação verbal e não-verbal e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Fernandes (2004)

Bishop (1989) formula um esquema que apresenta uma figura com um dos eixos retratando o desenvolvimento da linguagem e o outro a adaptação social, e o desenvolvimento estaria tanto melhor quanto mais distante do ponto zero, representado pelo cruzamento desses eixos. O autismo infantil, juntamente com a síndrome de Asperger e a síndrome semântico-pragmática, fariam parte de um mesmo espectro.

A autora define que prejuízos da síndrome de Asperger estariam ligados a grandes dificuldades sociais e bom desempenho de linguagem, enquanto que na síndrome semântico-pragmática, haveria bom desenvolvimento social e desenvolvimento de linguagem muito prejudicado. O autismo teria estas duas variáveis comprometidas.

Lord e Risi (2001) propõem um esquema em que a posição dos diferentes quadros clínicos é de acordo com o grau de severidade dos sintomas e o número de áreas afetadas. O distúrbio típico, o autismo, aparece no centro e os outros distúrbios afastam-se dele conforme diminuem a severidade e a quantidade de áreas afetadas.

Fernandes (2002) propõe uma ampliação do esquema sugerido por Bishop, inserindo no esquema original um terceiro eixo, correspondente ao desenvolvimento cognitivo. A figura passa a ser tridimensional e permite a inclusão e a distinção do autismo de alto funcionamento, que apresenta grandes dificuldades de linguagem e socialização, na presença de algumas habilidades cognitivas preservadas.

Para Molini-Avejonas e Fernandes (2004) embora não exista um padrão típico de comportamento dos sujeitos autistas, as teorias existentes para a caracterização do desenvolvimento dos mesmos

recaem sobre a linguagem e suas correlações com as habilidades cognitivas e sociais.

A definição do conceito, da etiologia e do diagnóstico do autismo infantil ainda são temas de estudos e discussões, entretanto é fundamental ressaltar que existe uma tríade de sintomas presente na descrição de qualquer caso que se inclua no espectro autístico: Déficits em linguagem, cognição e socialização.

Qualquer que seja a abordagem a um dos elementos da tríade, esta não poderá desconsiderar os outros dois elementos. Linguagem, cognição e socialização estão necessariamente relacionadas nos quadros dos transtornos do espectro autístico.

2.2. Linguagem: aspectos pragmáticos e sócio-cognitivos

2.2.1. Linguagem sob a perspectiva pragmática

A perspectiva pragmática envolve os aspectos funcionais da linguagem; engloba no estudo da linguagem os aspectos não verbais, sociais e ambientais, estabelecendo relações entre linguagem e contexto, considerando o desenvolvimento da linguagem associado ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. (Fernandes, 1996a).

Bates (1976) definiu a pragmática como o *estudo do uso da linguagem em um dado contexto* e sugeriu que, para que a comunicação ocorra de forma efetiva, as seguintes estruturas lingüísticas devem estar presentes: performativas (descrevem a intenção do falante e o uso da sentença como uma questão, um comando), proposição (descreve o

conteúdo a ser comunicado) e pressuposição (emprega a proposição dentro de um determinado contexto).

Bates (op. cit.) propõe os moldes piagetianos como forma de se traçar o percurso da aquisição da competência pragmática: a criança parte do uso inicial de sinais seguindo pelo movimento de usar a fala até a possibilidade de pensar sobre os procedimentos comunicativos.

Segundo Halliday (1978), aprender a linguagem está relacionado a aprender a livrá-la dos limites do contexto imediato pelo uso de uma série de habilidades cognitivas.

O mesmo autor, ao escrever sobre o desenvolvimento da linguagem, comenta que ela tem um duplo aspecto: um componente ideacional, enquanto meio de reflexão sobre as coisas, e um componente interpessoal, enquanto meio de ação sobre as coisas. Ao relacionar essas idéias com a perspectiva funcional, verificamos que, para o autor, a sociedade funciona como elemento importante no processo de desenvolvimento da linguagem. Visto que, mesmo anteriormente às primeiras palavras, as emissões das crianças podem ser interpretadas como portadoras de funções específicas.

Ao abordar as relações de significado, Carter (1979) chama a atenção para o fato de que às vezes é difícil distinguir formas verbais idiossincráticas das formas convencionais, no período pré-lingüístico do desenvolvimento da linguagem, pois frequentemente elas são similares tanto em sua forma quanto em seu uso. Esses “morfemas sensório – motores” são compostos pela associação de emissões vocais e gestos e representam um sistema de categorias pragmáticas. A associação ao significado depende de pistas contextuais e permite delinear categorias funcionais como: pedido de ação, pedido de atenção, atenção ao objeto,

rejeição e reprovação, reconhecimento e prazer, desaparecimento e pedido de transferência.

Para Schwartz (1982), as emissões de uma só palavra são estruturas lingüísticas adquiridas e usadas em contextos comunicativos e estruturas maiores e a pragmática investiga a influência dos fatores contextuais na aquisição e uso da linguagem e suas funções comunicativas. Os fatores que interferem no uso das estruturas de linguagem são divididos em: contexto de ação e não ação e carga de informação.

O uso comunicativo das estruturas lingüísticas envolve as funções comunicativas das emissões da criança e o discurso em que a comunicação ocorre (Schwartz, op. cit.)

O sistema sugerido por McShane propõe seis categorias principais: regulação (incluindo atenção, pedido e vocativo); afirmação (incluindo nomeação, descrição e informação); intercâmbio (dar e receber); pessoal (que envolve funções de auto-referência quanto à ação, determinação, recusa e protesto); conversação (incluindo imitação, resposta, seqüência e pergunta) e diversos (McShane apud Schwartz, 1982)

Schieffelin (1983) observa as funções do contato ocular na comunicação da criança e conclui que o aumento do contato ocular indica a consciência crescente, por parte da criança, a respeito dos diferentes níveis de atividade comunicativa em que ela está envolvida. Além disso, o uso de contato ocular pode ser considerado como parte do desenvolvimento da competência comunicativa.

Segundo Ochs Keenan (1983), para determinar o desenvolvimento da competência comunicativa, os dados verbais e não verbais da comunicação devem ser examinados.

Hough e Pierce (1994) dizem que a interação entre o “comportamento” (manifestação) e os contextos específicos em que a linguagem ocorre é o objeto de estudo da pragmática. Essencialmente, a pragmática estuda como a linguagem é normalmente utilizada em contexto. Segundo tais autores, além dos aspectos lingüísticos, os estudos da área de pragmática incluem: intenções, atitudes, prosódia, gestos que acompanham a fala.

“Num contexto funcional, qualquer som ou gesto que possa ser interpretável, de forma consistente e regular; de acordo com uma função de linguagem reconhecida na linguagem do adulto é considerado linguagem. Pode-se dizer que a criança está adquirindo uma gama de potenciais (potenciais de significado), ou seja, dominando uma série limitada de funções elementares de linguagem (tanto mais definidas quanto mais no início do processo de desenvolvimento) e uma série de opções de significado em cada função (que se amplia rapidamente).”
(Fernandes, 1996a : 49)

Dentro deste mesmo contexto Fernandes (1996a) faz uma reflexão sobre os “atos de fala” considerados como as unidades mínimas da comunicação lingüística. Considerando os diferentes tipos de atos de fala e as significações de cada um dos elementos da frase, determina-se seu significado como um todo. São consideradas as idéias das Teorias Pragmáticas, distinguindo-os em: atos de enunciação (enunciam palavras); atos proposicionais (referem ou predicam); atos ilocucionais (afirmam, perguntam, prometem, ordenam,...) e atos perlocucionais (o efeito da emissão sobre o ouvinte).

Teorias lingüísticas foram originalmente concebidas para funcionar em um nível de abstração que representava a linguagem, sem levar em

consideração a performance real ou uso de linguagem pelo sujeito. A partir de 1980 foram desenvolvendo-se duas disciplinas relacionadas à lingüística, a psicolingüística e a pragmática. Estas duas disciplinas relacionavam-se de forma estreita a duas outras disciplinas adjacentes – psicologia, no caso da psicolingüística e filosofia e sociologia, no caso da pragmática (Ansaldo,1996)

A psicolingüística preocupa-se com a linguagem como processo mental, enquanto a pragmática preocupa-se com o uso da linguagem e a interpretação de emissões específicas realizadas por falantes e ouvintes em situações de contexto específico (Lesser apud Ansaldo, 1996).

Spinelli, em 1996, estabelece um paralelo muito importante entre os elementos sociais e culturais, o domínio de regras formais da linguagem (fonológicas, sintáticas) e algumas características de linguagem como criatividade, flexibilidade de sentidos, etc. Para Fernandes, F. (1998), esses elementos reunidos, manifestos pela fala ou por outro meio comunicativo, propiciam um contexto que pode ser realmente considerado como de “linguagem”.

Fernandes,(1996a) afirma que se faz importante a análise das “molduras” da comunicação e não simplesmente “pares de emissão”. Essa “moldura” refere-se ao conjunto de turnos exercidos pelos elementos da comunicação sobre um mesmo assunto. Pode-se também fazer a distinção entre diversos tipos de trocas verbais: questões, ordens (pedidos, avisos, orientação), narrativas, canções e jogos sonoros. Outras noções são discutidas, como as que afirmam que, uma vez aprendidos alguns jogos de papéis e ações, a criança poderá expressá-los lingüisticamente. Aborda também a perspectiva de que o número de atos comunicativos pode ser usado em associação aos dados referentes à idade cronológica e ao estágio lingüístico da criança para a detecção

precoce dos distúrbios de linguagem. Por fim, oferece a sugestão de que se faz necessário considerar os fatores intrínsecos à criança (aspectos orgânicos), fatores transacionais (interações) e fatores ambientais (ambiente físico, contexto emocional e sócio - cultural).

A autora (1996a) conclui que as teorias de desenvolvimento de linguagem que apresentam perspectivas de abordagem pragmática permitem a efetiva abordagem da linguagem na atuação fonoaudiológica, na medida em que a contextualizam. Segundo a autora, as teorias pragmáticas permitem a abordagem do valor social da linguagem, ou seja, das suas funções comunicativas, considerando-se as relações entre a linguagem e o contexto, incluindo seus aspectos não-verbais, sociais, ambientais.

A perspectiva funcionalista oferece instrumentos para a investigação do início do desenvolvimento da linguagem, ou seja, o estágio anterior às primeiras palavras por considerar em sua análise aspectos não verbais e interacionais.

2.2.1.1. Em crianças normais

O Estudo do desenvolvimento da comunicação em crianças autistas passa necessariamente pela compreensão deste processo em crianças normais.

A partir do nascimento a comunicação já está presente. Para Spitz (1991) “o grito do nascimento” é a primeira vocalização do recém-nascido e tem como função também a ingestão de ar. Nesta fase o ego ainda não existe. Suas vocalizações são a expressão de processos interiores e não se destinam a ninguém. Entretanto, já nesta fase a voz materna oferece

ao bebê estímulos acústicos vitais, os quais são pré-requisitos para o desenvolvimento posterior da fala.

O autor define comunicação como qualquer mudança perceptível de comportamento, intencional ou não, com a ajuda da qual uma ou várias pessoas podem influenciar a percepção, os sentimentos, os pensamentos ou as ações de uma ou várias pessoas, de forma voluntária ou não. E acrescenta que a compreensão da natureza da comunicação entre mãe e filho, no estágio pré-verbal, é de extraordinária importância nos níveis teórico, terapêutico e profilático.

Vários autores ressaltam que a comunicação se desenvolve inicialmente na interação do bebê com o mundo que o cerca, principalmente a mãe ou a pessoa que exerce o papel de maternagem.

Mahler et al. (1977) afirmam que o observador da criança no período pré – verbal tem uma oportunidade especial nesse campo: observar o corpo em movimento; e acrescenta que a observação da interação mãe – bebê pode fornecer indicações acerca do processo intrapsíquico.

Afirma que as experiências pré – verbais e cinestésicas e a formação primitiva de limites são passos que levam à individuação normal e prevalecem nos dois primeiros anos de vida da criança. As vias motoras e cinestésicas são as principais vias de expressão, defesa e descarga disponíveis para o bebê, muito antes da comunicação verbal tomar seu lugar.

No período pré-verbal, a fala não assumiu ainda a função expressiva principal que irá mais tarde preencher, ficando a tarefa da comunicação predominantemente a cargo das esferas motora e gestual. Para a autora o comportamento “afetomotor” (gestual) rico e expressivo que envolve

todo o corpo da criança, assim como o movimento de vaivém dos comportamentos de aproximação e atração, e comportamentos de distanciamento entre mãe–bebê – sua freqüência, amplitude, duração e intensidade - são de grande utilidade como diretrizes, fornecendo pistas para o entendimento de fenômenos encontrados através da comunicação verbal em idades mais avançadas. (Mahler et al. 1977).

Bates, Camaioni e Volterra (1978), para compreenderem como a criança chega à intenção de se comunicar, estudaram a aquisição dos performativos sensório motores e verificaram que muito antes da criança entender o valor utilitário da troca de informações a criança faz declarações com objetivo essencialmente social.

Prutting (1982) afirma que a criança aprende sobre si mesma, o outro e o mundo a partir da reciprocidade entre mãe e criança e sugere como primeiro critério de interação social a troca de olhares e o envolvimento mútuo. Essa comunicação pré – lingüística é considerada necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento do sistema simbólico complexo.

Para Schieffelin (1983), o aumento do contato ocular indica a consciência crescente, por parte da criança, a respeito dos diferentes níveis de atividade comunicativa em que está envolvida. Além disso, o uso de contato ocular pode ser considerado como parte do desenvolvimento da competência comunicativa.

Pérez-Sánchez (1983) enfatiza o quanto é complexa a interação mãe-bebê e como é fácil cair num círculo benéfico de influência mútua, ou vice-versa. Para o autor toda possibilidade de expressão, por parte do bebê, tem um significado relacional, mas tais possibilidades estão influenciadas, de alguma forma, pelas atitudes da mãe.

O autor conclui que a observação de bebês é útil para compreender melhor o comportamento não verbal da criança e suas brincadeiras, assim como o comportamento da criança que não fala nem brinca, além de servir para ajudar a compreender as informações sobre a história da criança.

Ao falar sobre o assunto, Koenig e Mervis (1984) afirmam que a aquisição inicial de conceitos referenciais de linguagem é baseada nas oportunidades que a criança tem de ouvir palavras que representam significados conhecidos e é influenciada positivamente por um jogo lingüístico –cognitivo entre os objetos do foco de atenção natural da criança (significado) e a comunicação (linguagem) dos pais à qual ela está exposta. Esta aquisição ocorre através de regras pré-lingüísticas presentes no ambiente comunicativo da criança, como o jogo, e são crucias na estimulação deste processo. Para estes autores, dois tipos de interação não lingüística têm sido associados com o primeiro uso de referência lingüística pelas crianças: gestos orientados para objetos e manipulação funcional de objetos.

Segundo Aimard (1986) este período é denominado pré-lingüístico porque abarca todos os aspectos da comunicação antes desta adquirir formas convencionais de linguagem. Portanto, já existe certa forma de linguagem presente na interação entre adulto e criança durante o período da denominada comunicação pré-verbal.

Segundo a autora, a interação está presente desde os primeiros dias de vida e é a partir destas “experiências de comunicação” que se elaboram as formas lingüísticas, permitindo, posteriormente, o surgimento das primeiras palavras.

Mundy et al. (1987) sugerem que o desenvolvimento adequado das habilidades de comunicação não verbal está associado com a aquisição de linguagem das crianças. Para eles, as crianças desenvolvem a capacidade de comunicar através de gestos, contato de olho, vocalizações e outros atos não verbais. Esta capacidade serve para três funções básicas: 1- gerenciar a interação social; 2- indicar ou coordenar a atenção entre o eu e o outro (por exemplo. apontar); 3- regular o comportamento do outro através de pedidos de objetos. O desempenho nestas habilidades comunicativas não verbais, é indicativo do desenvolvimento sócio-cognitivo e importante na aquisição das primeiras habilidades de linguagem.

Harris (1988) relata que, a partir do nascimento, ou até mesmo antes disto, o desenvolvimento do bebê é influenciado pela qualidade das reações da mãe à sua presença e às suas comunicações.

A autora afirma que a mãe atende a duas necessidades fundamentais do bebê: a primeira é a de acabar com as sensações desagradáveis, como a dor e o desconforto, à medida que são expressos em termos físicos (urina, fezes,...); a segunda é a de lhe fornecer alimentação necessária para a vida, juntamente com o amor e a compreensão dos seus sentimentos, que ela expressa através da voz, das mãos e através do contato com seu próprio corpo. No começo da vida a mãe (ou a pessoa que toma conta do bebê) é o mundo do bebê. O relacionamento mãe – bebê é a célula de origem do *arcabouço* psíquico da pessoa em curso, mas não pode ser avaliado fora de seu complexo causal, que é social.

Prizant e Wetherby (1990), ao escreverem sobre a integração entre o desenvolvimento da comunicação e linguagem e o desenvolvimento sócio – emocional, durante os quatro primeiros anos de vida da criança;

descrevem os dois primeiros anos desta maneira: No primeiro ano de vida, o desenvolvimento da comunicação e linguagem envolve: atenção compartilhada e contato social; participação crescente em rotinas de cooperação; início das sinalizações vocais para regulação de comportamento, interação e obtenção de atenção; e compreensão de palavras em interações rotineiras. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento sócio-emocional abrange: sinalização pré-intencional de estados afetivos e emocionais; auto – regulação de manifestações emocionais; afeto compartilhado com a mãe; estabelecimento de relações de apego; possibilidades de responder a carinho e conforto oferecidos pela mãe.

No segundo ano de vida, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem apresenta: aumento da frequência, persistência e intencionalidade das sinalizações comunicativas pré-verbais; aquisição de linguagem simbólica para comunicação a respeito do contexto imediato e de suas próprias ações; simbolização interna de eventos passados; e maior antecipação. Enquanto isso, o desenvolvimento sócio-emocional envolve: consolidação das relações de apego; maior consciência e objetividade em relação a seus motivos, objetivos e conflitos com outros (autonomia); estabelecimento de representações internas de relações e interações. (Pryzant e Wetherby op. cit.)

Baltaxe e D'Angiola (1992) relatam que, maior atenção tem sido dada ao desenvolvimento da comunicação não verbal dos pais, a qual, de acordo com eles, aparece aproximadamente aos 8 – 10 meses de vida, quando o bebê com desenvolvimento normal começa a intencionalmente desejar alcançar metas específicas. Franchi e Vasconcellos (2003) acreditam que os comportamentos sociais (vocalizações, sorrisos e gestos) evoluíram em seres humanos como forma privilegiada de contato e por isto dependem da reação do outro.

Yont, Snow e Vernon-Feagans (2003) realizaram um estudo sobre a função do contexto na interação mãe-bebê, verificaram que certos contextos promovem estilos particulares de interação e influenciam as intenções pragmáticas da díade. As autoras concluíram que as crianças mostraram variações no uso da linguagem, vocabulário e sintaxe inicial a partir de diferenças contextuais. O contexto, desta forma, pode ser visto como um fator que envolve as escolhas do falante para a produção ou como um fator que envolve as escolhas do ouvinte para a interpretação.

No mesmo ano, Borges e Salomão destacam o papel da mãe, no estudo do desenvolvimento da linguagem com bebês. Para os autores a figura materna exerce influência privilegiada por representar as primeiras fontes de cuidado e atenção. Snow (1980) acredita que a mãe modifica sua linguagem quando dirigida a crianças pequenas e isto torna a linguagem simples, interessante e compreensível à criança pequena. Além de ajudar a criança no desenvolvimento de linguagem porque as dificuldades da criança com a comunicação influenciam a produção materna.

Cervone e Fernandes (2005) analisaram o perfil funcional de crianças com desenvolvimento normal de 4 e 5 anos em interação com o adulto e ressaltam que as crianças tiveram a maioria das iniciativas comunicativas e que diante deste tipo de oportunidade, a recusa à comunicação por parte da criança merece uma maior investigação para verificar se há alguma alteração da comunicação. Rodrigues e Befi-lobes (2004) ressaltam a importância de se considerar o perfil comunicativo da criança para uma identificação precoce de alterações na comunicação, já que o mesmo fornece dados que podem ser utilizados como critérios decisivos para indicação de intervenção terapêutica.

2.2.1.2. *Em crianças autistas*

A comunicação das crianças do espectro autístico tem várias particularidades e não segue o mesmo percurso de desenvolvimento das crianças normais.

Segundo Prizant (1983), a criança autista apreende a comunicação de forma global, o que a impossibilita de utilizar o mesmo elemento comunicativo para diversas funções. Dessa forma, essas crianças não seriam capazes de atribuir funções a atos ou expressões que elas tenham começado a usar de forma interativa ou auto-estimulatória.

Para o autor, as estereotipias na linguagem das crianças autistas são tidas como entidades não – interativas que “fazem parte de um mundo próprio”. (p.298) Entretanto, rotinas específicas podem também ser desenvolvidas quando se deseja evitar interações. Rupturas e comportamento agressivo podem resultar de violações de rotinas.

De acordo com Wetherby e Prutting (1984), uma das diferenças significativas entre o desenvolvimento de linguagem das crianças autistas e o das crianças normais refere-se ao fato de que, nestas últimas, observa-se o decréscimo da utilização de funções não interativas com o desenvolvimento do uso interacional da comunicação enquanto nas crianças autistas a comunicação funcional vai se somando à não funcional. A hipótese sugerida é a de que a comunicação não interativa não tem um papel no desenvolvimento funcional da comunicação, mas representa apenas um exercício de auto – estimulação.

As autoras (op. cit) complementam essas idéias com a noção de que os comportamentos comunicativos que servem a propósitos “concretos” (p. ex. pedir um objeto) podem ser mais fáceis do que aqueles que

servem para regular interações sociais (p. ex. pedir permissão). Estudos como esse mostram também que nem todos os comportamentos podem ser identificados por uma função que possa ser chamada de comunicativa ou interativa (p. ex. sentenças regulatórias ajudam a regular a atividade da criança, mas não fazem parte de uma interação). Loveland et al. (1988) ainda completam tais idéias com a colocação de que muitos comportamentos que são socialmente interativos por “natureza”, às vezes carecem de uma verdadeira função comunicativa no sentido de não suprirem a relação com novas informações.

Tais autoras (op. cit) realizaram seus estudos buscando categorizar as funções comunicativas apresentadas pelas crianças autistas. Um exemplo é o estudo realizado envolvendo crianças normais e autistas em suas manifestações gestuais, vocais e verbais. As categorias de funções comunicativas mais significativas foram: a de Pedido de Objeto, com 30%; Protesto com 22%; e Pedido de Ação com 20%. Pedido de Atenção, Comentário, entre outras, nem chegaram a ocorrer.

Concluem que muitos comportamentos que eram considerados não-funcionais podem, na verdade, representar tentativas de interação social. Segundo as autoras, não eram assim reconhecidos antes porque as sentenças e os gestos não eram formalmente estruturadas. Até mesmo auto-agressões podem, num contexto, ser vistas com valores funcionais.

Ungerer e Sigman (1987), após estudarem o desenvolvimento de linguagem de crianças autistas, concluem que estas apresentam dificuldade em adquirir informações a partir das interações sociais (dificuldades sócio-cognitivas e de linguagem).

As variáveis associadas à aquisição de linguagem são importantes segundo Mundy et al. (1987) porque, clinicamente, as características

individuais nestas habilidades diferem a criança autista com um bom prognóstico, de outra, com prognóstico limitado. Os autores sugerem que a presença da comunicação não verbal pode ser um pré-requisito para o desenvolvimento de linguagem em crianças autistas.

Para Loveland et al. (1988), a criança em desenvolvimento normal gradualmente vai sendo capaz de executar a mesma função com variadas possibilidades verbais e gestuais. Em contraste, a criança autista é freqüentemente caracterizada como tendo um rígido e estereotipado uso da linguagem, no qual uma palavra ou frase é usada nos limites do contexto, e como tendo rotinas verbais que podem ser usadas para comunicar suas necessidades. Para Prizant (1983), a criança autista apreende a comunicação de forma “gestáltica”; não sendo, assim, capaz de utilizar o mesmo elemento comunicativo para diversas funções. Dessa forma, essas crianças não seriam capazes de atribuir funções a atos ou expressões que elas tenham começado a usar de forma não - interativa ou auto-estimulatória.

Loveland et al. (1988), ao estudar o tema, descrevem que a linguagem da criança autista é caracterizada pelo uso estereotipado e rígido, no qual as palavras ou frases são usadas em contextos limitados, em rotinas verbais. O uso de gesto, particularmente de gestos indicativos como apontar e mostrar, é muito limitado. Mas, já há evidências de que pode funcionar para fins comunicativos ou para regular a interação.

Os autores exemplificam: quando a fala espontânea é limitada, a fala ecológica é utilizada como um pedido. A ecolalia tardia pode servir para funções variadas. Questões estereotipadas podem funcionar para manter a interação social. E complementam, que alguns gestos e locuções dos autistas são reflexos da intenção comunicativa, ou têm em si algum valor funcional para a criança.

Há também evidências de que a linguagem e os gestos podem funcionar para comunicação ou para regular a interação (Loveland et al. 1988). Para crianças com limitações de fala espontânea, por exemplo, a fala ecológica pode servir a funções tais como nomeação e pedidos (Prizant, 1983). A ecolalia tardia também pode servir a funções como protesto e afirmação, como exemplificaram Prizant e Rydell em 1984.

Quanto aos gestos, apesar dos movimentos de apontar e mostrar serem deficientes, alguns dos gestos podem ser usados para propósitos como protestos ou pedidos (Loveland e Landry, 1986).

Para Bishop (1989), as dificuldades de linguagem da criança autista ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal, sugerindo que as maiores dificuldades não seriam propriamente na linguagem, mas na comunicação, sendo uma relação entre socialização e déficits semântico-pragmáticos.

O uso da fala por autistas, segundo Stone e Caro Martinez (1990) difere da linguagem de crianças normais por ser menos socializada, caracterizada por menos observações espontâneas e mais aspectos não usuais, além de ter um repertório mais limitado de funções comunicativas para propósitos sociais ou interacionais. Para estes autores, os padrões de comunicação variam de acordo com o nível cognitivo da criança e a intensidade do quadro autístico.

Estudos específicos de linguagem com crianças autistas têm envolvido características singulares, como ecolalia e inversão pronominal e mais recentemente, os aspectos funcionais.(Fernandes 1994)

Fernandes, em 1995, comenta sobre um estudo de Wetherby (1986) em que esta cita fatores relacionados ao ambiente em que a criança aprendeu a linguagem, a qualidade das interações com os adultos, e fatores inerentes à criança, tais como as habilidades sociais e cognitivas, como dados que explicam o perfil comunicativo associado ao autismo.

Neste trabalho, ao investigar a linguagem de 50 crianças autistas, Fernandes proporciona grande contribuição aos aspectos da atuação fonoaudiológica quando identifica que 50% dos atos comunicativos destas crianças possuem função interpessoal, o que vai contra a noção de que crianças autistas não têm intenção comunicativa.

A autora propôs uma forma de análise funcional da linguagem destas crianças. A análise teve como objetivo traçar o perfil funcional da comunicação, para tanto envolveu quantificar o número de atos comunicativos produzidos, os meios utilizados para expressá-los (verbal, vocal e ou gestual) e as funções comunicativas utilizadas de acordo com a classificação estabelecida de 20 categorias funcionais (pedido de objeto, pedido de ação, pedido de rotina social, pedido de consentimento, pedido de informação, protesto, reconhecimento do outro, exibição, comentário, auto-regulatório, nomeação, performativo, exclamativo, reativos, não-focalizados, jogo, exploratório, narrativa, expressão de protesto e jogo compartilhado).

Em 1996a, Fernandes dá destaque ao valor da observação das funções comunicativas pela contribuição na distinção entre crianças que têm dificuldade de comunicação daquelas em que a dificuldade parece estar relacionada à identificação do “outro” com quem se comunicar.

Neste mesmo trabalho, Fernandes aponta a importância da linguagem dentro do autismo infantil e ressalta que o comprometimento

maior é principalmente quanto ao aspecto funcional, ao uso comunicativo da linguagem. Em alguns casos, podem ocorrer alterações em qualquer um dos aspectos de fala ou de linguagem, oral ou escrita, mas as dificuldades com o uso comunicativo da linguagem podem ser identificadas em praticamente todos os casos. Um exemplo disso podem ser as descrições da Síndrome de Asperger e do Autismo de Alto Funcionamento que geralmente mencionam boa performance lingüística, mas onde as dificuldades funcionais da comunicação são presentes (p.ex. Pastorello, 1996)

De acordo com Fernandes (1998), as teorias pragmáticas exigem a inclusão de elementos sociais e do contexto em todos os estudos de linguagem e oferecem uma perspectiva mais produtiva, pois o foco de análise se concentra no *uso funcional da linguagem*, em que esta é contextualizada com seu valor social. Segundo a autora, sob essa abordagem podemos refletir sobre formas alternativas e complementares de comunicação, diferenças de papéis e outras. A autora completa, em seguida, que é justamente nesses aspectos interativos que residem muitas das dificuldades de linguagem relacionadas ao autismo infantil.

Fernandes e Teles (2005), complementam o trabalho realizado por Fernandes (1996a) em que a autora propôs a divisão de 20 categorias funcionais para a classificação dos atos comunicativos realizados, visando com isto estabelecer o perfil funcional da comunicação. Como acréscimo as autoras propõem a divisão das 20 categorias em mais interpessoais, as funções que favorecem a interação (pedido de objeto, pedido de ação, 'pedido de rotina social, pedido de consentimento, pedido de informação, protesto, reconhecimento do outro, comentários, nomeação, exclamativa, narrativa, jogo compartilhado e exibição) e em menos interpessoais, as funções que não possibilitam a interação (auto-regulatória, performativa, expressão de protesto, reativa, não-focalizada, jogo e exploratória).

“A análise pragmática da comunicação de crianças autistas passou a incluir a análise de diferentes situações comunicativas, o desempenho em interações com diferentes interlocutores, as intenções e a interação comunicativa tanto da criança quanto de seu interlocutor. Essas análises são realizadas a partir de amostras de situações de comunicação espontânea”. (Fernandes, 2003a:271)

Com o objetivo de compreender o processo de aquisição de linguagem e a comunicação em crianças autistas, muitos autores tem realizado estudos comparativos com crianças em desenvolvimento normal, deficientes mentais, com distúrbios específicos de linguagem entre outros.

Ao comparar dados epidemiológicos relativos a crianças autistas e a crianças com retardo mental severo, Wing (1982), conclui que há habilidades inatas que estão presentes nas crianças deficientes mentais, mas ausentes nas crianças autistas, como a capacidade de produzir e monitorar sons característicos da espécie humana.

Ramondo e Milech (1984), compararam crianças autistas com crianças deficientes mentais e normais em tarefas de memória auditiva, e concluíram que as crianças autistas têm um déficit no processamento sintático da informação.

Loveland e Landry (1986), estudaram comparativamente crianças autistas com crianças portadoras de distúrbios de linguagem e observaram que, dentro da comunicação de indivíduos autistas há atos que servem para iniciar a comunicação e aqueles que servem para responder. Os autores indicam uma dificuldade especial com o início espontâneo da comunicação por parte dos autistas. Algumas das funções

interativas investigadas puderam ser executadas tanto como um início quanto como uma resposta (pedidos, comentários, por exemplo), mas ainda assim com dificuldades diferentes para os autistas, enquanto outras se mostraram apenas “responsivas” por natureza (vocalizações de trocas de turno). Quanto aos gestos, para os mesmos autores, estes se mostram deficientes, indicando assim, a importância de se examinar o grau com o qual os gestos podem servir a funções comunicativas. As crianças autistas respondem menos às tentativas de interação e têm menos comunicação espontânea.

Loveland et al. (1988) investigaram a comunicação de crianças autistas, crianças com distúrbios de linguagem e crianças normais, porém com seus pais. As categorias elaboradas foram: afirmação, comentário, negação, direção de atenção, pedido, instrumental, vocalização, repetição, performance, ininterpretável e ausência de resposta. Como resultado, todas as funções ocorreram na comunicação das crianças autistas, com incidência maior de usos instrumentais e comentário.

Pastorello (1996), ao analisar a linguagem de uma criança autista e uma com distúrbio de conduta dentro da abordagem funcional apoiada na proposta de Halliday, classifica as funções relacionadas também ao uso, em sete categorias: (1) instrumental: satisfação de necessidades materiais; (2) regulatória: controle do comportamento do outro; (3) interacional: relacionamento com o outro; (4) pessoal: expressão de sentimentos, opiniões; (5) heurística: exploração do mundo; (6) imaginativa: brincadeiras, jogos imaginativos; (7) informativa: transmissão de informações; concluiu que o domínio do aspecto fonológico da língua não implica o uso de funções mais elaboradas de linguagem. Da mesma forma, afirma que a dificuldade com elementos fonológicos da língua não reflete a mesma dificuldade no âmbito da significação e das posturas comunicativas.

Em trabalho anterior (Higuera, Martines, 1996), sobre autismo infantil associado a outras deficiências, foi observado que, apesar dos quadros básicos serem completamente distintos, as atitudes comunicativas das crianças apresentaram semelhanças claras e resultaram em possibilidades de atitudes terapêuticas semelhantes, privilegiando os aspectos globais do desenvolvimento.

Em estudo a respeito da relação entre a linguagem da mãe e o foco de atenção da criança, Watson, 1998, conclui que mães de crianças autistas verbalizam diretamente sob o foco de atenção dessas crianças tão freqüentemente quanto mães de crianças com desenvolvimento tipicamente normal de linguagem. Outro achado indica que mães de crianças autistas utilizaram um número maior de sentenças fora do foco de atenção de suas crianças em relação às outras mães da pesquisa. Esse resultado, pode estar relacionado às tentativas da mãe para adaptar as dificuldades de atenção e interação de seus filhos. (Fernandes, 2003a)

Amato, em 2000, comparou os estágios iniciais da comunicação de 10 crianças autistas sem linguagem verbal com a de 22 bebês entre 1 e 15 meses de idade, possibilitando a compreensão do processo de comunicação pré-verbal, a observação do desenvolvimento cognitivo e emocional no período estudado e concluiu que o desempenho comunicativo das crianças autistas e de suas mães é comparável com de duplas de mães e bebês de quatro meses de idade. Grice (2005) estudou a direção do olhar de crianças autistas e encontrou resultados muito parecidos com o de bebês de quatro meses

Targer-Flusberg (2004) relata sobre a importância de se conduzir estudos longitudinais com crianças autistas. Para a autora estes estudos

favoreceriam explorar variações (individuais e comparativas) no desenvolvimento da linguagem em autistas.

Ao abordar a questão da linguagem em crianças autistas faz-se necessário relatar estudos que a relacionam com questões sociais e cognitivas; que buscam compreender e dar significado às dificuldades que os autistas têm com o reconhecimento e a expressão das emoções.

2.2.2. Aspectos sócio-cognitivos

“O desenvolvimento cognitivo é dinâmico e ocorre ao longo da vida. Está diretamente relacionado a fatores genéticos de um lado e ambientais de outro. Muitos modelos tentam explicar este desenvolvimento, tanto o que é universal como o que pertence às diferenças individuais, como quantificá-lo e interpretá-lo. Discussões sobre o papel da participação do próprio indivíduo e o do ambiente neste complexo processo, bem como ambos, interação, são o centro de investigações.” (Scheuer e Limongi 2003, p.139)

Neste estudo não serão abordadas as discussões citadas no parágrafo anterior, buscar-se-a aqui apenas resgatar destas discussões dados que possam fundamentar a estreita relação entre a comunicação e a cognição e com isto autorizar a investigação dos diferentes aspectos da comunicação e seus correlatos sócio-cognitivos.

Desde 1960, o pensamento de Piaget tem sido a principal força na pesquisa sobre o pensamento da criança. A maioria das pesquisas atuais na área do desenvolvimento cognitivo concorda com o pressuposto básico que enfatiza o papel ativo da criança no desenvolvimento e nas mudanças seqüenciais em suas estratégias de interação com o ambiente.

Bates (1976) propõe os moldes piagetianos como forma de se traçar o percurso da aquisição da competência pragmática: a criança parte do uso inicial de sinais seguindo pelo movimento de usar a fala até a possibilidade de pensar sobre os procedimentos comunicativos.

A seqüência básica dos estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais) proposta por Piaget tem sido apoiada por uma grande quantidade de pesquisas e amplamente usada como arcabouço conceitual na descrição do desenvolvimento do pensamento da criança. (Bee, 1984)

Wadsworth (1987), segundo o modelo piagetiano, diz que o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção de estruturas intelectuais contínuo, que começa com o nascimento e vai até a adolescência. O desenvolvimento é dividido em quatro estágios, pelos quais todas as crianças passam na mesma seqüência, embora a velocidade varie consideravelmente de criança para criança.

Ao escrever sobre o assunto, Seber (1989) afirma que os questionamentos a respeito do como e do porquê das ações envolvidas na brincadeira sensório-motora apresentam uma evolução regular que começa com a utilização de gestos e palavras que ocorrem simultaneamente até que as explicações sejam feitas principalmente a partir de recursos lingüísticos.

Segundo a autora, quando a criança aprende a responder, aprende também a perguntar, tornando-se cada vez mais curiosa a respeito de tudo o que observa. Tendo que justificar suas ações, a criança aprende a tomar decisões e a tornar inteligíveis aqueles argumentos que julga explicar o como e o porquê de tais ações.

A linguagem como uma forma de representação terá um papel facilitador do desenvolvimento das funções intelectuais dentro do desenvolvimento cognitivo da criança. (Seber, op.cit.).

Bruner (1990) entende a linguagem como um sistema de símbolos que reflete o desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, para uma criança adquirir um conceito é necessário que o mesmo tenha expressão em sua cultura, para que só depois faça parte de sua linguagem falada com significado. O autor acredita que a utilização dos instrumentos da linguagem e da cultura favorecem o desenvolvimento das estruturas mentais individuais, proporcionando o impulso necessário para o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Para Bruner a linguagem codifica as representações das estratégias, regras e condições e estas possibilitam o intercâmbio de “realidades criadas” entre pessoas de uma mesma cultura.

O autor compreende a interação da criança com outras pessoas como facilitadora do desenvolvimento individual. Este processo se dá de duas maneiras, quando o adulto serve de apoio aos esforços da criança para dar sentido à experiência, e quando o adulto proporciona à criança uma série de regras para que a mesma interprete seus discursos. O autor vê no discurso da criança com o adulto um microcosmo de um processo social mais amplo. (Brunner, op.cit.).

Segundo Sternberg e Berg (1992), a cognição pode ser considerada como a construção do conhecimento pelo indivíduo. Para este autor o desenvolvimento cognitivo acontece durante toda a vida, não é um produto acabado, mas está em constante transformação.

Para Scheuer (1996a), discutir os problemas cognitivos dentro da ótica piagetiana é referir-se aos estágios de desenvolvimento infantil e às possibilidades de construção da inteligência operatória.

Bates (1979) propôs o processo de heterocronia segundo o qual a capacidade humana para símbolos evolui pela construção de novas capacidades através de mudanças na iniciação e no grau de desenvolvimento de capacidades preexistentes. A partir deste processo a autora considera a existência de uma interface entre linguagem, cognição e socialização e qualquer modificação que aconteça, durante o processo de desenvolvimento, em qualquer uma das três áreas exigirá uma reorganização das mesmas. Isto leva à constatação de que falhas no desenvolvimento das habilidades específicas de uma área, trará como conseqüências dificuldades ou interrupções no desenvolvimento das outras.

Para Fernandes (2000a) os déficits cognitivos envolvem aspectos da linguagem e processos centrais de codificação. Em 2001, juntamente com Ribeiro, observaram que há relação entre a simbolização e a capacidade de compreensão da linguagem.

Spinelli, em 1996, estabelece um paralelo muito importante entre os elementos sociais e culturais, o domínio de regras formais da linguagem (fonológicas, sintáticas) e algumas características de linguagem como criatividade, flexibilidade de sentidos, etc. Assim, aprender uma língua está relacionado com a inserção sócio-cultural e com o desenvolvimento sócio-cognitivo, e não apenas com a aquisição de regras formais nos níveis da fonologia, da gramática ou da sintaxe.

A cognição, quando considerado o ponto de vista do modelo construtivista, tomando-se por base a teoria proposta por Jean Piaget,

que tem como ponto central, a natureza e origem do conhecimento do ser humano, pode ser entendida como uma atividade do sujeito. Essa atividade leva ao conhecimento, também entendido como construção. (Scheuer e Limongi, 2003).

Limongi (1995) relata que durante o primeiro ano de vida o bebê realiza a diferenciação entre ação, objeto e sujeito, ou seja, é capaz de realizar uma mesma ação sobre um número de objetos variados e diferentes ações sobre um mesmo objeto. De maneira semelhante, o bebê passa a compreender que as outras pessoas atuam além dele próprio. Desta forma, na linguagem, as emissões de vocábulos isolados formam entidades onde não se analisam estes aspectos, visto que eles estão presentes na ação. Somente as emissões de 2 ou 3 vocábulos é que mostrarão a diferenciação entre agente e ação e entre ação e objeto.

Coriat (1997: 9), afirma que “todo bebê, nasce imerso em um banho de linguagem. Essa cacofonia significativa – insignificante para o bebê em seus primeiros tempos quanto ao seu sentido – chega ao bebê filtrada pelo Outro real, encarnado na pessoa que exerce função materna, que vai escrevendo as primeiras letras em seu corpo, a partir de cada ato cotidiano, com o que possibilita o percurso de sua vida de bebê”.

Segundo a autora, o desenvolvimento cognitivo ocorre concomitante ao desenvolvimento emocional e há uma estreita relação entre ambos, podendo um interferir significativamente no desenvolvimento do outro. Isto se torna mais evidente em crianças autistas que apresentam os maiores déficits justamente nestas duas áreas.

Para que o desenvolvimento cognitivo e o emocional ocorram, é necessário que a criança experiencie sobre o meio, que ela atribua significado às coisas. Isto ocorre através da ação e da linguagem, que

são duas formas de manifestação da cognição pelas quais é possível observar se as etapas da construção do conhecimento e do desenvolvimento psíquico estão se desenvolvendo normalmente ou de uma maneira alterada. (Coriat, op.cit.)

Scheuer (1996a: 66) sugere que “as possibilidades de desenvolvimento da criança parecem ser agravadas pelas rupturas entre os diversos níveis cognitivos e de seus processos internos. A cognição como um todo, suas relações com a linguagem e o desenvolvimento emocional parecem ocorrer em paralelo, com alguns momentos de interação ou de complementaridade”.

Segundo Limongi (2003) a linguagem possui uma relação direta, em seu desenvolvimento, com a construção do conhecimento, da cognição. Para a autora, o aprendizado de uma língua requer modelos explícitos e precisos, e o *input* deve ser de qualidade e de quantidade. Conclui que a gênese dessas funções está na ação da criança em seu meio, ressaltando que por *meio* se entende objetos e pessoas.

Para a autora, não basta que a criança aja sobre os objetos é necessária a presença de alguém que exerça o papel de tradutor da ação para a criança. No caso das crianças pequenas este papel é exercido principalmente pelas mães.

As investigações a respeito da relação entre aspectos cognitivos e comunicação verbal e não verbal sugerem que habilidades funcionais de jogo estão associadas à eficiência da linguagem, assim como alguns tipos de comunicação não-verbal. Alguns pesquisadores têm sugerido que há uma complexa relação entre cognição e linguagem. Várias investigações foram realizadas sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas

específicas em relação à linguagem utilizando a teoria piagetiana. (Fernandes, 2003a)

Mchale et al. (1980) observaram o comportamento de crianças autistas na presença e ausência de professores e notaram maior quantidade de comportamentos comunicativos, bem como sua significação social, na presença de professores, e uma evolução qualitativa nos componentes sociais e simbólicos.

Wetherby e Prutting, 1984, realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar o perfil das habilidades comunicativas e sócio-cognitivas em um pequeno grupo de crianças autistas funcionando em estágios pré-lingüísticos e iniciais do desenvolvimento da linguagem e as compararam com crianças normais funcionando em estágios semelhantes do desenvolvimento da linguagem. Os resultados das medidas nas áreas sócio-cognitivas de intenção comunicativa, imitação e jogo e na compreensão da linguagem demonstraram um desenvolvimento desigual para os sujeitos autistas. A análise funcional dos comportamentos comunicativos mostrou que, apesar de uma vasta variação dos meios comunicativos, os sujeitos autistas mostraram um perfil de funções comunicativas relativamente homogêneo, o que é diferente do perfil normal. (Fernandes, 2003a)

Molini (2001) utilizou uma adaptação dos critérios propostos por essas autoras em uma pesquisa que visou observar os aspectos sócio-cognitivos na terapia fonoaudiológica de crianças com distúrbios psiquiátricos e concluiu que este é um instrumento válido na eliciação do melhor desempenho possível para cada criança. Em 2004, Cardoso utilizou os mesmos critérios e correlacionou com o perfil funcional da comunicação de crianças autistas em diversas situações comunicativas e

reafirmou a importância destes instrumentos para a atividade clínica junto a esta população.

Perissinoto (1995) sugere que aspectos de reciprocidade social, comunicação e do brincar sejam levados em conta na determinação do grau do prejuízo da linguagem de crianças autistas, pois a sua evolução permite um reconhecimento mais efetivo da extensão do distúrbio e da possibilidade de ajuda para cada criança. Segundo a autora “as alterações na reatividade e modulação do comportamento, nas capacidades para representação simbólica, no reconhecimento de contexto e no raciocínio verbal podem acarretar maior ou menor prejuízo na inserção social e cultural do autista na sua família e grupo social”.

Araújo (1995), numa revisão a respeito das teorias cognitivas e afetivas sobre o autismo infantil, conclui afirmando que ambas as correntes teóricas herdaram pressupostos teóricos muito diferentes sobre o comportamento humano e desenvolvimento da estrutura psíquica. A autora afirma que a correspondência entre as duas perspectivas teóricas parece estar na explicação para os déficits pragmáticos da criança autista pela incapacidade de atribuir ao outro desejos, sentimentos e intenção. As teorias cognitivas, segundo ela, atribuem essas falhas a dificuldades de meta-representação, enquanto as teorias afetivas esboçam relações entre o desenvolvimento simbólico prejudicado e a vida emocional dessas crianças.

Com relação às questões cognitivas e emocionais nas psicoses especificamente, há, por exemplo, os trabalhos realizados por Yirmiya et al. (1992) sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças autistas e por Tager-Flusberg (1992) sobre as questões emocionais das crianças autistas.

De acordo com o primeiro trabalho, as crianças autistas realizam uma estreita associação entre suas habilidades cognitivas e o entendimento afetivo destas. Elas podem usar mais as suas estratégias cognitivas quando tiverem um caráter mais afetivo. Apesar de ser com grande dificuldade, as crianças autistas são capazes de dar exemplos de seus sentimentos em suas próprias experiências, e muitas percebem as emoções e perspectivas do outro na relação.

Segundo as conclusões do estudo de Tager-Flusberg (1992), as crianças autistas nunca falam sobre seus estados mentais, o que sustenta a hipótese de que os autistas não compreendem a origem do conhecimento. Mostram prejuízos em seus conhecimentos sobre estados cognitivos desde os primeiros estágios. Na fala espontânea, as crianças autistas nunca falam sobre conhecimentos relacionados a comportamentos ou contrastes com a realidade. Estas crianças mostram um conhecimento assincrônico e uma incompreensão de seus vários estados psicológicos.

As crianças autistas, apesar de muitas vezes conhecerem o uso das habilidades que compõem o sistema lingüístico, não as utilizam adequadamente, por apresentarem dificuldades em analisar as relações interpessoais, como reciprocidade social, como simbolismo, caracterizando uma relação intrínseca entre cognição, socialização e habilidades pragmáticas. (Perissinoto, 1995).

Scheuer (1996b) realizou uma pesquisa com crianças psicóticas (a autora, nesse período, não faz distinção entre os termos psicose e autismo, utilizando-os para descrever o mesmo quadro de alterações) e verificou que, entre os sujeitos psicóticos, há uma variedade de grupos que apresentam algumas características comuns a todos eles em diversos graus de comprometimento. São identificáveis as dificuldades

em estabelecer contato e vínculos, as alterações de comportamento e de conduta, as dificuldades no desenvolvimento de linguagem, desde sua ausência até as alterações quase imperceptíveis, as dificuldades nas interações sociais, os distúrbios cognitivos, as deficiências mentais associadas e outras deficiências sensoriais como as de visão e de audição e problemas neurológicos.

Nesta mesma pesquisa Scheuer considerou que as psicoses podem ser a manifestação de uma dissociação entre fatores emocionais, cognitivos, lingüísticos e sociais. Muitas destas crianças desenvolvem linguagem, apesar da interação com os adultos, em particular com a família, estar comprometida. A ausência, ou impedimento na construção do significado dessas interações leva, também, a criança psicótica a ter problemas em atribuir sentido aos objetos ou às coisas, dificultando o acesso ao mundo simbólico / lingüístico.

Jarrold, Russel e Henry (1996), em seu estudo sobre a Memória de Trabalho de crianças autistas, referem a divergência que há entre os estudiosos quanto à relação ou não da Teoria da Mente com as alterações do funcionamento executivo central.

Para Assumpção (1997), é a partir das dificuldades da criança com o meio que a cerca ou a partir de déficits de tipo afetivo, ou ainda a partir de uma instrumentalização cognitiva deficitária que surgem o autismo e seus sintomas.

A dificuldade central da criança autista, dentro da teoria cognitiva, de acordo com Assumpção, é a sua impossibilidade em compreender estados mentais de outras pessoas; habilidade que envolve o conceito da existência de estados mentais que são utilizados para explicar ou prever o

comportamento de outras pessoas; e tem sido chamada de “Teoria da Mente”.

O autor complementa que a teoria cognitiva sugere que a capacidade de meta-representações encontra-se alterada no autismo comprometendo os padrões de interação social.

Para Scheuer (1997) uma dificuldade ou ausência de uma teoria da mente pode invadir outras áreas do desenvolvimento infantil, tais como a social e a de linguagem, visto que inferir e conhecer sua própria mente e a dos outros implica possibilidades pragmáticas – flexibilidade para compreender e produzir mudanças de comportamentos e de atitudes, bem como de regras sociais e de relações humanas.

Ao relatar sobre o papel da linguagem na pesquisa sobre teoria da mente em autismo, Scheuer (op. cit) afirma que as características de uma linguagem sem teoria da mente são diferentes nos aspectos prosódicos, entonacionais, lexicais, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos de uma linguagem considerada normal; e conclui que o mais significativo na compreensão do papel da teoria da mente em autismo é a possibilidade de se conhecer melhor os padrões comportamentais desses indivíduos, os quais os conduzem a complexas relações sociais e lingüísticas.

Segundo a autora, em alguns casos a teoria da mente tem sido verificada em crianças autistas. A criança autista com melhor possibilidade intelectual apresenta um melhor quadro de linguagem, permitindo o acesso à investigação de uma teoria da mente. A dificuldade dos autistas para desenvolver uma teoria da mente não é consequência de um retardo mental, de dificuldades sociais ou emocionais, mas pode

ser sintoma único e específico de um quadro autístico; relacionado com a elaboração de estados mentais. (Scheuer op. cit)

Fernandes, Molini e Barrichelo (1997) pesquisaram os aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas e seus correlatos sócio-cognitivos através de protocolos específicos e ressaltam em suas conclusões as vantagens da utilização destes protocolos.

Universalmente as crianças com desenvolvimento típico começam a adquirir linguagem expressando suas intenções interpessoais, entretanto para Rollins e Snow (1998), os autistas são capazes de desenvolver o uso instrumental da linguagem sem nenhuma habilidade na participação social ou na regulação da atenção.

Rogers (2000), ao escrever sobre a importância de diagnosticar o autismo antes dos três anos de idade, descreve estudos retrospectivos feitos a partir de vídeo tapes, dos primeiros meses de vida de crianças depois diagnosticadas como autistas. Nestes estudos é possível verificar nos vídeos alterações do comportamento social destas crianças, já por volta dos 10-12 meses de idade no que diz respeito à reação das mesmas quando são chamadas pelo nome por outras pessoas ou o direcionamento de seus olhares a outras pessoas. Para a autora, estas alterações são específicas e diferem as crianças autistas das crianças normais e das crianças com outros tipos de alteração de desenvolvimento.

Jordan (2003) pesquisou o jogo social em crianças do espectro autístico e concluiu que a natureza do déficit encontrado nestas crianças provém dos aspectos que compõe o mesmo: aspectos social, emocional e cognitivo todos afetados nos quadros do espectro autístico.

Molini (2004) relata que para alguns autores o responsável tanto pelas alterações funcionais de linguagem quanto pelas dificuldades de contato e socialização seria um déficit da atenção específico para os elementos sociais. Considerando-se os autores que, ao pensar nas alterações de linguagem e nos distúrbios sociais no autismo, elegem as questões cognitivas, em especial a simbolização, como elemento central, este grupo amplia-se significativamente.

Para Mc Duffe et al. (2005), um caminho para o aprendizado de palavras por crianças autistas é aumentar os comportamentos que favoreçam ao autista direcionar sua atenção à conversa de adultos porque estas serviriam como um mapa lingüístico ao aprendizado da fala.

Alterações em habilidades simbólicas e de representação dentro do desenvolvimento cognitivo justificariam as características de atraso e desvio de comunicação da criança autista para vários autores. (Molini, 2004).

Werner et. al. (2005) realizaram um estudo retrospectivo, a partir de entrevistas feitas com os pais de crianças autistas, sobre os estágios iniciais de desenvolvimento destas crianças e concluíram que as crianças autistas com idade entre 13 e 15 meses de vida apresentam mais sintomas sociais (contato ocular pobre, não responde ao nome, não usa atenção compartilhada e não busca interação social) que as crianças com outros transtornos do desenvolvimento.

Sousa-Morato e Fernandes (2006) realizaram um estudo com crianças do espectro autístico e verificaram que embora a correlação entre a adaptação sócio-comunicativa e o perfil funcional da comunicação tenha indicado poucos resultados significativos, foi possível notar correlações positivas entre as duas áreas abordadas. Flabiano e Limongi,

no mesmo ano, ressaltam a importância do gesto na aquisição da linguagem oral e no desenvolvimento cognitivo e social das crianças normais e em crianças com síndrome de Down.

Assim, neste capítulo, apresentou-se dados sobre os transtornos autísticos, a normalidade focando as questões de linguagem, cognição e socialização nestas duas populações. Entretanto é inegável que ainda há uma lacuna a ser preenchida por estudos que façam a correlação entre estas 3 áreas de desenvolvimento em crianças normais e autistas usando os mesmos instrumentos para as duas populações.

The background is an abstract watercolor composition. It features several large, irregular washes of color: a prominent yellow on the left, a vertical red stripe in the center, and a yellow wash on the right. There are also smaller, more delicate strokes of blue, green, and pink scattered throughout. The overall effect is soft and painterly.

Método

3. Método

3.1. Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram 45 crianças com desenvolvimento normal, selecionadas de acordo com a disponibilidade familiar respeitando apenas o critério idade, e 20 crianças autistas, com diagnósticos estabelecidos por psiquiatras, segundo os critérios definidos pela Associação Americana de Psiquiatria sob o título de DSM IV (APA, 1994) e pela Organização Mundial de Saúde sob o título de CID 10 (OMS, 1993) e encaminhadas para avaliação fonoaudiológica. Todos os sujeitos foram divididos em 2 grupos:

GRUPO 1 – Formado por 45 crianças com desenvolvimento normal, entre 01 e 36 meses de vida, divididas em dois grupos (grupos 1-A e 1-B) a partir do procedimento utilizado para a coleta de dados:

Grupo 1-A: 39 crianças, entre 01 e 36 meses de vida, sendo 3 de cada faixa etária, respectivamente, 1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33 e 36 meses.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos do grupo 1-A, quanto a idade (no momento da coleta de dados) e sexo

FAIXA ETÁRIA	SUJEITO	IDADE	SEXO
1 MÊS	1	1m e 26 dias	M
	2	1m e 29 dias	F
	3	1m e 23 dias	M
3 MESES	4	3m e 13 dias	M
	5	3m e 28 dias	M
	6	3m e 18 dias	F
6 MESES	7	6m e 21 dias	M
	8	6m e 9 dias	F
	9	6m e 16 dias	F

continua

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos do grupo 1-A, quanto a idade (no momento da coleta de dados) e sexo “conclusão”

FAIXA ETÁRIA	SUJEITO	IDADE	SEXO
9 MESES	10	9m e 28 dias	F
	11	9m e 16 dias	F
	12	9m e 27 dias	F
12 MESES	13	12m e 26 dias	F
	14	12m e 5 dias	F
	15	12m e 28 dias	M
15 MESES	16	15meses	F
	17	15m e 10 dias	M
	18	15m e 14 dias	F
18 MESES	19	18 meses	M
	20	18m e 1 dia	F
	21	18m e 28 dias	M
21 MESES	22	21m e 29 dias	M
	23	21m e 20 dias	F
	24	21m e 17 dias	F
24 MESES	25	24m e 10 dias	F
	26	24m e 20 dias	M
	27	24m e 27 dias	M
27 MESES	28	27m e 3 dias	F
	29	27m e 21 dias	F
	30	27m e 17 dias	M
30 MESES	31	30m e 29 dias	M
	32	30m e 26 dias	F
	33	30m e 13 dias	M
33 MESES	34	33m e 14 dias	F
	35	33m e 23 dias	M
	36	33m e 3 dias	F
36 MESES	37	36m e 16 dias	M
	38	36m e 22 dias	F
	39	36m e 29 dias	F

Grupo 1-B: 06 crianças, acompanhadas pela pesquisadora durante os 36 primeiros meses de vida, trimestralmente, do primeiro ao décimo quinto mês (3 sujeitos) e entre o décimo oitavo e o trigésimo sexto mês (3 sujeitos).

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos do grupo 1-B, quanto a idade (no momento de cada uma das coletas de dados) e sexo

FAIXA ETÁRIA	SUJEITO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	SEXO
1 A 15 MESES	1	1m17dd	3m25dd	6m24dd	9m29dd	12m23dd	15m28dd		F
	2	1m14dd	3m27dd	6m28dd	9m29dd	12m27dd	15m29dd		F
	3	1m13dd	3m15dd	6m26dd	9m23dd	12m28dd	15m24dd		M
18 A 36 MESES	4	18m6dd	21m29dd	24m22dd	27m28dd	30m25dd	33m10dd	36m18dd	M
	5	18m14dd	21m24dd	24m24dd	27m6dd	30m13dd	33m2dd	36m29dd	M
	6	18m26dd	21m26dd	24m20dd	27m13dd	30m4dd	33m16dd	36m2dd	F

GRUPO 2 - 20 crianças diagnosticadas como autistas, 10 não verbais (grupo 2-C) e 10 verbais (grupo 2-D)

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos do grupo 2, quanto à idade (no momento da coleta de dados) e sexo

GRUPOS	SUJEITO	IDADE	SEXO
GRUPO 2-C	1	3a e 3m	M
	2	4a e 8m	M
	3	2a e 10m	F
	4	5a e 11m	M
	5	3a e 11m	M
	6	4a e 5m	M
	7	6a e 9m	M
	8	4a e 8m	M
	9	3a e 11m	M
	10	3a e 11m	M

continua

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos do grupo 2, quanto à idade (no momento da coleta de dados) e sexo “conclusão”

GRUPOS	SUJEITO	IDADE	SEXO
GRUPO 2-D	11	7a e 7m	M
	12	8a e 2m	M
	13	8a e 1m	M
	14	5a e 10m	M
	15	7a e 4m	M
	16	7a e 3m	F
	17	7 anos	M
	18	6a e 7m	M
	19	10a e 6m	F
	20	7a e 5m	M

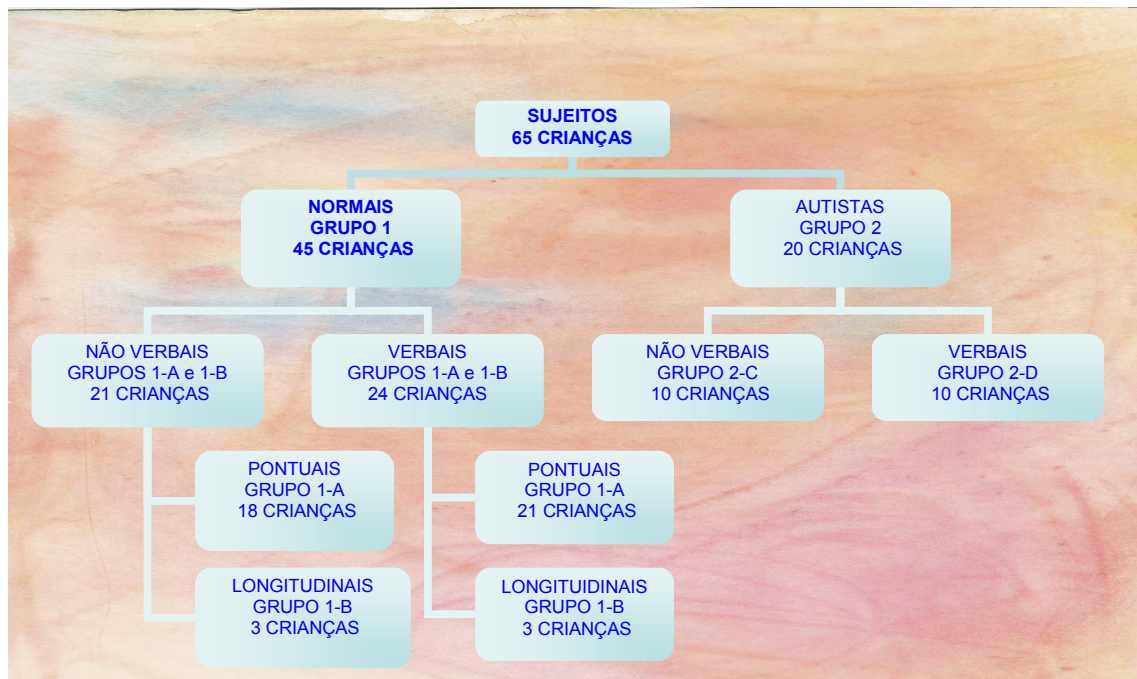
A divisão dos grupos foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

GRUPO 1 – Abrangeu 45 as crianças com desenvolvimento normal. O grupo 1-A envolveu a investigação transversal de 39 crianças diferentes, de zero a trinta e seis meses, divididas em grupos de três crianças cada, filmados com intervalos de três em três meses de idade, para se ter recortes pontuais do desenvolvimento de linguagem durante este período, em diversas crianças.

O grupo 1-B envolveu o acompanhamento longitudinal trimestral, de seis crianças diferentes (3 crianças acompanhadas de 1 a 15 meses e 3 crianças acompanhadas de 18 a 36 meses), visando obter dados que fornecessem um perfil do desenvolvimento de linguagem durante o período entre zero e trinta e seis meses.

GRUPO 2 - Abrangeu 20 crianças autistas filmadas uma única vez, antes do início da avaliação fonoaudiológica, e o critério de divisão deste grupo em não verbais (grupo 2-C) ou verbais (grupo 2-D) foi o relato médico contido na solicitação de avaliação fonoaudiológica para o mesmo. Nenhum sujeito deste grupo recebeu atendimento fonoaudiológico anterior à coleta de dados.

Figura 1 – Síntese da divisão dos sujeitos nos dois grupos propostos



3.2 Material

- jogos e brinquedos das crianças ou presentes no ambiente, sugeridos pelas mães. Não houve nenhum brinquedo comum a todos, ou proposto pela pesquisadora.
- brinquedos diversos, pertencentes ao serviço de Fonoaudiologia
- fitas de vídeo
- filmadora
- protocolos de registro de dados do perfil funcional da comunicação (Fernandes, 2000) e do desempenho sócio cognitivo (Molini, 2001). (anexo A)

3.3 Procedimento

3.3.1. Coleta de dados

Todos os sujeitos foram gravados durante trinta minutos a cada vez, em situação de interação espontânea ou de jogo com a mãe.

Todas as crianças do grupo 1 foram gravadas em suas próprias residências, com o intuito de manter maior fidedignidade na interação mãe-criança. O grupo de crianças autistas (grupo 2) foi gravado no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Distúrbios Psiquiátricos da Infância do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, local onde posteriormente estas crianças foram avaliadas e receberam atendimento fonoaudiológico.

Nenhuma instrução especial foi dada aos sujeitos e/ ou mães, exceto os processos éticos pertinentes: Parecer da Comissão de Ética, sob nº347/97 (anexo B) e assinatura do Termo de Consentimento Pós-informação, por todos os responsáveis pelas crianças. (anexo C) A gravação foi feita pela própria pesquisadora ou pela futura avaliadora em hora e dia previamente marcados com as mães dos sujeitos.

Observação sobre a coleta de dados

No grupo 1, no que diz respeito ao grupo 1-A não foi possível acompanhar uma evolução de comportamento já que este grupo foi filmado apenas uma vez durante trinta minutos. Entretanto, foi possível observar diferenças significativas em crianças de uma mesma faixa etária em decorrência de seu estágio de desenvolvimento e da situação em que ocorreu a filmagem. Por exemplo, com

os sujeitos da terceira faixa etária, os três sujeitos de 6 meses, estavam em estágios de desenvolvimento distintos e a situação de filmagem também diferiu bastante de um sujeito para o outro, o que ocasionou uma diferença significativa no número de atos comunicativos produzidos por minuto pelos sujeitos deste sub-grupo. Um sujeito foi filmado somente deitado, pois estava sendo trocado e depois mamando. O outro sentado em um quadrado, e o terceiro engatinhando por toda a sala.

Outro fato que ocorreu neste grupo foi a interferência de outras pessoas durante a filmagem: pai, avó, irmãos,... . Como as filmagens buscavam se aproximar o máximo possível da rotina destas crianças, as mesmas não foram interrompidas nestes momentos, até para observar as reações das crianças frente a estas situações e os atos comunicativos das mesmas.

Com relação ao grupo 1-B, foi realizado um convite pessoal às mães, para participar da pesquisa, deixando claro que seriam realizadas visitas trimestrais a suas residências, e que durante 30 minutos mãe e criança seriam filmados em suas atividades habituais.

As filmagens foram sempre agendadas por telefone, em horário e dia mais convenientes para as mães.

Nas primeiras filmagens as mães já estavam sempre aguardando a pesquisadora chegar com uma proposta pronta de atividade a realizar: banho, mamada... . Mostravam-se muito preocupadas se o objetivo estaria sendo alcançado e sempre consideravam muito tempo e pouca atividade. Queriam a todo momento mudar a atividade, o estímulo.

Com o passar dos meses este comportamento foi sendo alterado, algumas vezes a pesquisadora aguardou para iniciar a filmagem, por vários momentos

as mães deixavam as crianças sozinhas para buscar uma fralda, ou atendiam ao telefone durante a filmagem.

Com o decorrer do tempo também foi possível observar diferenças no comportamento das mães que ficavam sempre com seus filhos e as mães que só se dispunham a estar com as crianças durante o período das filmagens. As primeiras propunham mais as atividades lúdicas enquanto as segundas sempre preferiam as atividades da rotina diária das crianças (banho, comida, troca de fraldas,...).

Por parte das crianças também foi possível observar diferenças. As crianças que tinham as mães mais presentes brincavam mais com as mesmas, já as outras ou brincavam mais sozinhas sem atender quando a mãe chamava, ou solicitavam muito o contato físico da mãe sem estabelecer uma brincadeira com a mesma.

As filmagens também seguiram nos momentos em que as mães comentaram fatos com a pesquisadora ou quando a criança buscou a interação com a mesma. A postura foi sempre a de interagir o mínimo possível, mas sem deixar a mãe ou a criança sem resposta.

Com o grupo 2, a rotina foi um pouco diferente, já que as crianças foram filmadas no laboratório de Fonoaudiologia, com os brinquedos existentes no local, fato que ocasionou uma distância maior de seu dia a dia, além do laboratório ser um local novo para estas crianças encaminhadas para avaliação.

Talvez por ser uma situação mais formal, as mães deste grupo de crianças mostraram uma preocupação muito maior com a disciplina das mesmas. Propuseram muito poucas atividades para as crianças, e na maior parte do

tempo, ficaram mostrando o material que levaram para a sala e cuidando do comportamento das mesmas.

As crianças por sua vez basicamente exploraram o material escolhido junto com suas mães, o que pode ser atribuído ao fato de não serem elementos conhecidos destas crianças.

As mães do grupo 1 mostraram-se muito mais preocupadas com os resultados das gravações que as do grupo 2, que, por sua vez, foram as que menos interagiram com a pesquisadora.

A qualidade dos fatos acima descritos possibilitaria uma análise muito mais complexa de toda a situação de interação mãe-criança, bem como da aquisição da linguagem não verbal, o que deve ser considerado para futuros trabalhos.

3.3.2. Registro e análise dos dados

Os dados registrados em vídeo foram sintetizados em 2 protocolos individuais que identificaram: o primeiro (anexo D) os atos comunicativos, as funções comunicativas expressadas e os meios comunicativos utilizados, segundo os critérios sugeridos por Fernandes (2000) e o segundo (anexo A) o desempenho sócio cognitivo, segundo Molini (2001) já mencionado anteriormente.

O corpus das gravações dos dois grupos foi analisado quanto ao desempenho do perfil comunicativo de cada sujeito, desempenho sócio cognitivo de cada sujeito, as possíveis relações entre o desempenho do perfil comunicativo de cada sujeito com os aspectos sócio-cognitivos e entre os dois grupos.

Para esta análise foram utilizados os critérios de análise funcional da comunicação propostos por Fernandes (2000) e os critérios de análise dos aspectos sócio-cognitivos sugeridos por Wetherby e Prutting (1984) e Molini (2001), (anexo E)

3.3.3. Análise estatística

Para este estudo foram utilizados os testes não paramétricos de *Kruskal Wallis* e *Mann-Withney*, para todas as variáveis estudadas e a correlação entre os dados foi estabelecida segundo o teste de correlação de *Spearman* (Maxwell, Satake, 2006).

Adotou-se o nível de significância de 5% (0,050), para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0,050), observa-se uma diferença (ou relação) dita 'estatisticamente significativa' (marcada em vermelho); e quando o valor da significância calculada (p) for igual ou maior do que 5% (0,050), observa-se uma diferença (ou relação) dita 'estatisticamente não-significante'.

Utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 10.0, para a obtenção dos resultados.

No teste de correlação de *Spearman* o resultado da Análise de Correlação é uma tríade: o 'n' representa o número de elementos amostrais que participaram da análise; a 'significância (p)' indica se existe relação entre as duas variáveis estudadas; o 'coeficiente de correlação' mostra o comportamento do par de variáveis formado, por meio do sinal que se antepõe ao valor calculado — o sinal pode ser positivo ou negativo: se for positivo isso indica que ambas as variáveis têm um comportamento paralelo, ou seja, quanto maior o

valor de uma variável, tanto maior o da outra, e quanto menor o valor de uma variável, tanto menor o da outra; se for negativo, isso indica que ambas as variáveis têm um comportamento oposto, ou seja, quanto maior o valor de uma variável, tanto menor o da outra, e quanto menor o valor de uma variável, tanto maior o da outra; isto deve ser aplicado às correlações em que a significância calculada esteve abaixo de 5% (0,050), que o nível de significância adotado.



Resultados

4. Resultados

A coleta de dados proposta resultou em:

Quadro 4– Caracterização do grupo 1-A – faixas etárias, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito(AC-C), sua mãe(AC-A) e total(AC-T)

FAIXAS ETÁRIAS	SUJEITOS	Nº DE FITAS	TEMPO DE CADA FITA	AC- A	AC- C	AC- T
1 MÊS	1	1	30 minutos	19	18	37
	2	1	30 minutos	15	11	26
	3	1	30 minutos	69	21	90
3 MESES	4	1	30 minutos	177	85	262
	5	1	30 minutos	17	23	40
	6	1	30 minutos	20	21	41
6 MESES	7	1	30 minutos	269	132	401
	8	1	30 minutos	71	61	132
	9	1	30 minutos	170	72	242
9 MESES	10	1	30 minutos	192	103	295
	11	1	30 minutos	155	109	264
	12	1	30 minutos	105	64	169
12 MESES	13	1	30 minutos	39	52	91
	14	1	30 minutos	209	127	336
	15	1	30 minutos	87	67	154
15 MESES	16	1	30 minutos	223	153	376
	17	1	30 minutos	122	113	235
	18	1	30 minutos	68	60	128
18 MESES	19	1	30 minutos	258	166	424
	20	1	30 minutos	174	145	319
	21	1	30 minutos	141	126	267
21 MESES	22	1	30 minutos	319	149	468
	23	1	30 minutos	282	202	484
	24	1	30 minutos	320	185	505
24 MESES	25	1	30 minutos	300	195	495
	26	1	30 minutos	270	190	460
	27	1	30 minutos	285	214	499
27 MESES	28	1	30 minutos	298	225	523
	29	1	30 minutos	241	148	389
	30	1	30 minutos	297	156	453
30 MESES	31	1	30 minutos	209	132	341
	32	1	30 minutos	189	174	363
	33	1	30 minutos	310	245	555
33 MESES	34	1	30 minutos	169	114	283
	35	1	30 minutos	238	172	410
	36	1	30 minutos	220	181	401
36 MESES	37	1	30 minutos	359	198	557
	38	1	30 minutos	292	162	454
	39	1	30 minutos	277	197	474
TOTAL		39	1170 minutos	7475	4968	12443

Quadro 5 – Caracterização do grupo 1-B – faixa etária, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito (AC-C), sua mãe (AC-A) e total (AC-T)

FAIXA ETÁRIA	SUJEITOS	FILMAGENS	Nº DE FITAS	TEMPO DE CADA FITA	AC- A	AC- C	AC- T	
0 A 15 M	1	1mês	6	30 minutos	13	7	20	
		3meses		30 minutos	49	36	85	
		6meses		30 minutos	36	68	104	
		9meses		30 minutos	187	70	257	
		12meses		30 minutos	123	93	216	
		15meses		30 minutos	144	111	255	
	2	1mês	6	30 minutos	43	10	53	
		3meses		30 minutos	87	22	109	
		6meses		30 minutos	111	61	172	
		9meses		30 minutos	78	52	130	
		12meses		30 minutos	149	91	240	
		15meses		30 minutos	185	135	320	
	3	1mês	6	30 minutos	66	52	118	
		3meses		30 minutos	59	34	93	
		6meses		30 minutos	48	69	117	
		9meses		30 minutos	95	86	181	
		12meses		30 minutos	77	73	150	
		15meses		30 minutos	90	73	163	
18 A 36 M	4	18meses	7	30 minutos	271	137	408	
		21meses		30 minutos	284	243	527	
		24meses		30 minutos	359	188	547	
		27meses		30 minutos	272	148	420	
		30meses		30 minutos	359	216	575	
		33meses		30 minutos	288	176	464	
		36meses		30 minutos	296	208	504	
	5	18meses	7	30 minutos	345	228	573	
		21meses		30 minutos	295	205	500	
		24meses		30 minutos	264	166	430	
		27meses		30 minutos	237	128	365	
		30meses		30 minutos	215	196	411	
		33meses		30 minutos	234	234	468	
		36meses		30 minutos	204	135	339	
	6	18meses	7	30 minutos	241	170	411	
		21meses		30 minutos	261	161	422	
		24meses		30 minutos	227	154	381	
		27meses		30 minutos	176	111	287	
		30meses		30 minutos	207	173	380	
		33meses		30 minutos	224	180	404	
		36meses		30 minutos	258	181	439	
	TOTAL			39	1170 minutos	7157	4881	12038

Quadro 6 – Caracterização do grupo 2 – grupos 2-C e 2-D, sujeitos, número de gravações, tempo de filmagem e número de atos comunicativos de cada sujeito (AC-C), sua mãe(AC-A) e total (AC-T)

GRUPOS	SUJEITOS	Nº DE FITAS	TEMPO DE CADA FITA	AC- A	AC- C	AC- T
2-C	1	1	30 minutos	56	97	153
	2	1	30 minutos	83	73	156
	3	1	30 minutos	118	40	158
	4	1	30 minutos	103	103	206
	5	1	30 minutos	82	48	130
	6	1	30 minutos	78	41	119
	7	1	30 minutos	87	56	143
	8	1	30 minutos	61	55	116
	9	1	30 minutos	57	53	110
	10	1	30 minutos	94	49	143
2-D	1	1	30 minutos	324	200	524
	2	1	30 minutos	139	115	254
	3	1	30 minutos	125	118	243
	4	1	30 minutos	344	154	498
	5	1	30 minutos	275	140	415
	6	1	30 minutos	246	189	435
	7	1	30 minutos	360	216	576
	8	1	30 minutos	241	99	340
	9	1	30 minutos	279	133	412
	10	1	30 minutos	222	102	324
TOTAL		20	600 minutos	3374	2081	5455

Quadro 7 – Síntese do número total de filmagens, tempo de gravação e de atos comunicativos produzidos pelos sujeitos (AC-C), suas mães (AC-A) e total (AC-T) em cada um dos dois grupos e no geral

GRUPO	Nº DE FITAS	TEMPO EM MIN.	AC- A	AC- C	AC- T
1	78	2340	14632	9849	24481
2	20	600	3374	2081	5455
TOTAL	98	2940	18006	11930	29936

Nos resultados será apresentada, primeiramente, a síntese de todos os dados referentes ao perfil funcional da comunicação de todos os sujeitos dos dois grupos, a seguir será exposta a síntese de todos os dados referentes ao desempenho sócio-cognitivo de todos os sujeitos dos dois grupos e, finalmente, a análise estatística.

A análise dos resultados acompanhará sua apresentação, e para melhor compreensão, está dividida em perfil funcional da comunicação, desempenho sócio cognitivo e as correlações possíveis entre eles.

4.1 Perfil Funcional da Comunicação

As Tabelas de 1 a 10 sintetizam os dados referentes ao perfil pragmático de cada um dos sujeitos autistas (grupo 2) e a média das crianças normais (grupo 1). As Figuras de 2 a 8 reúnem os dados encontrados nos dois grupos estudados.

São apresentados a ocupação do espaço comunicativo, o número de atos comunicativos expressos por minuto, os meios comunicativos utilizados, o percentual de funções mais interativas e o número de atos comunicativos mais interativos.

Tabela 1 – Média do espaço comunicativo ocupado pelas crianças normais (grupo 1)

IDADE	GRUPO 1-A	GRUPO 1-B	MÉDIA
1 MÊS	38%	33%	35%
3 MESES	47%	33%	40%
6 MESES	36%	53%	45%
9 MESES	38%	38%	38%
12 MESES	46%	43%	45%
15 MESES	45%	44%	44%
18 MESES	44%	38%	41%
21 MESES	37%	42%	39%
24 MESES	41%	38%	39%
27 MESES	39%	36%	37%
30 MESES	44%	44%	44%
33 MESES	42%	44%	43%
36 MESES	38%	41%	39%

A média geral do espaço comunicativo ocupado pelas crianças variou entre 35% (primeiro mês) e 45% (sexto e décimo segundo mês). A partir dos dados presentes na Tabela 1 é possível verificar que não há aumento gradual da ocupação do espaço comunicativo pelas crianças com o avançar da idade. Há, no

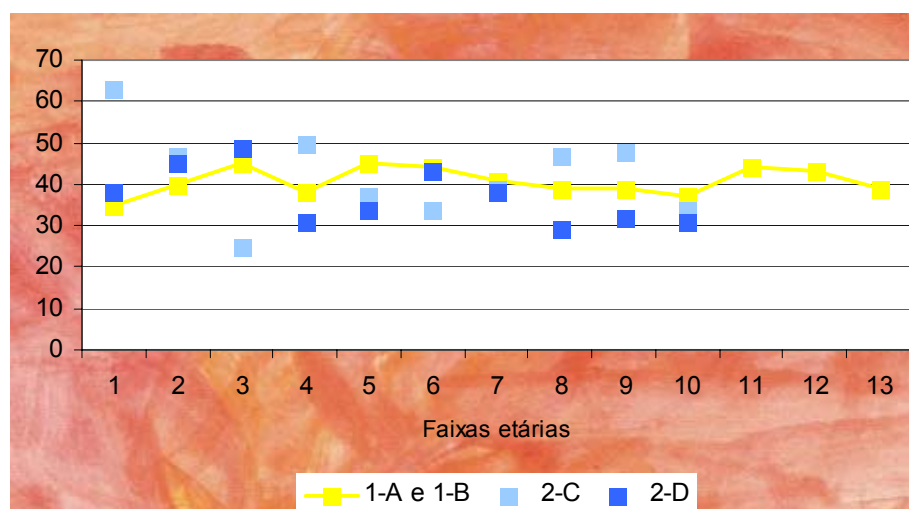
primeiro mês de vida, o menor índice e depois, a partir do terceiro mês, oscilações que não chegam a índices menores que o encontrado no primeiro mês de vida. A proximidade dos valores a 50% nos possibilita pensar que a ocupação do espaço comunicativo ocorre de forma equilibrada.

Tabela 2 – Espaço comunicativo ocupado pelas crianças autistas (grupo 2)

GRUPO 2-C	ESPAÇO C.O.	GRUPO 2-D	ESPAÇO C.O.
1	63%	11	38%
2	47%	12	45%
3	25%	13	49%
4	50%	14	31%
5	37%	15	34%
6	34%	16	43%
7	39%	17	38%
8	47%	18	29%
9	48%	19	32%
10	34%	20	31%

Conforme apresentado na Tabela 2, no grupo 2 a ocupação do espaço comunicativo pelas crianças variou entre 25% e 63%. Sendo que as crianças autistas não verbais (grupo 2-C) apresentaram variação entre 25% e 63% e no grupo de crianças autistas verbais (grupo 2-D) a variação foi entre 29% e 49%. Portanto, a maior variação ocorreu entre as crianças pré-verbais o que nos leva refletir que a fala não possui um lugar privilegiado dentro da ocupação do espaço comunicativo destas crianças.

Figura 2 – Porcentual de ocupação do espaço comunicativo nos dois grupos



O percentual referente à ocupação do espaço comunicativo, apresentado na Figura 2, manteve-se sempre próximo dos 50%. As maiores variações estão no grupo das crianças autistas não verbais (63% e 25%).

No que se refere ao número de atos comunicativos expressados por minuto, a Tabela 3 sintetiza os dados referentes às crianças normais (grupo 1) e a Tabela 4 às crianças autistas (grupo 2).

Tabela 3 – Média do número de atos comunicativos por minuto produzidos pelas crianças normais (grupo 1), média e desvio padrão

IDADE	GRUPO 1-A	GRUPO 1-B	MÉDIA	D. PADRÃO
1 MÊS	0,6	0,8	0,7	0,1
3 MESES	1,4	1,0	1,2	0,3
6 MESES	2,9	2,2	2,6	0,5
9 MESES	3,1	2,3	2,7	0,5
12 MESES	2,7	2,9	2,8	0,1
15 MESES	3,6	3,5	3,6	0,1
18 MESES	4,9	2,2	3,5	1,9
21 MESES	6,0	1,0	3,5	3,5
24 MESES	6,7	2,2	4,4	3,2
27 MESES	5,9	2,3	4,1	2,5
30 MESES	6,1	2,9	4,5	2,3
33 MESES	5,2	3,5	4,4	1,2
36 MESES	6,2	5,8	6,0	0,3

Destaca-se, na Tabela 3, as médias obtidas nos dois grupos, separadamente. Verifica-se que as médias do grupo 1-A, de maneira geral, são maiores que as encontradas no grupo 1-B, principalmente a partir do décimo oitavo mês.

Com relação à média geral das crianças normais observa-se, na Tabela 3, que a menor média é a encontrada no primeiro mês de vida (0,7). Do primeiro ao décimo quinto mês de vida a média aumenta gradualmente a cada faixa etária sendo que o maior valor é encontrado no trigésimo sexto mês de vida.

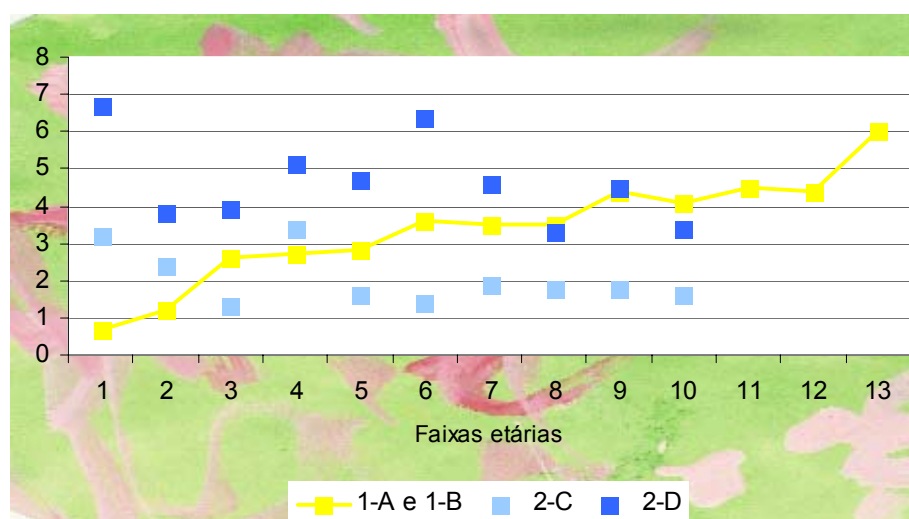
Tabela 4 – Número de atos comunicativos por minuto produzidos pelas crianças autistas (grupo 2)

GRUPO 2-C	AC-MIN	GRUPO 2-D	AC-MIN
1	3,2	11	6,7
2	2,4	12	3,8
3	1,3	13	3,9
4	3,4	14	5,1
5	1,6	15	4,7
6	1,4	16	6,3
7	1,9	17	7,2
8	1,8	18	3,3
9	1,8	19	4,5
10	1,6	20	3,4

O número de atos comunicativos por minuto observado no grupo 2 variou entre 1,4 atos por minuto a 7;2 atos por minuto. Entre as crianças não verbais (grupo 2-C) a variação foi de 1,4 atos por minuto a 3,4 atos por minuto. Já entre as crianças verbais (grupo 2-D) a menor produção foi de 3,3 atos por minuto e a maior produção foi de 7,2 atos por minuto.

Observa-se, com estes resultados, que podemos pensar no grupo 2-D como seguinte ao grupo 2-C em termos de desenvolvimento da comunicação, visto que o maior desempenho dentre as crianças pré-verbais praticamente coincide com o menor desempenho do grupo das crianças verbais.

Figura 3 – Número de atos comunicativos por minuto nos dois grupos



Diferentemente do espaço comunicativo, o número de atos comunicativos produzidos por minuto, cujos dados estão sintetizados na Figura 3, cresce com o aumento da idade na média do grupo das crianças normais (grupo 1). Com relação às crianças autistas (grupo 2), a diferença é nítida entre os sub-grupos. As crianças autistas não verbais produzem menos atos comunicativos por minuto do que as crianças verbais, diferença também não observada quanto à ocupação espaço comunicativo neste grupo.

A próxima análise diz respeito à utilização dos diferentes meios comunicativos.

Tabela 5 – Média do uso dos diferentes meios comunicativos pelas crianças normais (grupo 1)

IDADE	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B			MÉDIA		
	VE	VO	G	VE	VO	G	VE	VO	G
1 MÊS	0%	39%	61%	0%	60%	82%	0,0%	49,6%	71,3%
3 MESES	0%	32%	78%	0%	59%	75%	0,0%	45,5%	76,4%
6 MESES	0%	30%	79%	1%	35%	75%	0,3%	32,5%	76,6%
9 MESES	1%	35%	77%	0%	27%	82%	0,5%	31,3%	79,1%
12 MESES	7%	21%	78%	1%	39%	69%	3,8%	30,1%	73,4%
15 MESES	2%	30%	79%	4%	47%	70%	2,7%	38,7%	74,4%
18 MESES	7%	53%	53%	8%	39%	70%	7,1%	46,0%	61,8%
21 MESES	10%	54%	48%	43%	25%	48%	26,8%	39,1%	47,6%
24 MESES	29%	43%	46%	55%	15%	41%	42,3%	29,1%	43,4%
27 MESES	69%	8%	33%	39%	16%	58%	54,0%	11,6%	45,4%
30 MESES	51%	15%	41%	61%	9%	43%	56,0%	12,0%	42,1%
33 MESES	63%	5%	40%	59%	15%	42%	61,0%	10,0%	40,7%
36 MESES	65%	5%	42%	59%	15%	38%	62,1%	9,7%	39,8%

O recorte dos dados referentes à média geral do grupo 1, apresentados na Tabela 5, permite constatar que o meio gestual foi o mais utilizado do primeiro ao vigésimo quarto mês de vida. A partir desta idade o meio verbal passa a ser o mais utilizado. Entretanto, a utilização do meio gestual permanece significativa.

A utilização do meio verbal para a comunicação teve a sua primeira ocorrência no sexto mês de vida.

Focando o grupo A separadamente, é possível destacar que há, no vigésimo primeiro mês, predomínio da utilização do meio vocal.

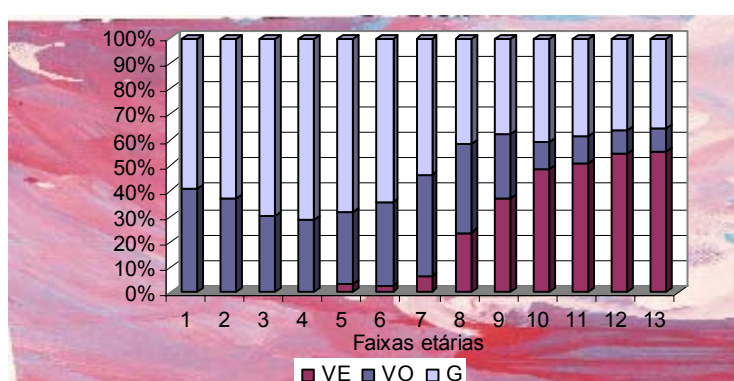
Tabela 6 – Uso dos diferentes meios comunicativos pelas crianças autistas (grupo 2)

GRUPO 2-C	VE	VO	G	GRUPO 2-D	VE	VO	G
1	0%	37%	63%	11	37%	21%	51%
2	0%	48%	53%	12	18%	26%	60%
3	0%	25%	75%	13	40%	13%	49%
4	1%	47%	52%	14	6%	19%	79%
5	0%	54%	48%	15	24%	11%	69%
6	2%	15%	83%	16	53%	24%	33%
7	7%	21%	73%	17	62%	3%	41%
8	7%	44%	49%	18	60%	2%	40%
9	0%	21%	81%	19	57%	8%	41%
10	0%	6%	94%	20	37%	3%	64%

A Tabela 6 mostra que em ambos os grupos (2-C e 2-D) houve predomínio da utilização do meio gestual para a comunicação. Apenas uma criança, do grupo C, utilizou-se mais do meio vocal que do gestual.

É importante salientar que as crianças do grupo 2-D são crianças com alguma linguagem verbal e, mesmo assim, somente 4 crianças utilizaram-se mais do meio verbal que do meio gestual.

Figura 4 – Média da utilização dos meios comunicativos das crianças normais (grupos 1-A e 1-B)



Com o avançar da idade as crianças passam a utilizar-se mais do meio verbal, menos do vocal e do gestual. Entretanto, apesar da utilização do meio gestual diminuir até os trinta e seis meses, a sua ocorrência continua significativa.

Figura 5 – Utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas não verbais (grupo 2-C)

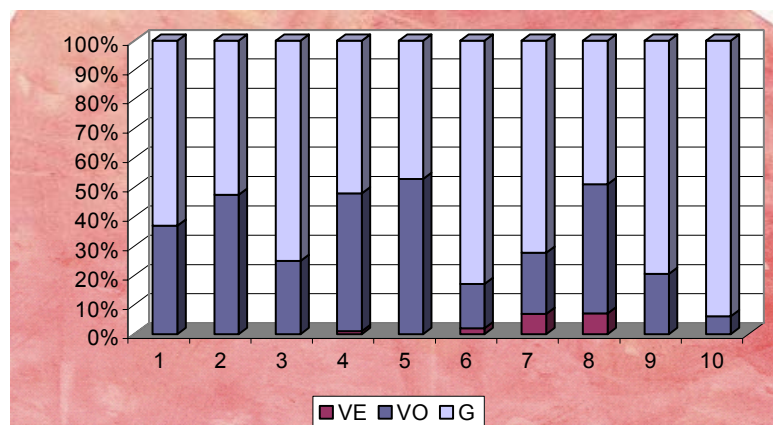
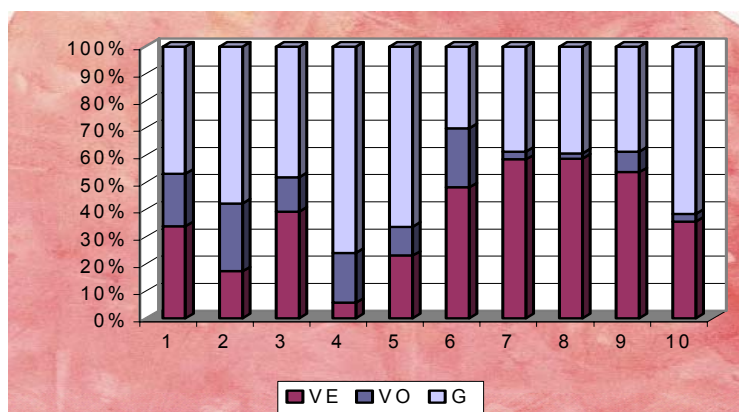


Figura 6 – Utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas verbais (grupo 2-D)



Destaca-se das Figuras 4,5 e 6 que dentre as crianças autistas não verbais (grupo 2-C) o meio verbal é o menos utilizado e o gestual o mais freqüente, enquanto no grupo das crianças autistas verbais (grupo 2-D) o meio vocal torna-se muito menos expressivo e o meio verbal passa a ser mais utilizado. A utilização do meio gestual é significativa em ambos os grupos.

A seguir estão apresentados os dados referentes à expressão de funções comunicativas mais interativas.

Tabela 7 – Média do percentual de expressão de funções mais interativas pelas crianças normais (grupo 1)

IDADE	GRUPO 1-A	GRUPO 1-B	MÉDIA
1 MÊS	41%	50%	46%
3 MESES	41%	44%	43%
6 MESES	56%	59%	57%
9 MESES	52%	55%	53%
12 MESES	63%	64%	64%
15 MESES	58%	67%	63%
18 MESES	54%	61%	57%
21 MESES	53%	68%	61%
24 MESES	69%	72%	71%
27 MESES	74%	75%	74%
30 MESES	66%	70%	68%
33 MESES	80%	66%	73%
36 MESES	75%	63%	69%

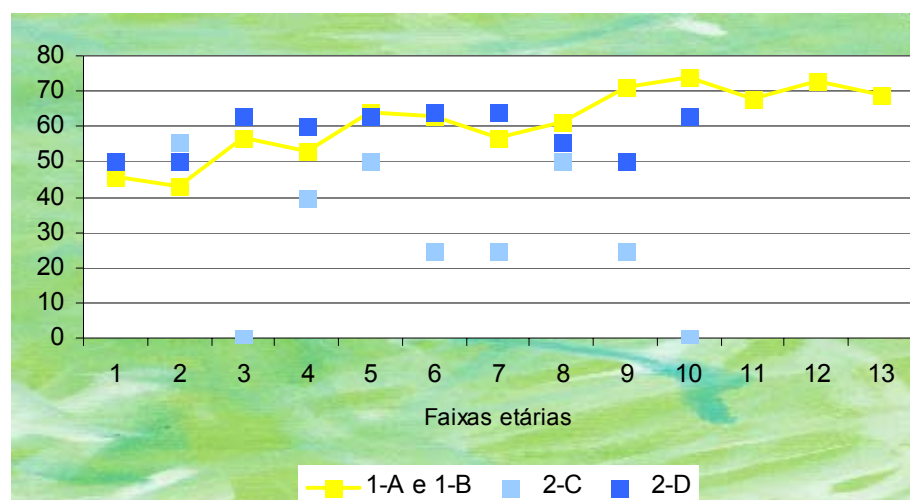
A observação dos percentuais referentes à média geral das crianças normais (grupos 1-A e 1-B), apresentadas na Tabela 7, possibilita dizer que, desde o início do desenvolvimento, o bebê busca a interação através da comunicação e conserva esta intenção até o final do período observado.

Tabela 8 - Percentual de expressão de funções mais interativas pelas crianças autistas (grupo 2)

GRUPO 2-C	FC I	GRUPO 2-D	FC I
1	50%	11	50%
2	56%	12	50%
3	0%	13	63%
4	40%	14	60%
5	50%	15	63%
6	25%	16	64%
7	25%	17	64%
8	50%	18	56%
9	25%	19	50%
10	0%	20	63%

Tendo por base os percentuais apresentados na Tabela 8, notamos que apenas duas crianças, ambas do grupo 2-C, não utilizaram nenhuma função mais interativa durante a coleta dos dados.

Figura 7 – Funções mais interativas nos dois grupos



Na média das crianças normais (grupo 1) há sempre um número significativo de funções interativas na comunicação das crianças (em torno ou acima de 50%), o que difere bastante do observado nas crianças autistas não verbais (grupo 2-C), sendo que duas crianças deste grupo não apresentaram nenhuma função interativa. Se considerarmos que o bebê, desde o nascimento, busca a interação a partir da comunicação, a ausência ou o baixo índice de funções interativas na comunicação das crianças autistas é um dado a ser retomado adiante, na discussão.

Os dados referentes ao número de atos comunicativos mais interativos observados estão sintetizados a seguir.

Tabela 9 - Média do número de atos comunicativos mais interativos das crianças normais (grupo 1)

IDADE	GRUPO 1-A	GRUPO 1-B	MÉDIA
1 MÊS	7,7	8	7,8
3 MESES	24,0	13	18,5
6 MESES	30,3	24	27,2
9 MESES	29,3	27,7	28,5
12 MESES	29,7	38	33,8
15 MESES	47,0	50	48,5
18 MESES	82,7	78,3	80,5
21 MESES	108,3	124,3	116,3
24 MESES	131,3	106,7	119,0
27 MESES	127,3	63,3	95,3
30 MESES	118,3	115,3	116,8
33 MESES	100,7	110,7	105,7
36 MESES	116,7	102	109,3

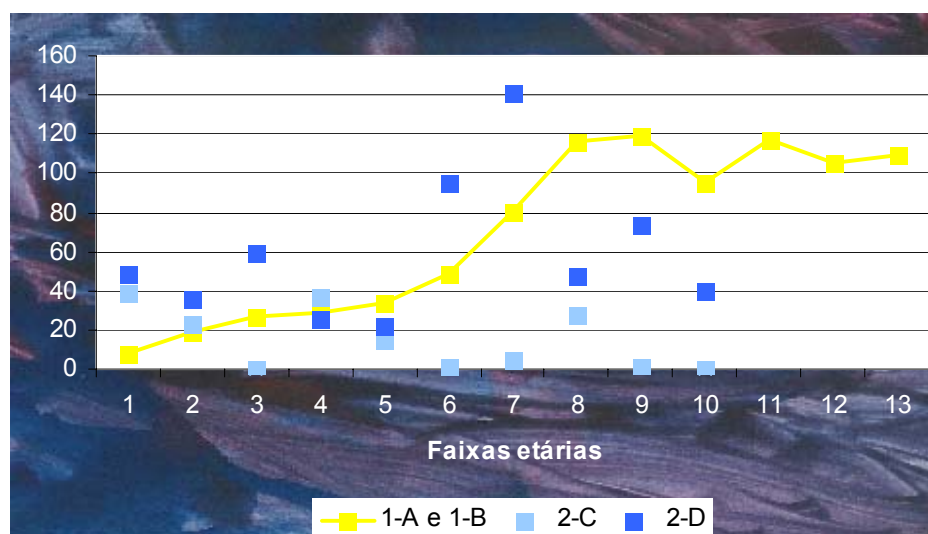
A Tabela 9 sintetiza os dados quanto à média de utilização de atos comunicativos mais interativos pelas crianças normais (grupo 1). Percebe-se pela Tabela 9 que, em ambos os grupos, o número de atos comunicativos mais interativos aumenta com o aumento da idade até os 24 meses; nesta faixa etária foi encontrado o maior valor, que depois sofre uma pequena queda e permanece estável até os 36 meses.

Tabela 10 – Número de atos comunicativos mais interativos de cada uma das crianças autistas (grupo 2)

GRUPO 2-C	A.C. I	GRUPO 2-D	A.C. I
1	39	11	49
2	23	12	36
3	0	13	60
4	37	14	26
5	15	15	22
6	1	16	95
7	5	17	141
8	28	18	48
9	1	19	74
10	0	20	40

A Tabela 10 mostra que a grande maior parte das crianças apresentou poucos atos comunicativos mais interativos. Duas crianças autistas não verbais, do grupo 2-C, não apresentaram nenhuma ocorrência e apenas uma criança verbal, do grupo 2-D, produziu mais de cem atos comunicativos mais interativos.

Figura 8 – Número de atos comunicativos mais interativos nos dois grupos



A Figura 8 relaciona os dados médios de atos comunicativos mais interativos das crianças normais (grupo 1) e os obtidos pelas crianças autistas (grupo 2). Nota-se que os dados obtidos pelas crianças autistas estão mais próximos dos encontrados nas crianças normais no início do desenvolvimento. A partir dos 12 meses os dados do grupo 1 distanciam-se bastante dos achados no grupo 2.

4.2. Desempenho sócio-cognitivo

As Tabelas de 11 a 24 sintetizam os dados referentes ao desempenho sócio-cognitivo de cada um dos sujeitos da pesquisa. As 6 crianças normais de cada faixa etária estão divididas nos dois grupos a que pertencem (grupo 1-A – recortes pontuais e grupo 1-B – acompanhamento longitudinal) e as crianças autistas nos dois grupos (grupo 2-C – não verbais e grupo 2-D – verbais) . As

Figuras de 9 a 15 reúnem o percentual de ocorrência de cada um dos escores possíveis em cada item estudado.

No que diz respeito ao desempenho sócio cognitivo, os dados referem-se ao melhor desempenho observado nas áreas de Intenção Comunicativa Gestual (ICG), Intenção Comunicativa Vocal (ICV), Uso do Objeto Mediador (OM), Imitação Gestual (IG), Imitação Vocal (IV), Jogo combinatório (JC) e Jogo Simbólico (JS).

Tabela 11 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), n aspecto intenção comunicativa gestual (escores variam de 1 a 6)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1 MÊS	2	2	2	2	2	2
3 MESES	2	1	2	2	2	2
6 MESES	2	2	2	2	2	2
9 MESES	3	3	3	3	3	2
12 MESES	3	3	3	3	3	3
15 MESES	4	4	4	3	4	4
18 MESES	3	3	4	4	4	4
21 MESES	4	5	4	4	5	4
24 MESES	5	4	4	5	5	4
27 MESES	5	4	5	5	5	4
30 MESES	5	5	5	5	6	5
33 MESES	5	6	5	6	6	5
36 MESES	5	6	5	6	6	5

A distribuição dos escores na Tabela 11 mostra que, do primeiro ao sexto mês de vida, há predomínio do escore 2 (reações emocionais a objetos / eventos), a partir do nono mês surge o escore 3 (sinais gestuais contíguos ao objetivo). Do décimo quinto ao décimo oitavo mês estão presentes os escores 3 e 4; as crianças não só produzem sinais gestuais como os repetem até que o objetivo tenha sido atingido. Do vigésimo primeiro ao vigésimo sétimo mês as crianças buscam atingir seus objetivos modificando a forma do sinal gestual, ou acrescentam a eles algum elemento a mais. No trigésimo mês aparece pela primeira vez o escore máximo e este se mantém presente até o trigésimo sexto

mês. Neste período as crianças já são capazes de emitir sinais gestuais ritualizados.

Tabela 12 - Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto intenção comunicativa gestual (escores variam de 1 a 6)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	2	11	3
2	3	12	4
3	1	13	5
4	3	14	4
5	2	15	4
6	2	16	4
7	2	17	6
8	3	18	3
9	2	19	5
10	2	20	4

Conforme o evidenciado na Tabela 12, as crianças autistas não verbais (grupo 2-C) apresentaram apenas escores 1,2,3, sendo que seis dos dez escores foram 2, ou seja, predomínio de reações emocionais a objetos e eventos. No grupo das crianças autistas verbais (grupo 2-D) os escores variaram entre 3 e 6, ou seja, as crianças emitem o sinal gestual, repetem-no, modificam-no e ritualizam o mesmo.

Tabela 13 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto intenção comunicativa vocal (escores variam de 1 a 6)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	2	2	2	1	2	2
3MESES	2	1	2	2	2	2
6MESES	2	2	3	2	2	2
9MESES	3	3	3	3	3	2
12MESES	3	3	3	3	3	3
15MESES	4	4	4	4	4	4
18MESES	3	3	4	3	5	4
21MESES	4	6	4	4	6	5
24MESES	6	4	4	6	6	6
27MESES	6	6	6	6	6	4
30MESES	6	6	6	6	6	6
33MESES	6	6	6	6	6	6
36MESES	6	6	6	6	6	6

Dentro da faixa etária de um a seis meses pode-se dizer, com base nos dados da Tabela 13, que há maior ocorrência do escore 2 (reação emocional vocal a um objeto ou evento), apesar de aparecerem também, embora com menor frequência, os escores 1 e 3. Dos nove aos doze meses os bebês passam a emitir sinais vocais enquanto se dirigem a um objeto ou ao adulto (escore 3). Aos quinze meses todos os bebês obtiveram escore 4, ou seja, foram capazes de repetir o mesmo sinal vocal até que o objeto fosse atingido. Aos dezoito meses volta a aparecer o escore 3 e também o 4 e o 5 (modificação da forma do sinal vocal até que o objetivo seja atingido). No vigésimo primeiro mês ocorre pela primeira vez o escore máximo e a partir desta idade ele passa a ocorrer com maior frequência até que, aos trinta meses, todas as crianças apresentam este escore. A manutenção deste escore em todas as crianças até os trinta e seis meses possibilita considerar que houve aquisição e estabilização desta habilidade.

Tabela 14 - Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto intenção comunicativa vocal (escores variam de 1 a 6)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	2	11	6
2	2	12	6
3	2	13	6
4	2	14	6
5	2	15	6
6	1	16	6
7	2	17	6
8	3	18	6
9	2	19	6
10	1	20	6

Novamente no Grupo 2, como evidenciado na Tabela 14, há diferença significativa entre o desempenho das crianças autistas verbais e não verbais (grupo 2-C e grupo 2-D). Enquanto as crianças autistas não verbais (grupo 2-C) obtiveram escores 1, 2 e 3, mas principalmente 2. Todas as crianças autistas verbais (grupo 2-D) obtiveram escore 6. Estas diferenças aqui apontadas serão analisadas e discutidas posteriormente.

Tabela 15 - Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto uso de objeto mediador (escores variam de 1 a 4)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	0	0	0	0	0	0
3MESES	0	0	0	0	0	0
6MESES	1	0	0	0	0	0
9MESES	1	0	0	0	1	0
12MESES	0	1	1	1	1	0
15MESES	2	1	1	1	2	1
18MESES	0	2	1	1	2	1
21MESES	1	1	1	2	2	2
24MESES	1	0	1	2	3	2
27MESES	2	1	2	1	0	3
30MESES	1	2	2	2	3	2
33MESES	2	1	1	2	3	2
36MESES	1	2	2	2	2	2

A habilidade de fazer uso de objeto mediador, sintetizada na Tabela 15, só começou a ocorrer no sexto mês (apenas uma ocorrência). Até os vinte e sete meses alguma das crianças não apresentou pontuação. Exceção feita aos quinze e vinte e um meses, em que os escores variaram entre 1 e 2. Até o final do estudo nenhuma criança obteve o escore máximo (4) e em apenas quatro, de setenta e oito possibilidades, alcançou-se o escore 3. De maneira geral pode-se afirmar que até os trinta e seis meses há predomínio do uso de um instrumento familiar, contíguo ou não ao objetivo, como forma de obtê-lo.

Tabela 16 - Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto uso de objeto mediador (escores variam de 1 a 4)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	1	11	3
2	0	12	2
3	0	13	2
4	0	14	2
5	0	15	1
6	0	16	2
7	0	17	1
8	1	18	1
9	0	19	2
10	0	20	2

Segundo os dados apresentados na Tabela 16, assim como as crianças normais (grupo 1), as crianças autistas (grupo 2) não alcançaram o escore 4 no aspecto de uso de objeto mediador.. O grupo das crianças autistas não verbais (grupo 2-C) teve 80% de sujeitos com ausência de pontuação e 20% com pontuação 1; e no grupo das crianças autistas verbais (grupo 2-D) predominou o escore 2 (60,0%).

Tabela 17 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto imitação gestual (escores variam de 1 a 4)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	0	0	0	0	0	0
3MESES	0	0	0	0	1	0
6MESES	1	0	1	0	1	0
9MESES	1	1	1	1	0	0
12MESES	1	2	1	0	2	0
15MESES	1	1	2	2	2	2
18MESES	1	2	3	1	3	2
21MESES	2	4	3	2	3	3
24MESES	3	2	2	2	3	2
27MESES	3	0	2	3	2	2
30MESES	2	2	2	4	2	3
33MESES	3	2	0	3	4	2
36MESES	2	2	4	4	4	2

A imitação gestual, sintetizada na Tabela 17, surgiu em média por volta do sexto mês. Entretanto até o trigésimo terceiro mês há registro de crianças que não obtiveram pontuação. Possivelmente o não aparecimento desta habilidade possa ser justificado pelo procedimento de coleta dos dados. O escore máximo aparece pela primeira vez aos vinte e um meses e aos trinta e seis apenas 50% das crianças alcançaram este escore. Com estes dados é possível supor que até os trinta e seis meses não há estabilidade quanto ao aspecto de imitação gestual, ou que a imitação não é um comportamento que ocorra espontaneamente com frequência. A maioria das crianças chega ao estágio de imitar gestos complexos compostos de esquemas de ações familiares.

Tabela 18 – Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto imitação gestual (escores variam de 1 a 4)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	0	11	3
2	0	12	3
3	0	13	2
4	0	14	2
5	1	15	2
6	2	16	3
7	0	17	3
8	2	18	2
9	0	19	2
10	1	20	2

A Tabela 18 permite observar que nenhuma das crianças do grupo 2 alcançou escore máximo em imitação gestual e, de maneira global, no grupo das crianças autistas não verbais (grupo 2-C) ou não foi observada esta habilidade ou a mesma chegou até a imitação de gestos complexos de esquemas de ação familiares (duas crianças). Já as crianças autistas verbais (grupo 2-D), em sua maioria, encontram-se neste estágio; houve apenas quatro ocorrências do escore 3 (imitação de gestos não familiares visíveis).

Tabela 19 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto imitação vocal (escores variam de 1 a 4)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	0	0	0	0	0	0
3MESES	0	0	0	0	0	0
6MESES	0	0	0	0	0	0
9MESES	1	0	0	0	0	0
12MESES	0	2	0	2	0	1
15MESES	2	1	1	0	2	0
18MESES	1	1	3	1	3	2
21MESES	3	3	3	2	3	2
24MESES	2	3	2	3	3	2
27MESES	3	4	3	3	2	2
30MESES	2	2	0	3	2	2
33MESES	0	2	2	3	3	2
36MESES	2	2	3	3	3	2

A Tabela 19 apresenta os dados referentes à pontuação em imitação vocal pelos sujeitos do grupo 1, em que a maior ocorrência foi do escore 2, superado apenas pela ausência de pontuação. A primeira ocorrência de escore foi aos nove meses, e apenas uma criança, das quarenta e cinco que participaram destes grupos, alcançou o escore 4. Com base nas informações da tabela pode-se dizer que a partir dos doze meses a criança apresenta a capacidade de imitar palavras familiares.

Tabela 20 - Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto imitação vocal (escores variam de 1 a 4)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	0	11	2
2	0	12	2
3	0	13	0
4	0	14	3
5	0	15	2
6	0	16	3
7	0	17	4
8	0	18	2
9	0	19	3
10	1	20	2

Como pode ser observado na Tabela 20, apenas uma criança autista não verbal (grupo 2-C) obteve escore (1) e entre as crianças autistas verbais (grupo 2-D) houve maior número de ocorrências do escore 2 e 3 apesar de ter ocorrido também o escore 4 (escore máximo).

Tabela 21 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto jogo combinatório (escores variam de 1 a 6)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	0	0	0	0	0	0
3MESES	1	1	0	1	1	0
6MESES	2	1	2	1	2	1
9MESES	3	2	2	3	3	3
12MESES	2	3	2	3	3	2
15MESES	3	2	4	3	3	3
18MESES	3	3	4	3	4	3
21MESES	3	4	3	3	4	5
24MESES	4	3	3	3	6	4
27MESES	5	4	4	5	3	6
30MESES	4	4	4	4	3	3
33MESES	5	5	3	5	5	4
36MESES	4	5	4	5	5	4

Os dados apresentados na Tabela 21 permitem observar que aos três meses já aparecem as primeiras pontuações (escore 1) e, apesar de haver somente duas ocorrências do escore 6, é possível observar um aumento do escore com o aumento da idade. Até os doze meses o que predomina é a manipulação e a relação entre dois objetos e, a partir dos quinze meses, a relação passa a ser também entre três ou mais objetos com e sem ordem seqüencial.

Tabela 22 – Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto jogo combinatório (escores variam de 1 a 6)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	2	11	5
2	3	12	4
3	1	13	3
4	1	14	4
5	2	15	4
6	3	16	5
7	2	17	5
8	3	18	3
9	2	19	5
10	3	20	4

As crianças autistas não verbais (grupo 2-C) segundo os dados apresentados na Tabela 22, apresentam escores referentes à manipulação e relação entre dois objetos (escores 1,2 e 3) e as crianças autistas verbais (grupo 2-D) apresentam habilidades de relacionar três ou mais objetos sem ordem seqüencial e combinar pelo menos três objetos em ordem seqüencial.

Tabela 23 – Desempenho de cada uma das crianças normais (grupo 1), no aspecto jogo simbólico (escores variam de 1 a 6)

	GRUPO 1-A			GRUPO 1-B		
	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ	1º SUJ	2º SUJ	3º SUJ
1MÊS	0	0	0	0	0	0
3MESES	1	1	0	1	1	0
6MESES	2	1	2	1	2	1
9MESES	3	2	2	3	3	2
12MESES	2	3	2	3	3	2
15MESES	3	3	5	4	4	3
18MESES	3	3	4	5	4	4
21MESES	3	5	5	4	4	5
24MESES	4	4	4	4	5	5
27MESES	5	3	4	4	4	4
30MESES	4	5	4	5	3	4
33MESES	5	4	3	5	6	5
36MESES	4	5	6	6	6	5

Através da disposição dos dados na Tabela 23 é possível constatar que há, com o avançar da idade, um avanço também no desempenho do jogo simbólico. Aos três meses os bebês já são capazes de usar esquemas motores simples nos objetos, aos seis meses os bebês manipulam as propriedades físicas dos objetos, aos nove meses começam a usar os objetos realísticos de forma convencional, dos quinze aos trinta meses, passam a utilizar substâncias invisíveis e a aplicar este esquema a si mesma e ao outro. Aos trinta e três meses a criança começa a usar um objeto pelo outro e aplica o esquema a si mesma e a outros.

Tabela 24 – Desempenho de cada uma das crianças autistas (grupo 2) no aspecto jogo simbólico (escores variam de 1 a 6)

GRUPO 2-C	ESCORE	GRUPO 2-D	ESCORE
1	2	11	4
2	3	12	4
3	1	13	3
4	1	14	4
5	2	15	3
6	2	16	6
7	2	17	4
8	2	18	3
9	2	19	5
10	2	20	4

As crianças autistas não verbais (grupo 2-C) cujos dados estão sintetizados na Tabela 24, obtiveram escores 1,2 e 3, com predomínio do escore 2, o que implica dizer que elas conseguem manipular as propriedades físicas dos objetos. Entre as crianças autistas verbais (grupo 2-D) os escores obtidos variaram entre 3 e 6, com maior concentração nos escores 3 e 4, que trazem como referência a capacidade destas crianças de usar de forma convencional objetos realísticos e miniaturas.

Para a análise das relações entre o desempenho observado nas crianças normais verbais e não verbais e nas crianças autistas verbais e não verbais, nas Figuras de 9 a 15, os grupos 1-A e 1-B foram unidos e re-divididos em dois grandes grupos de acordo com a presença e ausência de verbalizações. Ficando o grupo 1A e o grupo 1B não verbal representado por grupo 1-NV e o grupo 1A e 1B verbal representado por grupo 1-V.

A opção de trabalhar com porcentual (já que escores não aceitam médias) e a re-divisão do grupo 1 foi realizada com o intuito de facilitar a análise das relações entre os grupos pesquisados. Neste sentido também foram traçados dois eixos em cada figura favorecendo dois tipos de observação: o eixo vertical destaca os resultados intragrupos (verbais e não verbais) e o eixo horizontal os resultados inter-grupos (normais e autistas).

Nas Figuras 11 e 12 a proximidade entre os escores obtidos nos grupos 1-V (crianças normais verbais) e 2-D (crianças autistas verbais) é menor, entretanto observa-se que os maiores percentuais obtidos em cada grupo correspondem aos mesmos escores (2 e 3). E que em ambos os casos o maior número de escores obtidos está no grupo 1-V (crianças normais verbais) de cada item.

De maneira geral é possível dizer que num corte vertical os grupos 1-V (crianças normais verbais) e 2-D (crianças autistas verbais) parecem suceder aos grupos 1-NV (crianças normais não verbais) e 2-C (crianças autistas não verbais) respectivamente, obtendo escores maiores chegando ou não ao escore máximo. Já num corte horizontal há grande semelhança entre os escores obtidos nos grupos 1-NV (crianças normais não verbais) e 2-C (crianças autistas não verbais) e nos grupos 1-V (crianças normais verbais) e 2-D (crianças autistas verbais).

Figura 9 – Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em intenção comunicativa gestual

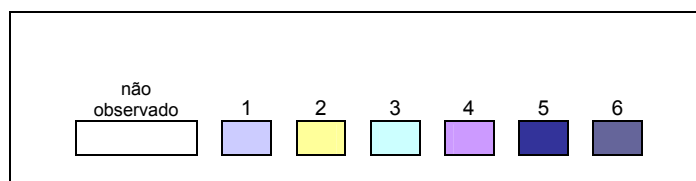
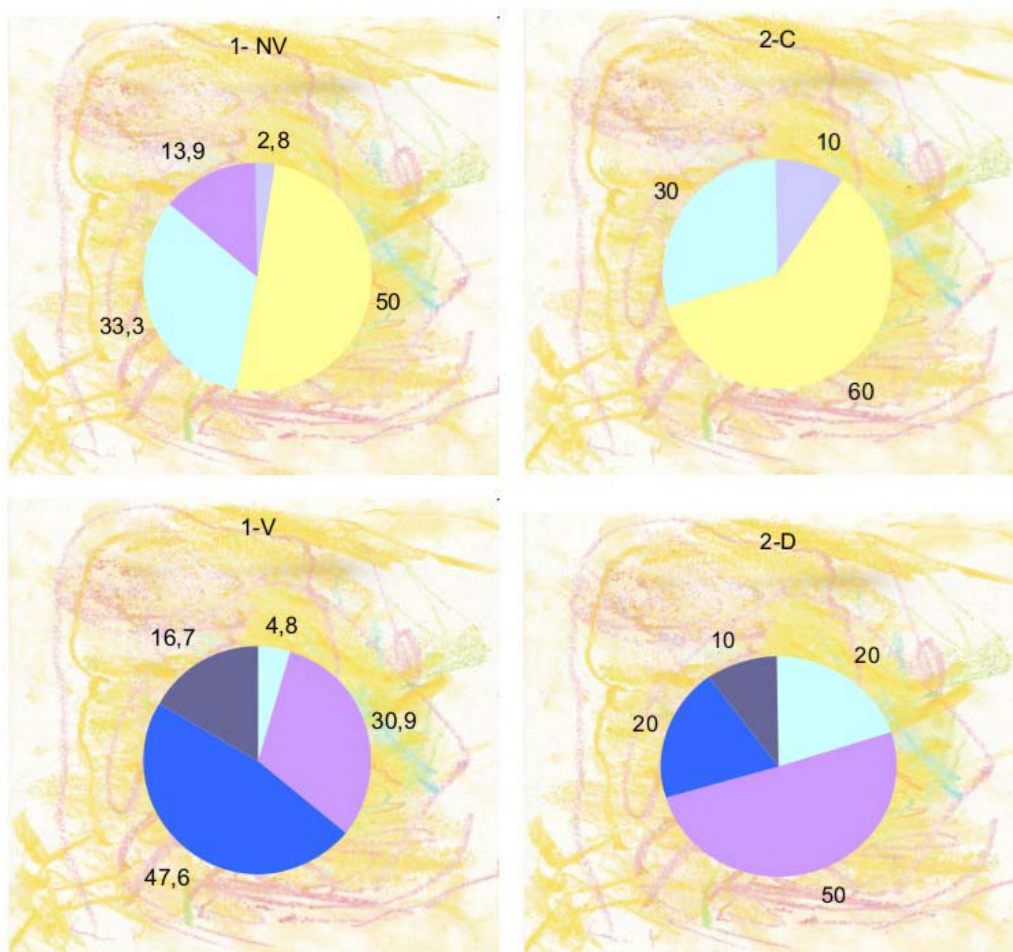


Figura 10 – Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possível em intenção comunicativa vocal

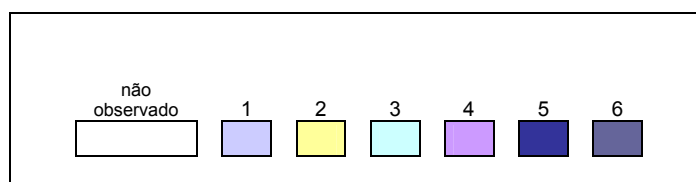
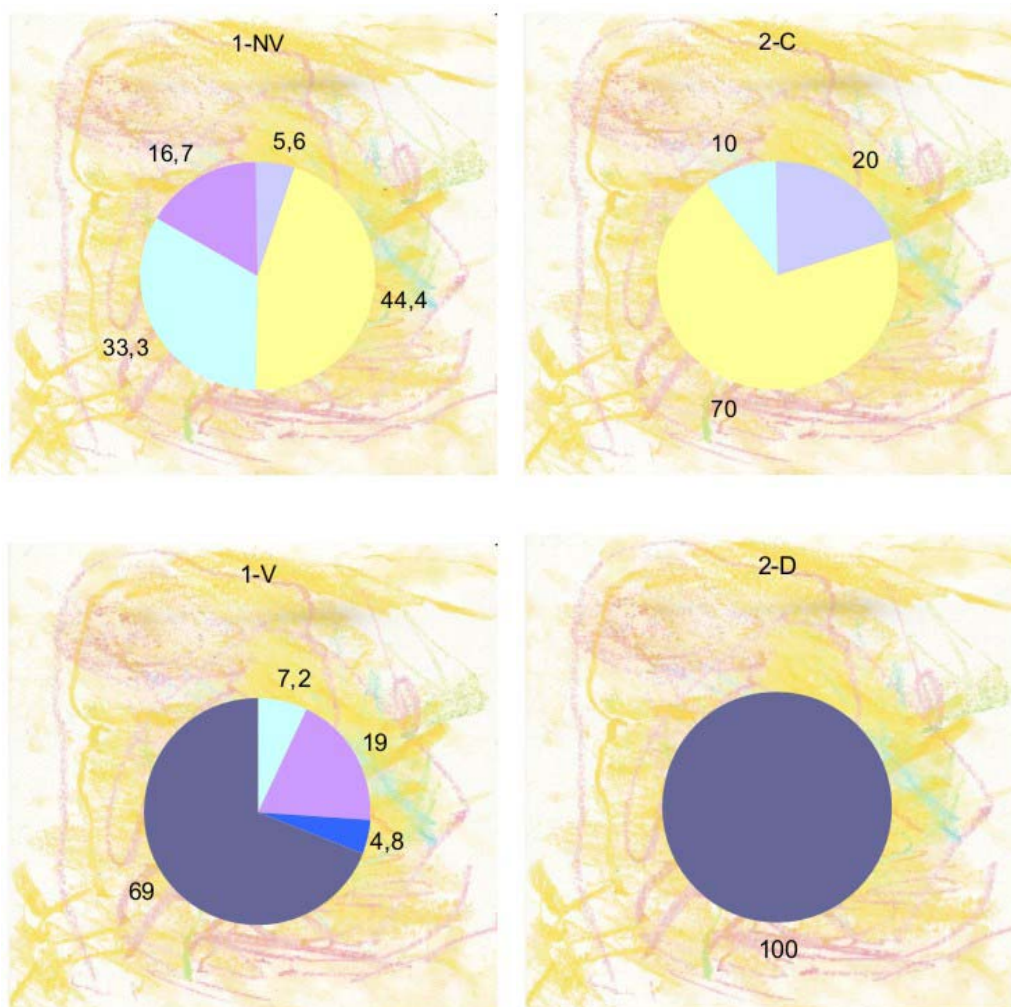


Figura 11 – Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em uso do objeto mediador

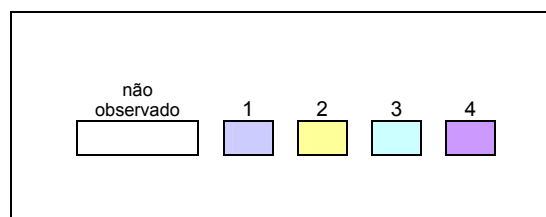
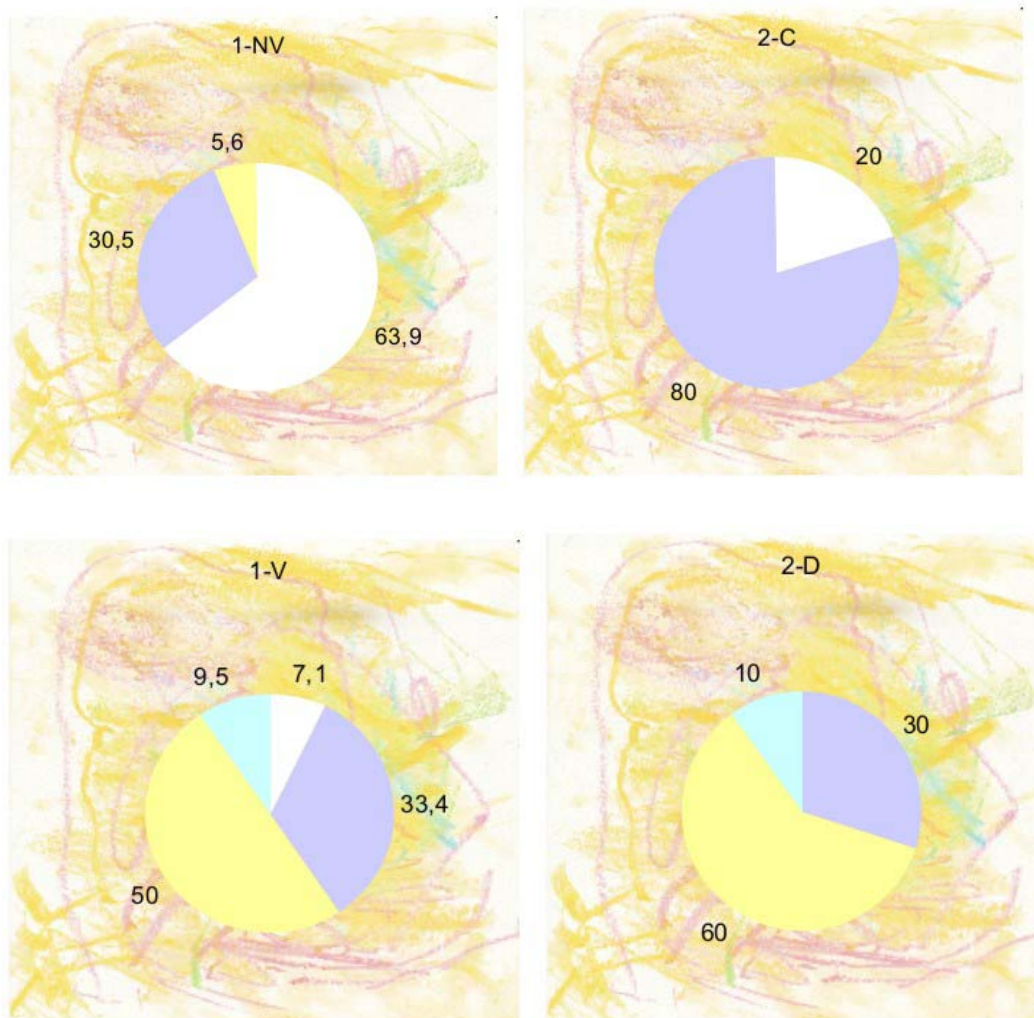


Figura 12 – Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em imitação gestual

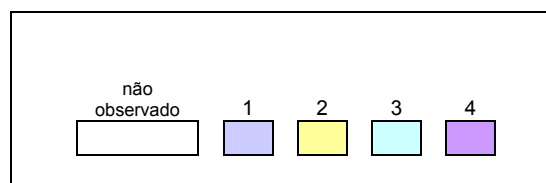
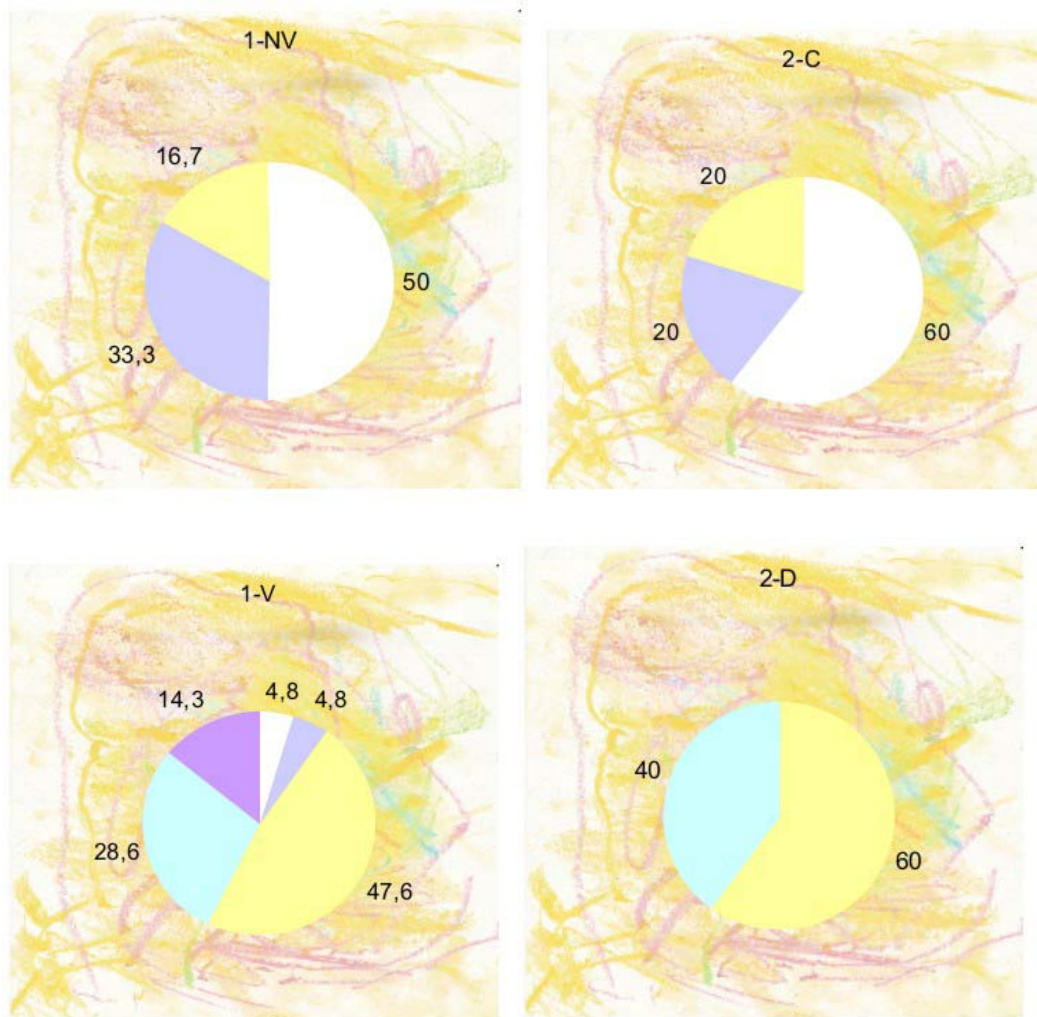


Figura 13 – Porcentual de ocorrência de cada um dos quatro escores possíveis em imitação vocal

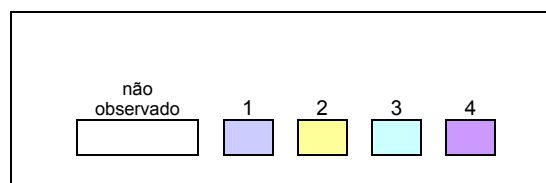
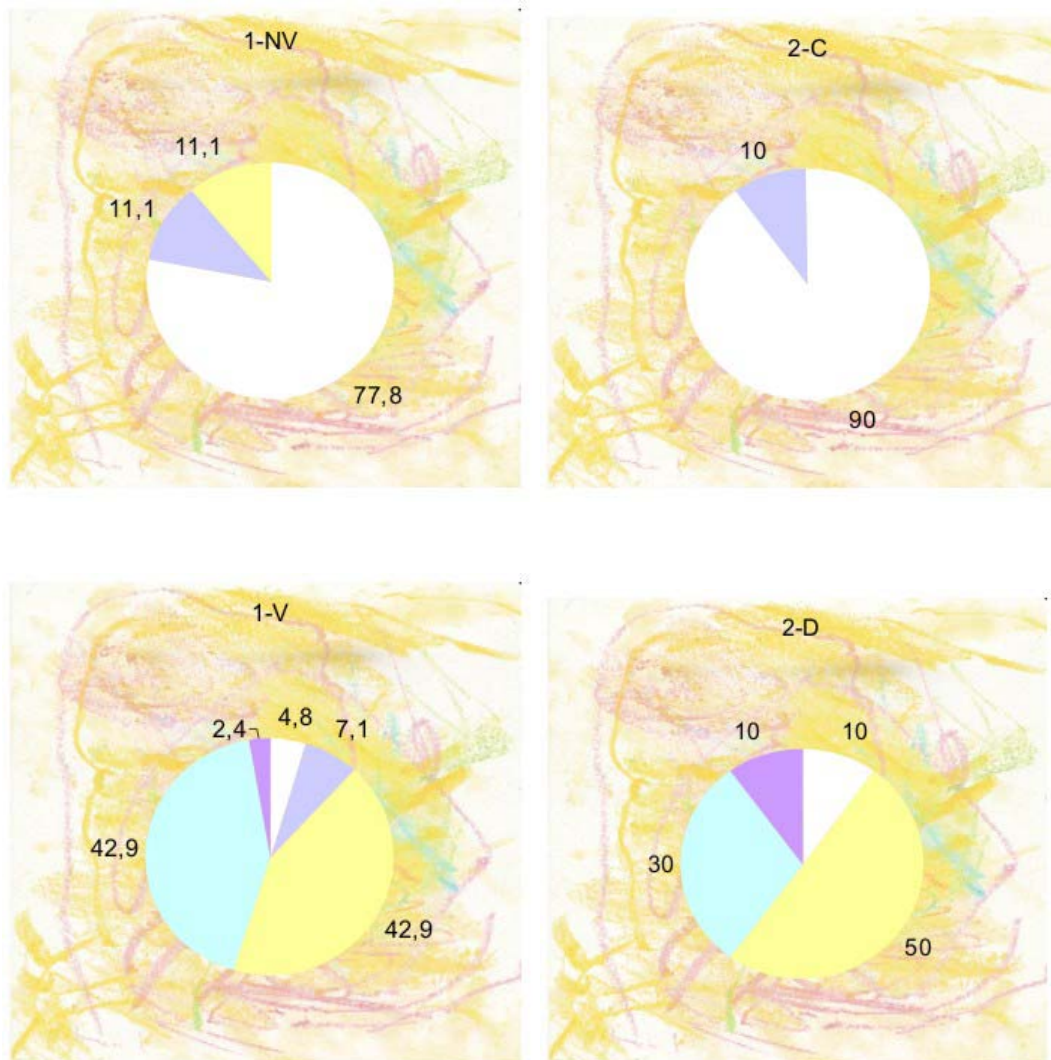


Figura 14 – Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em jogo combinatório

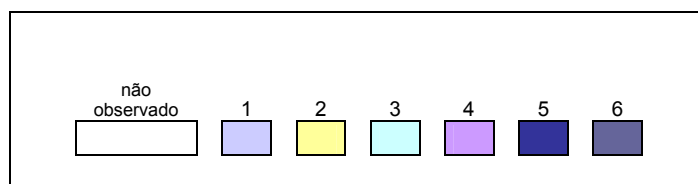
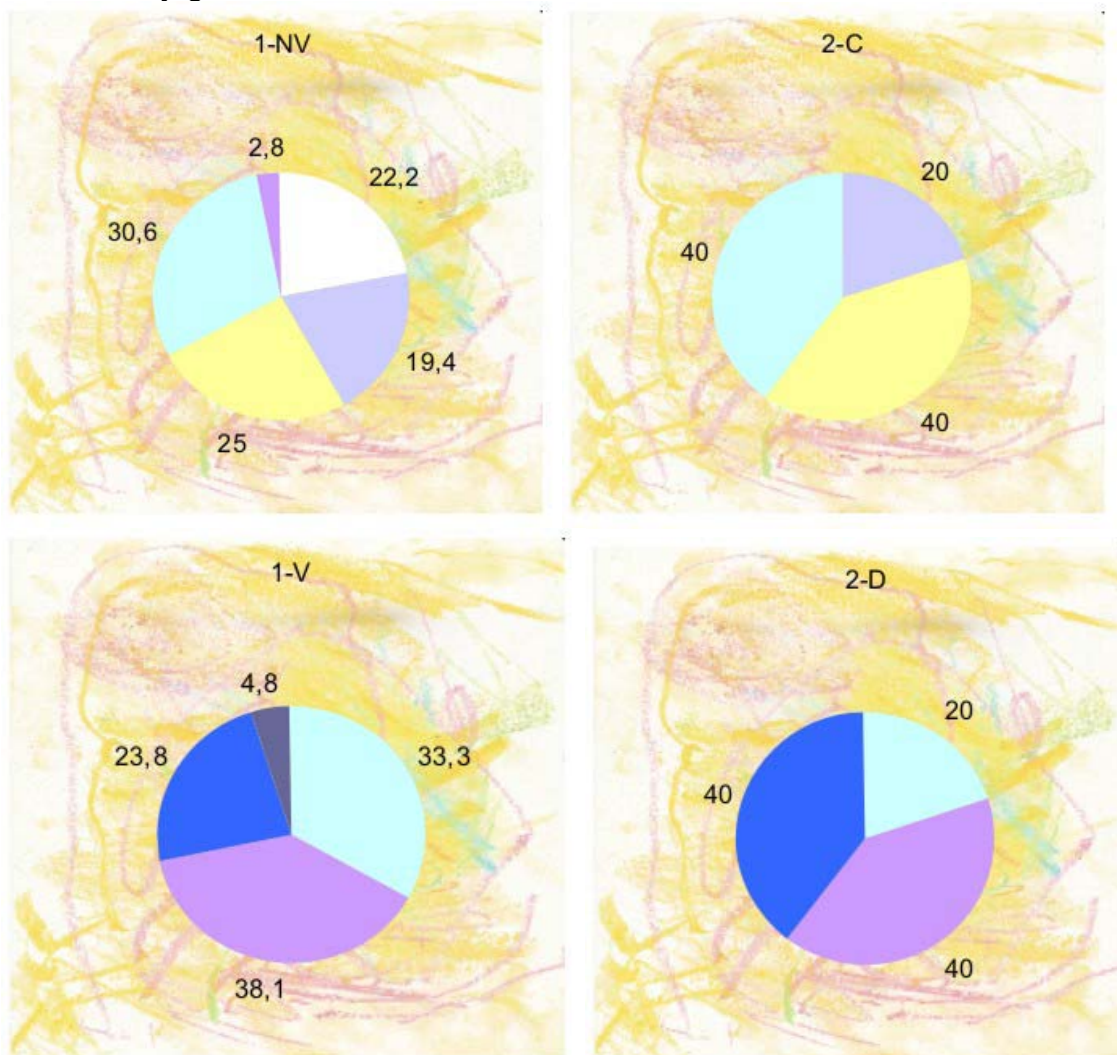
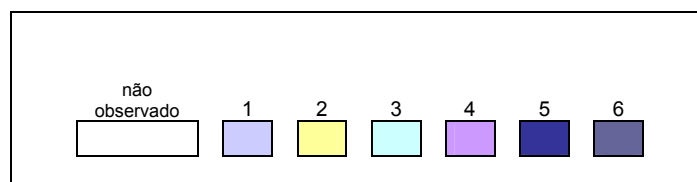
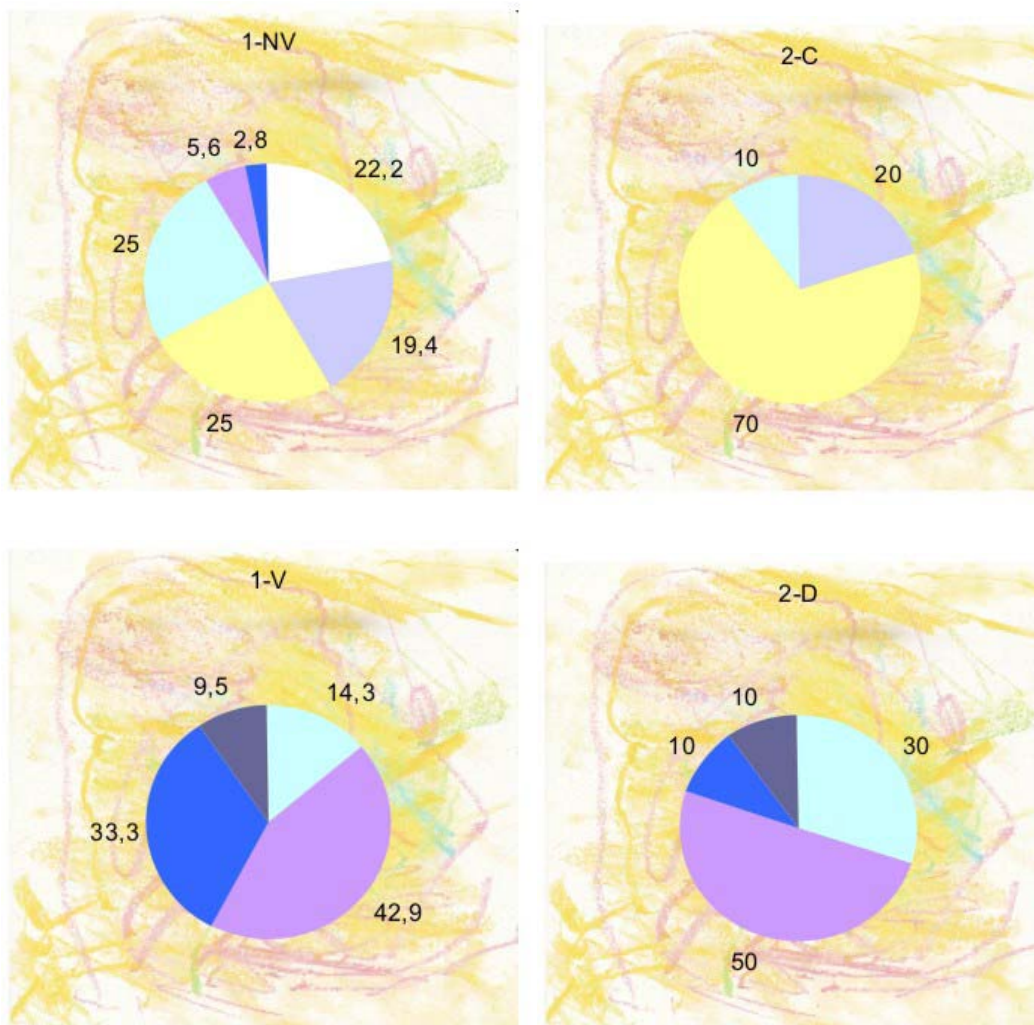


Figura 15 – Porcentual de ocorrência de cada um dos seis escores possíveis em jogo simbólico



4.3. Correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo

Na análise estatística dos dados aplicou-se o Teste de *Kruskal-Wallis* com o intuito de verificar dentre as treze faixas etárias pesquisadas das crianças normais (grupo 1), quais apresentam diferenças entre os valores das variáveis de interesse estudadas. De acordo com a Tabela 25, 13 variáveis apresentam diferenças estatisticamente significantes e, portanto, deve-se levar em consideração as idades, neste estudo.

Tabela 25 - Variáveis apontadas pelo Teste de *Kruskal-Wallis*, como sendo diferenciadoras pela idade (em vermelho)

Variável	Significância (p)
ICG	< 0,001
ICV	< 0,001
OM	0,187
IG	0,001
IV	0,055
JC	< 0,001
JS	< 0,001
AC-A	0,344
AC-C	0,344
AC-T	< 0,001
AC-MIN	< 0,001
N-FC	< 0,001
FC-I	< 0,001
AC-I	< 0,001
VE	< 0,001
VO	0,001
G	< 0,001

Dentro do grupo 1 e somente para as variáveis cujas diferenças foram apontadas pelo Teste de *Kruskal-Wallis*, identificou-se, por meio da aplicação do Teste de *Mann-Whitney*, quais grupos etários diferenciam-se entre si (Tabelas 26 a 33). Os valores internos das tabelas são as significâncias calculadas (p) de cada comparação oriunda do Teste de *Mann-Whitney*. Os dados significantes estão em vermelho.

Tabela 26 - Primeira faixa etária (1mês) com as demais (3 meses até 36 meses)

Variáveis	1 x 3	1 x 6	1 x 9	1 x 12	1 x 15	1 x 18	1 x 21	1 x 24	1 x 27	1 x 30	1 x 33	1 x 36
ICG	0,317	> 0,999	0,005	0,001	0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,001	0,002	0,002
ICV	> 0,999	0,176	0,006	0,001	0,001	0,003	0,003	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001
IG	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
JC	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
JS	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AC-T	0,200	0,010	0,004	0,006	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
AC-MIN	0,045	0,004	0,005	0,005	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
N-FC	0,367	0,005	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
FC-I	0,730	0,004	0,003	0,004	0,003	0,003	0,004	0,004	0,003	0,004	0,003	0,004
AC-I	0,200	0,004	0,004	0,004	0,006	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
VE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VO	0,119	0,036	0,045	0,090	0,025	0,004	0,006	0,016	0,147	0,092	0,197	0,149
G	0,054	0,006	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004

Tabela 27 - Segunda faixa etária (3 meses) com as demais (6 até 36 meses)

Variáveis	3 x 6	3 x 9	3 x 12	3 x 15	3 x 18	3 x 21	3 x 24	3 x 27	3 x 30	3 x 33	3 x 36
ICG	0,317	0,006	0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
ICV	0,176	0,006	0,001	0,001	0,003	0,003	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001
IG	> 0,999	> 0,999	0,414	0,248	0,290	0,116	0,094	0,114	0,098	0,132	0,105
JC	0,109	0,006	0,007	0,006	0,006	0,007	0,007	0,008	0,006	0,006	0,007
JS	0,109	0,007	0,007	0,007	0,007	0,007	0,006	0,006	0,007	0,007	0,007
AC-T	0,055	0,025	0,078	0,025	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
AC-MIN	0,037	0,016	0,016	0,010	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
N-FC	0,009	0,006	0,005	0,003	0,004	0,003	0,004	0,004	0,004	0,004	0,005
FC-I	0,014	0,007	0,004	0,003	0,004	0,005	0,004	0,003	0,004	0,003	0,005
AC-I	0,055	0,055	0,065	0,045	0,006	0,004	0,004	0,006	0,004	0,004	0,004
VE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VO	0,931	0,792	0,931	0,247	0,017	0,052	0,329	0,792	0,931	0,792	0,662
G	0,009	0,004	0,009	0,002	0,002	0,002	0,004	0,004	0,002	0,004	0,002

Tabela 28 - Terceira faixa etária (6 meses) com as demais (9 meses até 36 meses)

Variáveis	6 x 9	6 x 12	6 x 15	6 x 18	6 x 21	6 x 24	6 x 27	6 x 30	6 x 33	x 36
ICG	0,005	0,001	0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,001	0,002	0,002
ICV	0,027	0,005	0,001	0,005	0,003	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001
IG	> 0,999	0,180	0,074	0,086	0,016	0,013	0,018	0,013	0,020	0,014
JC	0,011	0,019	0,006	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003
JS	0,019	0,019	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003	0,003
AC-T	0,337	0,873	0,337	0,010	0,004	0,006	0,016	0,016	0,008	0,006
AC-MIN	0,630	0,521	0,149	0,006	0,004	0,004	0,010	0,005	0,006	0,004
N-FC	0,247	0,050	0,012	0,009	0,006	0,009	0,014	0,098	0,005	0,034
FC-I	0,720	0,022	0,015	0,021	0,022	0,005	0,004	0,018	0,004	0,022
AC-I	0,936	0,378	0,337	0,004	0,004	0,004	0,006	0,004	0,004	0,004
VE	0,480	0,488	0,295	0,130	0,130	0,134	0,134	0,134	0,134	0,130
VO	> 0,999	0,419	0,077	0,004	0,024	0,196	0,419	0,936	0,518	0,422
G	0,262	0,749	0,109	0,037	0,055	0,199	0,522	0,078	0,262	0,128

Tabela 29 - Quarta faixa etária (9 meses) com as demais (12 até 36 meses)

Variáveis	9 x 12	9 x 15	9 x 18	9 x 21	9 x 24	9 x 27	9 x 30	9 x 33	9 x 36
ICG	0,317	0,006	0,018	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
ICV	0,317	0,001	0,045	0,003	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001
IG	0,127	0,046	0,053	0,007	0,006	0,009	0,006	0,010	0,007
JC	0,575	0,336	0,056	0,031	0,031	0,008	0,014	0,007	0,003
JS	> 0,999	0,020	0,011	0,006	0,003	0,006	0,006	0,006	0,003
AC-T	0,522	0,873	0,006	0,004	0,004	0,006	0,004	0,006	0,004
AC-MIN	0,810	0,109	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004	0,004
N-FC	0,223	0,142	0,029	0,021	0,042	0,161	0,456	0,023	0,161
FC-I	0,021	0,014	0,024	0,024	0,004	0,004	0,017	0,004	0,024
AC-I	0,423	0,337	0,004	0,004	0,004	0,006	0,004	0,004	0,004
VE	> 0,999	0,483	0,044	0,044	0,046	0,046	0,046	0,046	0,044
VO	0,749	0,262	0,010	0,025	0,229	0,469	0,688	0,470	0,337
G	0,873	0,229	0,030	0,016	0,065	0,749	0,037	0,337	0,173

Tabela 30 - Quinta faixa etária (12 meses) com as demais (15 até 36 meses)

Variáveis	12 x 15	12 x 18	12 x 21	12 x 24	12 x 27	12 x 30	12 x 33	12 x 36
ICG	0,005	0,019	0,002	0,002	0,002	0,001	0,002	0,002
ICV	0,001	0,058	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001
IG	0,617	0,361	0,025	0,053	0,058	0,054	0,039	0,037
JC	0,171	0,030	0,020	0,020	0,007	0,011	0,006	0,003
JS	0,020	0,011	0,006	0,003	0,006	0,006	0,006	0,003
AC-T	0,337	0,010	0,004	0,004	0,006	0,004	0,006	0,004
AC-MIN	0,229	0,006	0,004	0,004	0,006	0,004	0,006	0,004
N-FC	0,803	0,161	0,142	0,458	0,808	0,683	0,329	0,935
FC-I	0,931	0,510	0,289	0,071	0,115	0,804	0,029	0,289
AC-I	0,337	0,004	0,004	0,004	0,013	0,004	0,004	0,004
VE	0,562	0,021	0,010	0,010	0,006	0,006	0,006	0,006
VO	0,109	0,004	0,030	0,423	0,262	0,810	0,335	0,262
G	0,150	0,055	0,055	0,172	0,575	0,150	0,378	0,423

Tabela 31 - Sexta faixa etária (15 meses) com as demais (18 até 36 meses)

Variáveis	15 x 18	15 x 21	15 x 24	15 x 27	15 x 30	15 x 33	15 x 36
ICG	0,523	0,092	0,043	0,018	0,002	0,002	0,002
ICV	0,248	0,058	0,019	0,005	0,001	0,001	0,001
IG	0,484	0,016	0,056	0,056	0,056	0,028	0,030
JC	0,336	0,150	0,150	0,019	0,075	0,014	0,006
JS	0,665	0,176	0,118	0,382	0,268	0,094	0,013
AC-T	0,025	0,004	0,004	0,016	0,010	0,010	0,006
AC-MIN	0,025	0,006	0,004	0,092	0,010	0,010	0,008
N-FC	0,101	0,141	0,138	> 0,999	0,934	0,100	0,684
FC-I	0,204	0,157	0,019	0,022	0,613	0,011	0,157
AC-I	0,173	0,004	0,004	0,055	0,006	0,010	0,004
VE	0,015	0,006	0,006	0,004	0,004	0,004	0,004
VO	0,150	0,150	0,873	0,055	0,150	0,065	0,092
G	0,150	0,337	0,521	0,337	0,688	0,936	0,470

Tabela 32 - Sétima e oitava faixas etárias (18 e 21 meses) com as demais (24 até 36 meses)

Variáveis	18 x 21	18 x 24	18 x 27	18 x 30	18 x 33	18 x 36	21 x 24	21 x 27	21 x 30	21 x 33	21 x 36
ICG	0,056	0,030	0,014	0,002	0,003	0,003	0,575	0,269	0,018	0,011	0,011
ICV	0,053	0,019	0,007	0,002	0,002	0,002	0,373	0,121	0,021	0,021	0,021
IG	0,127	0,484	0,431	0,388	0,179	0,131	0,212	0,313	0,382	0,922	0,798
JC	0,465	0,465	0,042	0,269	0,027	0,011	0,930	0,155	0,859	0,105	0,073
JS	0,268	0,206	0,652	0,434	0,132	0,016	0,859	0,382	0,665	0,490	0,064
AC-T	0,078	0,150	0,873	0,688	> 0,999	0,150	0,522	0,055	0,337	0,013	0,522
AC-MIN	0,150	0,173	0,630	0,150	0,200	0,337	0,873	0,054	> 0,999	0,423	0,631
N-FC	0,737	0,325	0,106	0,073	0,568	0,191	0,254	0,100	0,050	0,510	0,137
FC-I	0,458	0,209	0,388	0,738	0,054	0,458	0,742	0,868	0,370	0,346	> 0,999
AC-I	0,055	0,025	0,522	0,065	0,150	0,109	0,873	0,522	0,749	0,423	0,749
VE	0,037	0,025	0,004	0,004	0,004	0,004	0,377	0,261	0,078	0,020	0,016
VO	0,810	0,337	0,004	0,004	0,004	0,004	0,522	0,016	0,020	0,010	0,010
G	0,522	0,199	0,055	0,200	0,055	0,200	0,630	0,109	0,337	0,200	0,109

Tabela 33 - Demais faixas etárias combinadas (24, 27, 30, 33 e 36 meses)

Variável	24 x 27	24 x 30	24 x 33	24 x 36	27 x 30	27 x 33	27 x 36	30 x 33	30 x 36	33 x 36
ICG	0,575	0,043	0,019	0,019	0,092	0,030	0,030	0,241	0,241	> 0,999
ICV	0,523	0,138	0,138	0,138	0,317	0,317	0,317	> 0,999	> 0,999	> 0,999
IG	0,827	0,847	0,306	0,279	> 0,999	0,419	0,364	0,480	0,411	0,768
JC	0,243	0,859	0,210	0,129	0,120	0,931	> 0,999	0,061	0,030	0,784
JS	0,336	0,715	0,388	0,041	0,652	0,175	0,018	0,309	0,037	0,235
AC-T	0,150	0,423	0,150	> 0,999	0,873	0,873	0,200	0,873	0,631	0,150
AC-MIN	0,078	0,631	0,522	> 0,999	0,109	0,149	0,149	0,631	0,873	0,575
N-FC	0,189	0,180	0,805	0,622	0,737	0,118	0,622	0,134	0,412	0,413
FC-I	0,553	0,117	0,440	0,742	0,208	0,142	0,868	0,037	0,370	0,346
AC-I	0,262	0,631	0,423	0,423	0,337	0,631	0,423	> 0,999	0,749	0,631
VE	0,873	0,262	0,262	0,127	0,297	0,337	0,261	0,873	> 0,999	0,630
VO	0,128	0,337	0,108	0,092	0,470	0,936	> 0,999	0,522	0,378	0,936
G	0,199	0,261	0,574	0,149	0,335	0,522	0,810	0,810	0,297	0,936

Observando todas as combinações de faixas etárias que foram comparadas, para as variáveis indicadas, pode-se afirmar que, no geral, as faixas etárias que mais apresentam diferenças são aquelas que se encontram mais distantes umas das outras, ou seja, as menores idades em relação às maiores.

No grupo 2 o Teste de *Kruskal-Wallis* foi aplicado com o intuito de verificar-se possíveis diferenças dos valores dos dois sub-grupos do grupo 2.

A partir da Tabela 34 observa-se que, para 17 variáveis de interesse, ambos os grupos (2-C e 2-D) apresentam 12 variáveis com diferenças

estatisticamente significantes, o que nos impele a considerar ambos os grupos em separado.

Tabela 34 – Variáveis com diferenças estatisticamente significantes nos grupos 2-C e 2-D em vermelho

Variável	Significância (p)
ICG	< 0,001
ICV	< 0,001
OM	0,094
IG	0,026
IV	0,090
JC	< 0,001
JS	< 0,001
AC-A	0,161
AC-C	0,161
AC-T	< 0,001
AC-MIN	< 0,001
N-FC	0,001
FC-I	0,001
AC-I	0,002
VE	0,005
VO	0,820
G	0,001

Buscando a comparação entre os dois grupos estudados aplicou-se o *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificar se, dentre os dois grupos (treze faixas etárias no grupo das crianças normais e os dois sub-grupos de crianças autistas), os mesmos apresentam diferenças entre os valores das variáveis de interesse estudadas.

Por meio da aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, podemos observar que os resultados, expostos na Tabela 35, indicam que, dentro dos dois grupos considerados, diversas variáveis apresentam diferenças estatisticamente significantes e, portanto, deve-se estudar estas diferenças.

Tabela 35 - Variáveis apontadas pelo *Teste de Kruskal-Wallis*, como sendo diferenciadoras dos dois grupos (13 faixas etárias dos grupos 1-A e 1-B e grupos 2-C e 2-D) em vermelho

Variável	Significância (p)
ICG	< 0,001
ICV	< 0,001
OM	0,154
IG	< 0,001
IV	0,047
JC	< 0,001
JS	< 0,001
AC-A	0,377
AC-C	0,377
AC-T	< 0,001
AC-MIN	< 0,001
N-FC	< 0,001
FC-I	< 0,001
AC-I	< 0,001
VE	< 0,001
VO	0,001
G	< 0,001

Para as variáveis cujas diferenças foram apontadas pelo *Teste de Kruskal-Wallis*, identificar-se-á, por meio da aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, (Tabelas 36 e 37) quais grupos diferenciam-se entre si. Os dados significantes estão em vermelho.

Tabela 36 – Crianças autistas não verbais com as treze faixas etárias de crianças normais (de 1 a 36 meses)

Variável	C x 1	C x 3	C x 6	C x 9	C x 12	C x 15	C x 18	C x 21	C x 24	C x 27	C x 30	C x 33	C x 36
ICG	0,390	0,208	0,390	0,045	0,010	0,001	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
ICV	0,830	0,830	0,317	0,006	0,001	< 0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
IG	—	0,414	0,180	0,127	> 0,999	0,617	0,361	0,025	0,053	0,058	0,054	0,039	0,037
IV	—	—	—	> 0,999	0,317	0,414	0,403	0,094	0,105	0,116	0,083	0,114	0,105
JC	—	0,016	0,082	0,232	0,476	0,059	0,010	0,006	0,006	0,002	0,003	0,002	0,001
JS	—	0,011	0,182	0,059	0,059	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
AC-T	0,002	0,030	0,587	0,020	0,158	0,017	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
AC-MIN	0,005	0,017	0,103	0,092	0,116	0,008	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
N-FC	0,152	0,576	0,032	0,010	0,004	0,002	0,002	0,001	0,002	0,003	0,006	0,001	0,003
FC-I	0,866	0,867	0,015	0,009	0,002	0,001	0,002	0,002	0,001	0,001	0,002	0,001	0,002
AC-I	0,785	0,515	0,174	0,115	0,026	0,023	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
VE	—	—	0,414	0,617	0,787	0,823	0,027	0,010	0,010	0,010	0,010	0,010	0,010
VO	0,127	0,902	0,704	0,328	0,515	0,051	0,001	0,007	0,129	0,786	0,704	0,871	0,871
G	0,005	0,026	0,073	0,005	0,051	0,002	0,001	0,001	0,005	0,013	0,002	0,007	0,002

Tabela 37 - Crianças autistas verbais com as treze faixas etárias de crianças normais (de 1 a 36 meses)

Variável	D x 1	D x 3	D x 6	D x 9	D x 12	D x 15	D x 18	D x 21	D x 24	D x 27	D x 30	D x 33	D x 36
ICG	0,001	0,001	0,001	0,004	0,005	0,416	0,227	0,629	0,376	0,199	0,025	0,011	0,011
ICV	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,004	0,059	0,197	> 0,999	> 0,999	> 0,999
IG	—	0,076	0,006	0,003	0,026	0,023	0,339	0,224	0,796	> 0,999	> 0,999	0,334	0,276
IV	—	—	—	0,090	0,077	0,028	0,152	0,598	> 0,999	0,439	0,344	0,761	> 0,999
JC	—	0,003	0,001	0,003	0,002	0,012	0,038	0,206	0,305	0,566	0,157	0,408	0,476
JS	—	0,003	0,001	0,004	0,004	0,484	0,814	0,357	0,279	0,809	0,558	0,174	0,018
AC-T	0,001	0,002	0,005	0,009	0,003	0,017	0,745	0,104	0,233	0,914	0,664	0,828	0,233
AC-MIN	0,001	0,001	0,005	0,005	0,005	0,104	0,329	0,051	0,092	0,587	0,092	0,278	0,129
N-FC	0,001	0,002	0,047	0,296	0,782	0,956	0,077	0,048	0,267	0,912	0,737	0,152	0,581
FC-I	0,001	0,002	0,058	0,065	0,364	0,356	0,105	0,068	0,007	0,009	0,235	0,003	0,068
AC-I	0,001	0,009	0,023	0,026	0,128	0,828	0,116	0,013	0,009	0,073	0,013	0,017	0,017
VE	—	—	0,114	0,032	0,002	0,001	0,005	0,664	0,551	0,278	0,030	0,013	0,017
VO	0,253	0,713	0,664	0,385	0,302	0,044	0,001	0,005	0,128	> 0,999	0,480	0,913	0,870
G	0,001	0,002	0,129	0,329	0,329	0,913	0,073	0,175	0,664	0,386	0,625	0,745	0,957

Tabela 38 – Correlações segundo a análise de Spearman

	ICG	ICV	OM	IG	IV	JC1	JS	AC_A	AC_C	AC_MIN	FC_I	AC_I	VE	VO
ICV	0,92													
OM	0,40	0,47												
IG	0,64	0,68	0,32											
IV	0,48	0,50	0,16	0,69										
JC	0,78	0,81	0,49	0,74	0,49									
JS	0,82	0,79	0,48	0,73	0,42	0,86								
AC-A	-0,03	0,06	-0,10	-0,24	0,18	0,15	0,07							
AC-C	0,03	-0,06	0,10	0,24	-0,18	-0,15	-0,07	-1,00						
AC-MIN	0,81	0,80	0,41	0,61	0,48	0,65	0,74	-0,03	0,03					
FC-I	0,75	0,70	0,18	0,41	0,41	0,55	0,60	0,01	-0,01	0,72				
AC-I	0,82	0,77	0,32	0,62	0,52	0,60	0,68	-0,07	0,07	0,93	0,78			
VE	0,81	0,84	0,45	0,61	0,44	0,67	0,58	0,02	-0,02	0,72	0,44	0,78		
VO	0,08	0,04	0,01	0,05	-0,01	-0,14	0,09	-0,26	0,26	0,42	0,20	0,36	-0,32	
G	0,54	0,53	0,09	0,20	0,01	0,38	0,50	0,03	-0,03	0,80	0,58	0,64	0,09	0,50

boa
 moderada
 fraca
 negativa

Estão destacadas em negrito as correlações significantes a 5%

Segundo a análise de *Spearman* o coeficiente de correlação mostra o comportamento do par de variáveis formado, por meio do sinal que se antepõe ao valor calculado — o sinal pode ser positivo ou negativo: se for positivo isso indica que ambas as variáveis têm um comportamento paralelo, ou seja, quanto maior o valor de uma variável, tanto maior o da outra, e quanto menor o valor de uma variável, tanto menor o da outra; se for negativo, isso indica que ambas as variáveis têm um comportamento oposto, ou seja, quanto maior o valor de uma variável, tanto menor o da outra, e quanto menor o valor de uma variável, tanto maior o da outra.

Determinar o valor que define uma boa correlação é inerente a cada estudo mas, de forma geral, sugere-se que se *r* menor que 0,40 a correlação é considerada fraca. Se *r* estiver entre 0,40 e 0,70 a correlação é considerada moderada; e se *r* for maior que 0,70 a correlação é considerada boa.

As informações que estão mais correlacionadas estão apresentadas em negrito, e as linhas que cruzam a tabela permitem notar quais as informações que são correlacionadas, dentro da mesma área, ou em área diferente.

Das 69 correlações significantes a 5%, 4 foram negativas e 65 positivas e dentre as positivas 22 foram boas, 36 moderadas, 7 fracas . Isto aponta a confluência de desenvolvimento entre as áreas estudadas.

Vale destacar as correlações encontradas entre as intenções comunicativas gestual e vocal e o número de atos comunicativos produzidos por minuto, utilização de funções comunicativas mais interativas, produção de atos comunicativos mais interativos e utilização do meio verbal para a comunicação.

Essa forte correlação entre os aspectos sócio-cognitivos e o perfil funcional da comunicação evidencia ainda mais a interdependência entre esses três aspectos do desenvolvimento (linguagem, cognição e socialização). Além de

relacionar a intenção comunicativa (gestual e vocal) aos indicadores de um bom desempenho comunicativo.

Outra correlação importante aparece entre jogo simbólico e número de atos comunicativos produzidos por minuto que fortalece os dados descritos acima, ou seja, habilidades funcionais presentes no jogo simbólico estão associadas à eficiência da comunicação.



Discussão

5. Discussão

A discussão dos dados obtidos neste estudo seguirá a mesma ordem da apresentação dos resultados. Algumas figuras, sintetizando os dados das tabelas previamente apresentadas, serão inseridas nesse capítulo, para facilitar a retomada de dados por parte do leitor.

5.1. Perfil funcional da comunicação

A análise da ocupação do espaço comunicativo e do número de atos comunicativos produzidos por minuto pelos sujeitos da pesquisa mostra variações nos dois aspectos. A ocupação do espaço comunicativo (Figura 2) sugere equilíbrio entre a comunicação da criança (normal ou autista) e sua mãe. Entretanto, quando a produção de atos comunicativos é apresentada em relação ao tempo de coleta da amostra (Figura 3), os dados se apresentam de forma bem mais dispersa, o que sugere que a reciprocidade entre mãe e a criança funciona como a base e o molde a partir do qual a criança inicia a sua comunicação.

No primeiro aspecto, ocupação do espaço comunicativo, a mãe parece ser o agente deste equilíbrio. A situação de interação é privilegiada, pois cada criança tem como interlocutor sua própria mãe. Conhecedora das necessidades comunicativas da criança, a mãe funciona como facilitadora da comunicação, além do fato de, no momento da coleta dos dados, a mãe colocar a criança como foco central de sua atenção. Estudos anteriores (Mahler et al. 1977; Prutting, 1982; Koeing e Mervis, 1984; Harris, 1988, Spitz, 1991, Amato, 2000 e Franchi e Vasconcellos et al., 2003) apontam a importância da mãe como interlocutor no processo de desenvolvimento da comunicação.

Fernandes (1996a) ressalta que a mãe apresenta-se para a criança como um locutor preferencial, estabelecendo uma relação afetiva com a criança que

gerará padrões de comunicação simétricos. Borges e Salomão (2003) acreditam que as mães utilizam fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada ao nível de compreensão e interesse da criança.

Neste sentido, a maior dispersão dos dados referentes às crianças autistas não-verbais pode sugerir que a ausência de verbalização em crianças com mais de 3 anos dificulta esse processo de busca de simetria por parte da mãe, dificultando a construção de seu próprio papel de interlocutor.

O método de coleta de dados realizado nesta pesquisa foi legitimado como sendo um bom método pelos resultados obtidos e pela literatura descrita no parágrafo anterior; visto que a coleta de dados não só privilegiou a espontaneidade inicial da comunicação da criança como também a registrou em interação com o interlocutor privilegiado - a mãe.

No segundo aspecto, número de atos comunicativos produzidos por minuto, a relação é a produção de atos comunicativos da criança em relação a um período de tempo, sendo este um indicador de bom desempenho comunicativo.

Neste aspecto, apresentado na Figura 3, observa-se que as crianças normais aumentam a produção de atos comunicativos por minuto de maneira quase linear com o avançar da idade. As crianças autistas não acompanham a linearidade apresentada pelas crianças normais. Este dado corrobora os achados por Sousa-Morato e Fernandes (2006) que concluíram em seu estudo com crianças do espectro autístico que para esta população não existe um desenvolvimento lingüístico e social linear e simétrico.

Ainda com relação aos dados apresentados na Figura 3, nota-se que há uma visível divisão no grupo 2 (crianças autistas) que coincide com os sub-grupos propostos: crianças autistas verbais (grupo 2-D) e crianças autistas não verbais (grupo 2-C). Posicionado entre estes dois grupos está o perfil apresentado pelas

crianças normais, como se este traçasse uma linha divisória entre os dois sub-grupos de crianças autistas.

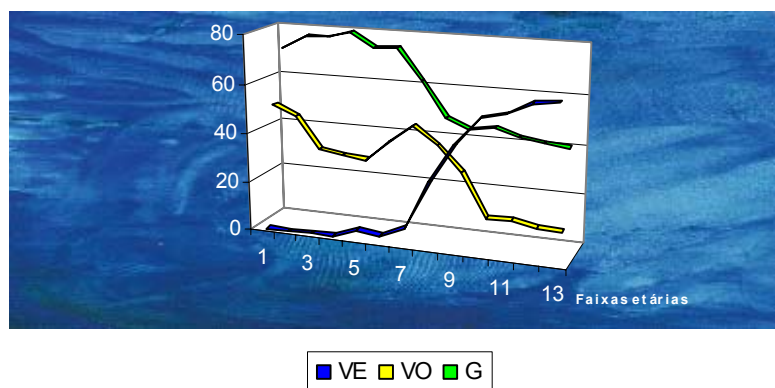
Mesmo sem ser esperada uma evolução cronológica das crianças autistas, uma vez que a coleta deste grupo foi pontual, poderia ter havido variação de desempenho relacionada ao estágio de desenvolvimento de cada criança em cada sub-grupo.

A visualização desta divisão marca diferenças significativas na produção de atos comunicativos por minuto entre as crianças autistas e tem como marco diferencial a verbalização. A presença de verbalização aparece em vários momentos nesta pesquisa como responsável por comportamentos distintos no grupo 2 (crianças autistas), levantando-se a hipótese de que a mesma seja um marco importante de desenvolvimento. Entretanto, Molini-Avejonas e Fernandes (2004) afirmam que não é a ausência de fala que causa as falhas no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas e sim, as inabilidades em comportamentos precursores da comunicação, como as habilidades de dividir atenção, dar respostas adequadas ao contexto, imitar comportamentos e participar de jogos compartilhados e simbólicos e que essas mesmas dificuldades também interferem no processo de desenvolvimento da comunicação verbal.

Pesquisas prévias (Ungerer e Sigman, 1987; Bishop, 1989 e Stone e Caro Martinez, 1990) ressaltam que o desenvolvimento da comunicação ocorre de forma distinta nas crianças autistas e nas com desenvolvimento normal. Fernandes e Molini (1997) e Ribeiro (2004) confirmam estes dados quando encontram em seus estudos diferenças de desempenho comunicativo entre crianças autistas que utilizam o meio verbal para se comunicar e as que não o utilizam.

Cabe ressaltar que a simetria, o equilíbrio na comunicação mãe-criança ainda ocorre porque a mãe acompanha a evolução da criança observada na Figura 3; como já foi mencionado por Borges e Salomão (2003).

Figura 16 – Média da utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças normais (grupos 1A e 1B)



As variações observadas na Figura 16, que sintetiza os dados da Tabela 5 quanto ao uso dos diferentes meios comunicativos pelas crianças em desenvolvimento normal, sugerem que durante o desenvolvimento da comunicação há substituição do meio vocal pelo meio verbal, ou seja, enquanto a fala ainda não é confiável (existe emissão, mas ela é ininteligível, portanto classificada como vocal) há necessidade do gesto para que a função comunicativa seja eficientemente transmitida, mas conforme a articulação vai ficando melhor (classificada como verbal), pode-se prescindir do gesto. Estes dados já haviam sido encontrados por Bates, Camaioni e Volterra (1978).

Em 2003, Borges e Salomão escrevem que a criança aprende a usar a linguagem, isto é, a se comunicar, antes mesmo de aprender seus aspectos formais, utilizando os recursos disponíveis (vocalizações, gestos) para efetivar sua comunicação. No mesmo ano Franchi e Vasconcellos et al afirmam que o equipamento sensorial e expressivo da criança desde o nascimento facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro e ressaltam o valor das vocalizações e gestos como mediadores destes processos na fase inicial de aquisição dos mesmos.

Figura 17 – Utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças autistas não verbais (grupo 2-C)

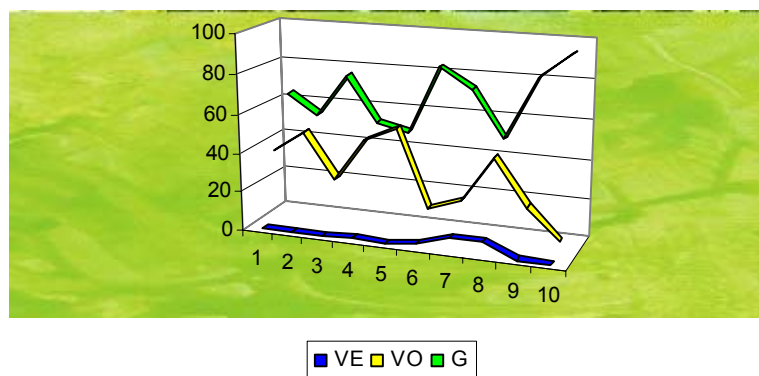
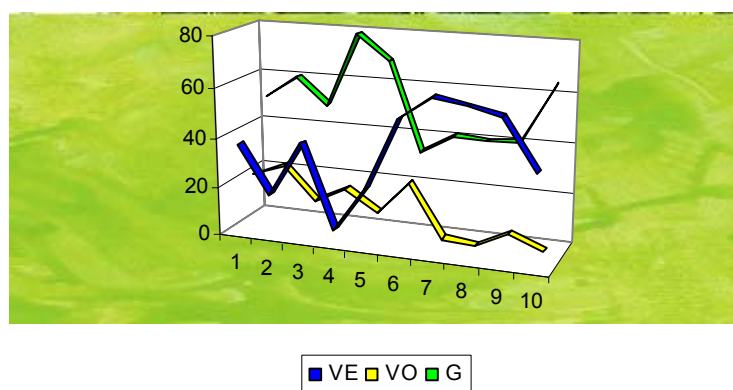


Figura 18 – Utilização dos diversos meios comunicativos pelas crianças autistas verbais (grupo 2-D)



Quanto à utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas observa-se nas Figuras 17 e 18, que sintetizam os dados da Tabela 6, que tanto as crianças autistas não verbais como as verbais fazem grande uso do meio gestual para se comunicarem. No grupo das crianças autistas verbais, em comparação com as crianças autistas não verbais, há aumento da utilização do meio verbal e decréscimo de utilização do meio vocal como observado nas crianças normais.

Rodrigues e Befi-Lopes (2004) compararam as habilidades pragmáticas em crianças normais e em crianças com alterações de desenvolvimento de linguagem e verificaram que as crianças com alteração de desenvolvimento de linguagem apresentaram atraso ou dificuldade na aquisição e na prevalência do meio verbal

para a comunicação e o uso preferencial de gestos e vocalizações para expressar sua intenção comunicativa. Para as autoras, a manutenção ou a prevalência dos meios gestual e vocal, caracterizando o comportamento comunicativo da criança, podem ser indicadores de dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

Cardoso (2004) estudou a comunicação de crianças autistas em contextos diversos e encontrou variações no uso dos diversos meios comunicativos de acordo com interlocutor. Segundo a autora, quando o interlocutor é menos eficiente no caso de seu estudo, situação sem a presença de um adulto coordenador, há necessidade de redundância de meios comunicativos, utilização do meio verbal apoiado pelo gestual, por exemplo. Fato que segue o mesmo princípio encontrado nesta pesquisa.

No que diz respeito à interatividade da comunicação, os dados mostram que os bebês buscam essa interatividade desde o nascimento e que até os trinta e seis meses mantém esta intenção (Figura 7). Estes dados corroboram os relatados por Aimard (1986), Mundy et al. (1987), Koegel (2000) e Franchi e Vasconcellos (2003).

Cervone e Fernandes (2005), ao estudar o perfil comunicativo de crianças de 4 e 5 anos, com desenvolvimento normal, na interação com o adulto concluem que as crianças desta faixa etária realizam predominantemente atos comunicativos interativos, estabelecendo a partir disto vínculo comunicativo com o outro.

Wetherby e Prutting (1984) observaram diferenças significativas no desenvolvimento de linguagem de crianças normais e autistas quanto à utilização de funções não interativas. De acordo com as autoras, as crianças normais aumentam o uso de funções interativas com o avançar da idade e há diminuição do uso de funções não interativas, o que não ocorre com as crianças autistas. As

crianças autistas somam as funções mais interativas ao uso de funções não interativas.

Este trabalho apóia estas observações, no sentido que a utilização de funções mais interativas pelas crianças autistas não passa dos índices alcançados pelas crianças normais de 24 meses e há duas crianças autistas não verbais que não apresentaram nenhuma função comunicativa mais interativa. Mais uma vez, as crianças autistas verbais apresentam comportamento mais próximo do encontrado nas crianças normais. Para Koegel (2000), o isolamento comunicativo comum em crianças autistas não favorece o desenvolvimento da comunicação nem a competência social. Para Ribeiro (2004), apesar das crianças autistas se comunicarem, não o fazem com o intuito de estabelecer relações sociais com o outro.

Por outro lado, na Figura 8 há proximidade maior dos dados referentes à interatividade entre as crianças autistas e normais até os doze meses. A produção de atos comunicativos mais interativos pelas crianças normais cresce com o avançar da idade, formando uma curva ascendente, enquanto a das crianças autistas é bastante dispersa.

É importante salientar que, neste aspecto, número de atos comunicativos mais interativos produzidos, o grupo de crianças autistas não se constitui como um grupo longitudinal, como é possível de ser feito com o grupo de crianças normais, mas pode-se identificar dois grupos distintos.

Percebe-se na Figura 8 que o comportamento das crianças autistas verbais difere bastante das crianças autistas não verbais. O primeiro grupo apresenta maior produção de atos comunicativos interativos. No segundo, há duas crianças que não produziram nenhum ato comunicativo mais interativo e duas que produziram apenas um. Comparando-se com a produção do grupo de crianças normais observa-se que já no primeiro mês de vida a média de atos comunicativos

mais interativos é de 7,8 (Tabela 9), valor mais alto do que o encontrado em 50% das crianças autistas não verbais (Tabela 10).

Werner et. al. (2005) pesquisaram o desenvolvimento inicial de crianças autistas, em um estudo retrospectivo, a partir de entrevistas feitas com os pais destas crianças e obteve como resultado que, em comparação as crianças com desenvolvimento normal, é possível observar sintomas relacionados ao autismo já entre 0 e 3 meses. Entretanto, sintomas específicos que diferenciam o autismo de outros transtornos de desenvolvimento não apareceram antes dos 13 – 15 meses.

A maneira como são conduzidas as pesquisas de linguagem em autismo infantil apresenta diversas falhas metodológicas segundo Tager-Flusberg (2004). A autora ressalta que tem havido muito poucos estudos longitudinais durante o que ele define como período crítico, quando a criança autista está no processo de aquisição de linguagem e nenhum a respeito do uso de técnicas de modelagem de desenvolvimento para investigar diferenças no ritmo de desenvolvimento entre diversos domínios da linguagem. Complementa ainda que estes tipos de estudos são cruciais para um maior entendimento da linguagem e da comunicação no autismo.

Não foi encontrado nenhum estudo longitudinal com crianças autistas, a respeito do desenvolvimento da linguagem, durante a execução deste trabalho.

Estes dois aspectos (utilização de funções mais interativas e produção de atos comunicativos mais interativos), entre outros, fornecem dados sobre a capacidade de interação da criança com o seu interlocutor, e os dados obtidos neste estudo mostram a dificuldade da criança autista em interagir com o outro. Esta observação é confirmada pelos estudos de Loveland e Landry (1986) que têm como conclusão que as crianças autistas respondem menos às tentativas de interação e têm menos comunicação espontânea. O estudo de Stone e Caro-Martinez (1990), que relatam a grande dificuldade das crianças autistas com o uso

interativo da comunicação como este uso atende a fins específicos, também confirma esses resultados, assim como os de Koegel (2000); Grice (2005); Werner (2005) e Mc Duffe et al. (2005).

5.2. Desempenho sócio-cognitivo

Situações espontâneas favorecem o desempenho sócio-cognitivo quando comparadas a situações dirigidas (Fernandes e Ribeiro, 2001). Molini (2001) complementa que, em situações espontâneas de comunicação, o fato de não ocorrer o escore máximo em um determinado aspecto do desempenho sócio-cognitivo, não representa a ausência de capacidade de realização do mesmo. Essas considerações argumentam a favor do critério utilizado no presente estudo para a investigação do desempenho sócio-cognitivo.

No aspecto de intenção comunicativa gestual (Tabelas 11 e 12), a intencionalidade da comunicação no desenvolvimento normal é confirmada, visto que desde a primeira faixa etária observa-se a ocorrência do escore dois, (reações emocionais aos objetos/eventos), e também a intencionalidade do gesto acompanhando a comunicação porque aos trinta e seis meses, há ocorrência do escore seis (emissão de sinais gestuais ritualizados que não são contíguos ao objetivo, ao corpo da criança ou ao corpo do adulto; a criança dirige-se ao adulto), mas, este ainda não é predominante.

Com relação às crianças autistas observa-se também o valor funcional do gesto para a comunicação. Fernandes (2002) sugere que as crianças autistas apóiam-se bastante na comunicação não-verbal.

No aspecto de intenção comunicativa vocal (Tabelas 13 e 14), há ocorrência de escore dois, (reação emocional a um objeto/evento) desde a primeira faixa etária; mas observa-se que, diferentemente do que ocorre com a intenção comunicativa gestual, no grupo de crianças normais o escore seis

(emissão de sons ritualizados, a criança dirige-se ao adulto) aparece já aos vinte e um meses, e nas três últimas faixas etárias (30, 33 e 36 meses) todas as crianças obtiveram escore seis.

Com relação às crianças autistas, todas as crianças verbais obtiveram escore seis, o que reforça a idéia de que houve aquisição e estabilidade desta habilidade, além da idéia de que, com o desenvolvimento da comunicação verbal, a comunicação vocal vai sendo menos utilizada. Estes resultados corroboram os encontrados por Molini (2001), onde a autora observou que as crianças autistas que utilizaram o meio verbal para se comunicar, apresentaram melhores desempenhos sócio-cognitivos.

No aspecto de uso do objeto mediador (Tabelas 15 e 16), nenhuma criança do estudo obteve o escore máximo (uso de um instrumento não familiar e não contíguo ao objeto como forma de obtê-lo) e o menor escore (uso de um instrumento familiar contíguo ao objetivo como forma de obtê-lo) só foi observado pela primeira vez aos seis meses entre as crianças normais e houve apenas duas ocorrências no grupo das crianças autistas não verbais. Para Molini (2001) este aspecto é o que mais freqüentemente não se observa nas situações comunicativas espontâneas.

Torna-se necessário ressaltar que a situação de coleta de dados desta pesquisa não favoreceu a ocorrência deste aspecto visto que a interação entre mãe e criança, onde a mãe se colocou a disposição da criança não propiciou a necessidade da utilização de um mediador.

As maiores diferenças entre grupos (normais e autistas) e o maior número de crianças com ausência de observação do comportamento (sem escore) ocorreram neste estudo no aspecto de imitação gestual e vocal (Tabelas 17, 18, 19 e 20). Este fato pode ser justificado pelo fato da imitação não ser um comportamento que ocorra com freqüência espontaneamente em crianças

autistas. Molini (2001) identificou grandes diferenças no desempenho em imitação entre situações espontâneas e dirigidas. Estes resultados também confirmaram dados de pesquisas anteriores (Molini, 2001, Fernandes e Ribeiro, 2001) que identificaram o maior número de não ocorrências nas áreas de imitação.

No aspecto de jogo combinatório nenhuma criança autista atingiu o escore máximo (Tabela 22) e, no aspecto de jogo simbólico, apenas uma criança autista atingiu o escore máximo (Tabela 24). Estes dados são corroborados pelos estudos de Tager-Flusberg e Anderson (1999) que expõem que as falhas no desenvolvimento de linguagem das crianças autistas estão nas inabilidades em comportamentos percussores da comunicação, entre eles, participar de jogos compartilhados e simbólicos. Ribeiro (2004), conclui em seu estudo que as relações existentes entre o processo de desenvolvimento da simbolização e a funcionalidade da comunicação em crianças autistas ocorrem de maneira diferente das relações observadas em crianças com desenvolvimento normal.

Jordan (2003) define o jogo social como sendo a confluência de dois elementos do desenvolvimento que são afetados no autismo: desenvolvimento social e emocional e o desenvolvimento cognitivo para o jogo.

As Figuras de 9 a 15 retomam os dados apresentados nas tabelas 11 a 24 (todos os escores obtidos pelos sujeitos desta pesquisa nos sete aspectos propostos). Essa forma de apresentação favorece a observação da grande semelhança do desempenho de crianças autistas e com desenvolvimento normal quando distinguidas pela presença ou ausência de comunicação verbal.

5.3. Correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo

A possibilidade de estabelecer correlações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo oferece a oportunidade de refletir a relação entre três grandes áreas de desenvolvimento (linguagem, cognição e socialização).

A utilização do *Teste de Kruskal-Wallis* possibilitou observar que das 17 variáveis estudadas 13 tiveram diferenças estatisticamente significantes para o critério idade, (Tabela 25), 12 como diferenciadoras intra-grupo de crianças autistas verbais e não verbais, (Tabela 34) e 14 como diferenciadoras inter-grupos dos autistas e das crianças normais. (Tabela 35).

A análise das variáveis que não tiveram diferenças significantes revela que o número de atos comunicativos produzidos pela criança e o número de atos comunicativos produzidos pela mãe (aspectos do perfil funcional) e o uso do objeto mediador (aspecto do desempenho sócio-cognitivo) estiveram presentes nas três propostas de divisão de grupos (idade, divisão das crianças autistas em dois sub-grupos – verbal e não verbal e divisão das treze faixas etárias e dois subgrupos de crianças autistas).

Estes achados reforçam dados comentados anteriormente e, Fernandes e Lepique (2001) estudaram a correlação entre a utilização do meio gestual para a comunicação e o desempenho sócio-cognitivo nas áreas de imitação gestual e intenção comunicativa gestual em crianças autistas e verificaram que não houve correlação entre os aspectos do desempenho sócio-cognitivo e o número de atos comunicativos expressos. Além disso, Molini (2001) encontrou a ausência de escore no uso de objeto mediador em situações espontâneas de comunicação em seu estudo.

A aplicação do *Teste de Mann-Whitney* (Tabelas de 26 a 33) forneceu uma gama muito grande de informações sobre o comportamento de cada uma das variáveis estudadas nas diversas faixas etárias, fato que traz consigo grande riqueza de informações ao mesmo tempo dificulta a discussão pormenorizada de cada uma das variáveis. Diante disto não serão discutidas todas as variáveis em separado.

Um aspecto interessante a ser observado é que, até os 12 meses as mudanças (significâncias) podem ser observadas em intervalos de tempo mais curtos para um número maior de variáveis. A partir da Tabela 26, constata-se que em um intervalo de cinco meses (1ª com a 3ª faixa etária) todas as variáveis relacionadas ao perfil funcional da comunicação apresentaram variações significantes. E se for considerado o intervalo entre a 1ª e a 4ª faixa etária (8 meses) todas as variáveis estudadas apresentaram diferenças significantes.

O número de atos comunicativos expressos por minuto varia significativamente desde a primeira faixa etária (1 mês). Reforçando mais uma vez a intenção comunicativa desde os primeiros meses de vida (Clark, 1997; Fernandes, 2000). Aos 3 meses a utilização do meio comunicativo gestual já varia significativamente e aos 9 meses deixa de variar. A utilização dos meios comunicativos verbal e vocal apresenta diferenças significativas até os 21 meses.

A estabilização da utilização do meio comunicativo gestual aos 9 meses e dos meios comunicativos verbal e vocal aos 21 meses deve ser ressaltada visto que aos 9 meses a criança ainda não é proficiente no uso do meio comunicativo verbal e aos 21 ela não tem ainda seu desenvolvimento articulatorio completo. A hipótese que pode ser levantada aqui é a que a criança utiliza primeiramente as habilidades pragmáticas e posteriormente os aspectos formais da linguagem para a comunicação (Borges e Salomão, 2003 e Molini-Avejonas e Fernandes 2004).

Os aspectos estudados com variações mais tardias são, além da intenção comunicativa gestual, que apresenta diferenças significativas até os 36 meses, o jogo compartilhado, o jogo simbólico e os aspectos relacionados à interatividade da comunicação (atos e funções comunicativas).

Estes dados mostram que a interatividade acompanha o desenvolvimento da criança nos estágios iniciais e posteriores também. (Cervone e Fernandes, 2005). O gesto já teve seu papel ressaltado como precedente e necessário para um bom desenvolvimento da linguagem (Amato, 2000; Borges e Salomão, 2003; Grice, 2005) e agora confirma seu papel em aquisições posteriores nas áreas de linguagem, cognição e socialização. Para Flabiano e Limongi (2006) o gesto tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo para o processo de simbolização.

Os aspectos de jogo compartilhado e o jogo simbólico necessitam de um estágio de desenvolvimento anterior (atenção compartilhada, habilidades de comunicação, simbolização,...) para que possam ocorrer (Ribeiro, 2004) e isto justifica as variações significantes nas faixas etárias finais deste estudo.

Nas Tabelas 34 e 35 estão em vermelho as variáveis apontadas pelo *Teste de Kruskal-Wallis* como diferenciadoras das crianças autistas não verbais e verbais e destas com as treze faixas etárias das crianças com desenvolvimento normal respectivamente. Nas Tabelas 36 e 37 as variáveis a serem destacadas são as que não apresentaram diferenças estatisticamente significantes porque são estas as variáveis que aproximam os achados das crianças com desenvolvimento normal com os das crianças autistas.

Observa-se que há maior semelhança (ausência) de diferenças estatisticamente significantes entre as crianças autistas não-verbais e as crianças com desenvolvimento normal até os 12 meses e entre as crianças autistas verbais e as crianças com desenvolvimento normal com mais de 18 meses.

A partir da análise de *Spearman* (Tabela 38) pontua-se as correlações entre o perfil funcional da comunicação e os aspectos sócio cognitivos. Dentre as 56 possibilidades de correlações 33 foram correlações significantes.

Três aspectos do desempenho sócio-cognitivo apresentaram correlações classificadas como boas, com as variáveis do perfil funcional da comunicação. A intenção comunicativa gestual correlacionou-se com o número de atos comunicativos produzidos por minuto; número de funções comunicativas mais interativas utilizadas; número de atos comunicativos mais interativos utilizados e utilização do meio comunicativo verbal. A intenção comunicativa vocal correlacionou-se com o número de atos comunicativos produzidos por minuto; número de atos comunicativos mais interativos utilizados e utilização do meio comunicativo verbal. O aspecto de jogo simbólico correlacionou-se com o número de atos comunicativos produzidos por minuto.

Considera-se todas estas variáveis como positivas para que o desenvolvimento do perfil funcional da comunicação e desempenho sócio-cognitivo ocorram de forma adequada. Desta forma observa-se que há confluência de desenvolvimento, ou seja, quanto melhor a comunicação da criança melhor suas habilidades cognitivas e sociais como já foi mencionado por Molini e Fernandes (2004).

The background of the page is a watercolor wash. It features several large, irregular shapes in various colors: a prominent red shape on the left and right sides, a large yellow shape in the center, a blue shape in the upper left, and a green shape in the lower right. The colors are soft and blended, creating a textured, artistic feel.

Conclusão

6. Conclusão

Sem dúvida a grande riqueza deste estudo refere-se ao fato de que foi possível correlacionar as três áreas do desenvolvimento de crianças normais e autistas usando os mesmos instrumentos para as duas populações.

Com isto foi possível confirmar a hipótese proposta por este trabalho. As crianças normais e as crianças autistas apresentam formas distintas de correlacionar a linguagem com as habilidades cognitivas e sociais. Nos dois grupos foi possível observar que o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo estão interligados e que o desenvolvimento de um passa necessariamente pelo desenvolvimento do outro.

As crianças com desenvolvimento normal apresentaram mais correlações positivas entre os diversos aspectos do desenvolvimento do que as crianças autistas. E entre as crianças autistas, o número de correlações entre os aspectos da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo foi proporcional ao comprometimento das mesmas. As crianças autistas mais graves foram as que apresentaram menos correlações entre os diversos aspectos do desenvolvimento.

A dificuldade das crianças autistas com o uso interativo da comunicação reforça a importância do processo de heterocronia, já mencionado na revisão da literatura e retomado na discussão, que propõe que elementos sociais e cognitivos específicos e dissociados evoluem em favor das funções não lingüísticas, e a classificação original do autismo infantil em distúrbio global do desenvolvimento.

Conhecer o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo em estágio inicial de desenvolvimento normal sugere qual deva ser o caminho a ser percorrido com as crianças autistas.

O fato do grupo de crianças autistas não ser longitudinal não permitiu que fosse feita qualquer análise do percurso destas crianças na aquisição das habilidades de comunicação, sociais e cognitivas, entretanto os recortes realizados foram suficientes para confirmar que estas crianças apresentam, em graus variados, comprometimentos nas áreas abordadas por este estudo. A possibilidade de referenciar o comportamento observado numa determinada criança autista em um momento específico com os dados encontrados na normalidade possibilita delimitar melhor o grau de suas dificuldades e traçar estratégias mais precisas de intervenção.

A opção por realizar a coleta de dados em situação de interação com a mãe mostrou-se válida por propiciar às crianças um interlocutor conhecido, favorecendo a naturalidade, espontaneidade da comunicação. Por outro lado, na situação não dirigida fica sempre a dúvida de se determinada não ocorrência de algum dos dados selecionados para análise não foi observada porque a situação não favoreceu a ocorrência. Fato que valoriza a necessidade de considerar o papel do contexto, do interlocutor e da interação para a análise dos resultados.

Com relação aos objetivos específicos deste estudo, a caracterização do perfil funcional da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo de crianças normais entre zero e trinta e seis meses, confirmou a interdependência das três áreas estudadas, possibilitando fortalecer a importância de aprofundar o estudo do período inicial da linguagem, visto que a presente pesquisa confirmou que há intenção comunicativa desde o nascimento, que o bebê busca interagir com o mundo a sua volta através da comunicação e que, com o avanço da idade, o bebê amplia quantitativamente e qualitativamente suas habilidades comunicativas, junto com o aprimoramento de suas habilidades sociais e cognitivas.

Por outro lado, nas crianças autistas verbais e não verbais a caracterização do perfil funcional da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo, realizada nesta pesquisa, confirmou a dificuldade destas crianças nas três áreas estudadas

e como estas dificuldades muitas vezes determinam o desempenho destas crianças. Diferentemente das crianças normais, as crianças autistas apresentam muitas vezes dissociações entre o perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo, em função das dificuldades específicas da patologia.

Neste estudo ficou evidente que a verbalização é um marco importante dentro do desenvolvimento infantil. As crianças autistas que participaram desta pesquisa estavam todas em início de verbalização, ou seja, eram capazes de produzir atos comunicativos verbais (com 75% dos fonemas da palavra), mas não a usavam preferencialmente. Mesmo neste estágio de desenvolvimento foi significativa a diferença de desempenho encontrada entre crianças autistas verbais e não-verbais. Em todas as variáveis estudadas, o melhor desempenho esteve sempre no grupo das crianças verbais. Entretanto é preciso ter cautela e aprofundar o conhecimento neste aspecto antes de atribuir somente à possibilidade de verbalização os achados deste estudo.

Evidência maior foi a constatação de que as crianças autistas apresentam alterações nos aspectos pragmáticos da linguagem quando comparadas a outras crianças e também quando considerados outros domínios da própria linguagem

A funcionalidade da comunicação não verbal também foi evidenciada pelos resultados da pesquisa. O perfil funcional da comunicação e o desempenho sócio-cognitivo das crianças normais não-verbais e das crianças autistas não verbais estiveram bem próximos em muitas das variáveis estudadas, o que leva à reflexão de como o profissional em sua atividade clínica junto à população de crianças autistas trabalha com os dados não verbais. Não se pode mais desconsiderá-los, pois eles são inerentes ao desenvolvimento normal.

A divisão dos sujeitos normais em dois grupos (recortes pontuais – grupo 1-A e acompanhamento longitudinal – grupo 1-B) só foi significativa no período da coleta de dados; entretanto não houve diferenças nos dados obtidos nos sujeitos

do grupo 1-A e nos sujeitos do grupo 1-B. Desta forma os resultados destes dois grupos foram apresentados sempre conjuntamente. O que apareceu após a coleta, durante a exposição dos resultados foi a diferença no perfil de desenvolvimento encontrado entre as crianças não verbais e as crianças verbais. Surgiu desta forma a necessidade de se trabalhar com os grupos 1-A e 1-B como um único grupo de normalidade dividido em dois blocos – verbais e não verbais.

Apesar de não terem sido encontrados na literatura, trabalhos com crianças autistas envolvendo um grande número de sujeitos, o pequeno número de sujeitos desta pesquisa, e a diferença entre o número de sujeitos de cada grupo, reduziu o poder do tratamento estatístico dos dados.

Uma segunda limitação desta pesquisa foi a dificuldade de encontrar, dentro do universo da estatística, um instrumento que desse conta de controlar estatisticamente os dados obtidos no desenvolvimento inicial da linguagem.

Este estudo, como toda pesquisa científica, buscou contribuir com a produção de conhecimento, seja aprofundando conhecimento, trazendo novos dados ou agregando novos achados a conhecimentos anteriores. Neste sentido deixar de abordar todos os dados obtidos na coleta exigiu grande esforço do pesquisador. Somente com a compreensão de que a construção do conhecimento acontece a partir de vários recortes fez-se a opção de que este estudo fosse um recorte mais aprofundado de alguns aspectos do perfil funcional da comunicação e do desempenho sócio-cognitivo de crianças normais e autistas verbais e não verbais.

A partir desta opção, muitos dados coletados não foram apresentados e vários dados presentes nos resultados não foram abordados na discussão. Dentre os dados não apresentados tem-se, por exemplo, as funções comunicativas, suas ocorrências, meio utilizado para expressá-las, possibilidades de estabelecer início de utilização de determinada função e declínio de outra entre outras

possibilidades. As correlações entre os dados obtidos não foram detalhadas, como poderiam, item a item. Os dados obtidos com as mães (perfil funcional da comunicação e desempenho sócio-cognitivo) também não fizeram parte do *corpus* deste trabalho, exceto a ocupação do espaço comunicativo e o número de atos comunicativos produzidos durante cada filmagem.

Isto não desqualifica de forma nenhuma a pesquisa, fortalece a qualidade dos achados deste estudo como suficientes para correlacionar três áreas do desenvolvimento e levanta uma série de hipóteses a serem respondidas por futuras pesquisas na área.

The background of the page is a watercolor wash. It features several large, irregular shapes in various colors: a prominent red shape on the left and right sides, a large yellow shape in the center, a blue shape in the upper left, and a green shape in the lower right. The colors are soft and blended, creating a textured, artistic effect.

Anexos

Capítulo 4 - Pragmática
Fernanda Dreux Miranda Fernandes

ANEXO 1
Pragmática. Protocolo para Transcrição de Fita

Nome	Data
Idade	

Atos Comunicativos				
N	Meio (VE - VO - G)	Iniciativa Criança (C.) Adulto (A.)	Função	Observações/ Comentários

Referenciar este material como:

Fernandes FDM. Pragmática. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner H. *ABFW Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2000. (cap 4)

Ficha-Resumo de Registro e Análise dos Aspectos Sócio-cognitivos adaptados por Molini (2001)

Nome:	Idade:	Terapeuta:
Nº da fita	Data:	Diagnóstico:
ASPECTOS SÓCIO COGNITIVOS	NÍVEL DE DESEMPENHO	
Intenção comunicativa gestual:	1 - 2- 3- 4 - 5 - 6	
Intenção comunicativa vocal:	1 - 2- 3- 4 - 5 - 6	
Uso do objeto mediador:	1 - 2- 3- 4	
Imitação gestual:	1 - 2- 3- 4	
Imitação vocal:	1 - 2- 3- 4	
Jogo combinatório:	1 - 2- 3- 4 - 5 - 6	
Jogo simbólico:	1 - 2- 3- 4 - 5 - 6	



HOSPITAL DAS CLÍNICAS
D A
FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CAIXA POSTAL, 8091
SÃO PAULO - BRASIL
DIRETORIA CLÍNICA

Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 08.10.97, **ANALISOU E APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 347/97, intitulado: "*Estudo comparativo dos processos de aquisição da linguagem não verbal em crianças pré verbais autistas e normais*", apresentado pelo(a) pesquisador(a) *Dra. Cibele Albuquerque de La Higuera*, da Área de Fisiopatologia Experimental.

CAPPesq, 09 de Outubro de 1997.

PROFESSOR EDUARDO MASSAD
Presidente da Comissão Ética para Análise de
Projetos de Pesquisa

HOSPITAL DAS CLÍNICAS
DA
FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Instruções para preenchimento no verso)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME DO PACIENTE:
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº: SEXO: M () F ()
DATA DE NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO: Nº APTO.....
BAIRRO: CIDADE:
CEP: TELEFONE: DDD (.....)

2. RESPONSÁVEL LEGAL
NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: SEXO: M () F ()
DATA DE NASCIMENTO:...../...../.....
ENDEREÇO: Nº..... APTO
BAIRRO:..... CIDADE:
CEP: TELEFONE: DDD (.....)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

2. PESQUISADOR:

CARGO/FUNÇÃO:
UNIDADE DO HCFMUSP:

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL:

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

SEM RISCO	RISCO MÍNIMO	RISCO BAIXO
RISCO MÉDIO	RISCO MAIOR	

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

4. DURAÇÃO DA PESQUISA:

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

1. justificativa e os objetivos da pesquisa;
2. procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais;

3. desconfortos e riscos esperados;
4. benefícios que poderão ser obtidos;
5. procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.
3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
4. disponibilidade de assistência no HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.
5. viabilidade de indenização por eventuais danos à saúde decorrentes da pesquisa.

V – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

VI – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

VII – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa

São Paulo, de de .

assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO
(Resolução Conselho Nacional de Saúde 196, de 10 outubro 1996)

1. Este termo conterà o registro das informações que o pesquisador fornecerá ao sujeito da pesquisa, em linguagem clara e acessível, evitando-se vocábulos técnicos não compatíveis com o grau de conhecimento do interlocutor.
2. A avaliação do grau de risco deve ser minuciosa, levando em conta qualquer possibilidade de intervenção e de dano à integridade física do sujeito da pesquisa.
3. O formulário poderá ser preenchido em letra de forma legível, datilografia ou meios eletrônicos.
4. Este termo deverá ser elaborado em duas vias, ficando uma via em poder do paciente ou seu representante legal e outra deverá ser juntada ao prontuário do paciente.
5. A via Termo de Consentimento Pós-Informação submetida à análise da Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq deverá ser idêntica àquela que será fornecida ao sujeito da pesquisa.

Capítulo 4 - Pragmática
Fernanda Dreux Miranda Fernandes

ANEXO 2
Pragmática. Ficha - Síntese

Nome	Diagnóstico		
Terapeuta			
D/N	Idade	Data	Fita

Tempo : minutos

Atos Comunicativos A:

C:

Total

Atos Comunicativos por minuto

N Funções

Funções interativas

Atos Interativos

Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	%
PO 0%	VE			PS 0%	VE			PI 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
RO 0%	VE			C 0%	VE			N 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
EX 0%	VE			NF 0%	VE			XP 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
EP 0%	VE			PA 0%	VE			PC 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
PR 0%	VE			E 0%	VE			AR 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
PE 0%	VE			JC 0%	VE			J 0%	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		
NA 0%	VE			RE 0%	VE			0 TOTAL	VE		
	VO				VO				VO		
	G				G				G		

Referenciar este material como:

Fernandes FDM. Pragmática. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner H. *ABFW Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2000. (cap 4)

Crêterios de análise funcional da comunica o propostos por Fernandes (2000).

Considerou-se que o ato comunicativo começa quando a intera o adulto-criança, criança-adulto ou criança-objeto,   iniciada e termina quando o foco de aten o da mesma muda ou há uma troca de turno.

Quanto ao meio comunicativo utilizado, os atos comunicativos foram divididos em: verbais (os que envolviam pelo menos 75% de fonemas da língua), vocais (todas as outras emissões) e gestuais (envolvendo movimentos do corpo e do rosto). As fun es comunicativas foram divididas em mais interpessoais (pedido de objeto, pedido de a o, pedido de rotina social, pedido de consentimento, pedido de informa o, protesto, reconhecimento do outro, comentários, nomea o, exclamativa, narrativa, jogo compartilhado e exposi o) e menos interpessoais (auto-regulatória, performativa, expressão de protesto, reativa, não focalizada, jogo e exploratória).

Crêterios de análise dos aspectos sócio-cognitivos sugeridos por Wetherby e Prutting (1984) e adaptados por Molini (2001).

São registrados os números referentes ao melhor desempenho de cada criança em cada uma das áreas a seguir:

Inten o comunicativa gestual

1. A criança examina ou manipula objetos e não se dirige ao adulto
2. A criança expressa rea es emocionais a objetos/eventos, incluindo bater palmas, sorrir, fazer caretas ou bater.
3. A criança emite sinais gestuais que são contíguos ao objetivo, ao próprio corpo da criança ou ao corpo do adulto, a criança dirige-se ao adulto.
4. A criança repete o mesmo sinal gestual até que o objetivo tenha sido atingido, a criança dirige-se ao adulto.
5. A criança modifica a forma do sinal gestual até que o objetivo tenha sido atingido, ou seja, a criança repete o sinal com algum elemento a mais, a criança dirige-se ao adulto.
6. A criança emite sinais gestuais ritualizados que são contíguos ao objetivo, ao corpo da criança ou ao corpo do adulto, ou seja, o mesmo sinal deve ser usado em pelo menos duas ocasiões no mesmo contexto comunicativo para ser qualificado como ritual; a criança dirige-se ao adulto.

Inten o comunicativa vocal

1. A criança vocaliza enquanto manipula ou examina um objeto ou enquanto ignora um objeto e não se dirige ao adulto.
2. A criança expressa rea o emocional a um objeto/evento, incluindo gritos, risos, choro.

3. A criança emite sinais vocais enquanto se dirige a um objeto ou ao adulto, o mesmo sinal deve ser usado em pelo menos dois contextos comunicativos diferentes.
4. A criança repete o mesmo sinal vocal até que o objeto seja atingido, a criança dirige-se ao adulto.
5. A criança modifica a forma do sinal vocal até que o objetivo tenha sido atingido; a criança dirige-se ao adulto.
6. A criança emite sons ritualizados, isto é, o mesmo sinal deve ser usado em pelo menos duas situações com o mesmo contexto comunicativo para ser qualificado como ritual; a criança dirige-se ao adulto.

Uso do objeto mediador

Uso de uma ferramenta ou instrumento como forma de obter o objeto desejado

1. A criança usa um instrumento familiar contíguo ao objetivo como forma de obtê-lo.
2. A criança usa um instrumento familiar não contíguo ao objetivo como forma de obtê-lo
3. A criança usa um instrumento não familiar contíguo ao objeto como forma de obtê-lo
4. A criança usa um instrumento não familiar e não contíguo ao objeto como forma de obtê-lo

Imitação gestual

1. A criança imita esquemas de ação familiares.
2. A criança imita gestos complexos compostos de esquemas de ação familiares.
3. A criança imita gestos não familiares visíveis.
4. A criança imita gestos invisíveis não familiares e reproduz o modelo do adulto na primeira tentativa quando o modelo não está mais presente.

Imitação vocal

1. A criança imita sons vocálicos familiares
2. A criança imita palavras familiares
3. A criança imita padrões sonoros não familiares
4. A criança imita palavras não familiares e reproduz o modelo do adulto na primeira tentativa quando o modelo não está mais presente.

Jogo combinatório

1. A criança usa esquemas motores simples em objetos
2. A criança manipula propriedades físicas dos objetos.
3. A criança relaciona dois objetos.
4. A criança relaciona três ou mais objetos sem ordem seqüencial
5. A criança combina pelo menos três objetos em ordem seqüencial
6. A criança combina pelo menos seis objetos em ordem seqüencial

Jogo simbólico

1. A criança usa esquemas motores simples nos objetos
2. A criança manipula propriedades físicas dos objetos
3. A criança usa de forma convencional os objetos realísticos; pode ou não usar substâncias invisíveis, aplica os esquemas apenas em si mesma
4. A criança usa miniaturas de forma convencional; pode ou não usar substâncias invisíveis; aplica os esquemas apenas a si mesma.
5. A criança usa objetos de forma convencional com substâncias invisíveis, aplica o esquema a si mesma e a outros.
6. A criança usa um objeto pelo outro; aplica o esquema a si mesma e a outros.

The background of the page is a watercolor illustration. It features several large, overlapping, irregular shapes. A prominent vertical red shape runs down the center-left. To its right is a large yellow shape. In the upper left, there is a blue shape. At the bottom, there are smaller shapes in pink, green, and red. The overall style is soft and artistic.

Referências

8. Referências

- Aimard P. *A Linguagem da criança*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; 1986.
- Amato, CAH. *Estudo comparativo dos processos de aquisição da linguagem não verbal em crianças pré-verbais autistas e normais* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2000.
- American Psychiatric Association. *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais*. DSM-IV. São Paulo: Manole; 1994.
- American Psychiatric Association. *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais*. DSM-III-R. São Paulo: Manole; 1989
- Ansaldo AI. Aspectos teóricos da terapia de afasia: histórico e perspectivas In: Nitrini R, Cramelli P, Mansur LL. *Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação*. São Paulo: Clínica neurológica do Hospital das Clínicas da Faculdade de medicina da Universidade de São Paulo; 1996;24:361-373.
- Araújo CA. Teorias cognitivas e afetivas. In: Scharzman S, Assumpção, FB et. al. *Autismo infantil*. São Paulo: Mennon; 1995. p.79-99.
- Assumpção Jr. FB. Diagnóstico diferencial In: Scharzman S, Assumpção, FB et. al. *Autismo infantil*. São Paulo: Mennon; 1995. p.125-46.
- Assumpção Jr. FB. Distúrbios globais do desenvolvimento In: Assumpção FB. *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos; 1997. p.13-24.
- Baltaxe CAM, D'Angiola N. Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language – impaired, and normal children. *J Autism Dev Disord*. 1992;22: 1-17.

Bates E. *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York: New York Academic Press; 1976. v.1, p.1-41.

Bates E, Camaioni L, Volterra V. Performativi senso-motori. In: Camaioni L, Bates E, Volterra V. *Sviluppo del linguaggio nel primo ano di vita*. Bologna: Il Mulino; 1978.

Bates E. On the evolution and developmental of symbols. In: Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, Volterra, editors. *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: New York Academic Press; 1979.

Bee H. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil; 1984.

Bishop DVM. Autism, Asperger's syndrome and semantic pragmatic disorder: where are the boundaries? *Br J Disord Commun*. 1989;24:107-21

Borges LC, Salomão NMR. Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e crítica*. 2003;16(2): 327-36.

Bruner J. *La elaboracion Del sentido*. Buenos Aires: Paidos; 1990.

Cardoso C. *Espectro autístico: O perfil comunicativo e o desempenho sócio-cognitivo em diferentes situações comunicativas* [tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2004.

Carter AL. Prespeech meaning relations: in outline of one infant's sensorimotor morphem development. In: Fletcher P, Garman M. *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 1979. p.71-91.

Cervone LM, Fernandes FDM. Análise do perfil comunicativo de crianças de 4 e 5 anos na interação com o adulto. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2005;10(2): 97-105.

Coriat E. Causas e Acasos. *Estilos da Clínica*. 1997; 3(2): 8-14.

Fernandes FDM. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. *Ver Neuropsiq da Inf Adol*. 1994;2(3):5-10.

Fernandes FDM. *Aspectos funcionais da comunicação de crianças com síndrome autística* [teses]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 1995.

Fernandes FDM. *Autismo infantil – repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise; 1996a.

Fernandes FDM. Autismo infantil. In: Fernandes FDM, Pastorello LM, Scheuer CI, organizadoras *A fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância*. São Paulo: Lovise; 1996b. p.17-29.

Fernandes FDM Os atrasos de aquisição de linguagem In: Goldfeld M, organizador. *Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*. São Paulo: Guanabara Koogan;1998,3: 23-37

Fernandes FDM. Pragmática. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner H. ABFW – *Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono Departamento Editorial; 2000.

Fernandes FDM. Aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas. *Temas sobre Desenvolvimento*. 2000a;9(51):25-35.

Fernandes FDM. *Atuação fonoaudiológica com crianças com transtornos do espectro autístico*. [tese livre-docência]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2002.

Fernandes FDM. Perfil comunicativo, desempenho sócio-cognitivo, vocabulário e meta representação em crianças com transtornos do espectro autístico. *Pró-Fono revista de Atualização Científica*. 2003a;15(3):267-78.

Fernandes FDM. Sugestões de procedimentos terapêuticos de linguagem em distúrbios do espectro autístico. In: Limongi SCO, organizadora. *Fonoaudiologia – informação para a formação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003b. p. 55-65.

Fernandes FDM. Terapia de linguagem em crianças com transtornos do espectro autístico. In: Ferreira LP, Befi-lobes DM, Limongi SCO. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo:Roca; 2004. p. 941-53.

Fernandes FDM, Molini DR. Autismo infantil – proposta de investigação dos aspectos sócio-cognitivos na terapia de linguagem. *Neuropsychol Latina*. 1997;3(2):80.

Fernandes FDM, Molini DR, Barrichelo V. Aspectos funcionais e correlatos sócio-cognitivos na terapia fonoaudiológica para autismo infantil – um estudo preliminar. *Infanto – Rev Neuropsiq da Inf e Adol*. 1997;5(2):77-83.

Fernandes FDM, Ribeiro SL. Investigação do desempenho sócio-cognitivo durante a terapia fonoaudiológica de crianças autistas – o uso de procedimentos específicos. *J Bras Fonoaud* 2001;1(4): 71-83.

Fernandes FDM, Lepique M. Comunicação gestual em crianças com distúrbio global do desenvolvimento: intenção comunicativa, imitação e funções comunicativas. *J Bras Fonoaud* 2001;2(2):100-10.

- Fernandes FDM, Teles P. Linguagem nos transtornos do espectro autístico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2005;10(4):207-10.
- Flabiano CF, Limongi SCO. Relação entre gestos e a linguagem oral em um par de gêmeos com Síndrome de Down. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2006;11(2):116-23
- Franchi e Vasconcellos CR, Amorim KS, Anjos AM, Ferreira MCR. A Incompletude como virtude: Interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e crítica.* 2003;16(2): 293-301.
- Grice SJ, Halit H, Baron-Cohen S, Bolton P, Johnson MH. Neural correlates of eye-gaze detection in young children with autism. *Cortex.* 2005;41(3):342-53.
- Halliday MAK. *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning.* Maryland: University Park Press; 1978.
- Harris M. *Crianças e bebês: À luz de observações psicanalíticas.* São Paulo: Vértice editora dos tribunais; 1988.
- Higuera CA, Martines RC. Psicose infantil associada a outras deficiências. In: Fernandes FDM, Pastorello LM, Scheuer CI. *A fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância.* São Paulo: Lovise; 1996b: 79-103.
- Hough MS, Pierce RS. Pragmatics and treatment. In: Williams, Wilhins. *Language intervention – strategies in adult aphasia.* Baltimore;1994;12: 246-67.
- Jarrold C, Russel J, Henry L. Working memory in children with autism and with moderate learning difficulties. *J Child Psychol Psychiatr.* 1996;37(6): 673-86.

Jordan R. Social play and autistic spectrum disorders. SAGE publications and The National Autistic Society. 2003;7(4): 347-60.

Kanner L. *Child psychiatry*. 3ª ed. Illinois: Charles C. Thomas Publisher; 1957. 1ª ed. em 1943.

Koegel LK. Interventions to facilitate communication in Autism. *J Autism Dev Disord*. 2000;30(5):383-391.

Koenig MA, Mervis CB. Interactive basis of severely handicapped and normal children's acquisition of referential language. *J Speech Hear Res*. 1984; 27: 534-42.

Limongi SCO. *Paralisia cerebral: linguagem e cognição*. Carapicuíba: Pró-Fono Departamento Editorial; 1995.

Limongi SCO. Paralisia cerebral e fonoaudiologia. In: Limongi SCO. *Fonoaudiologia informação para a formação – linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. São Paulo: Guanabara Koogan; 2003. p.87-123.

Lord C, Risi S. Diagnosis of autism spectrum disorders in Young children. In: Wetherby AM, Prizant BM, editores. *Autism spectrum disorders – a transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul Brooks; 2001. p. 11-30

Loveland KA, Landry SH. Joint attention and language in autism and development language delay. *J Autism Dev Disord*. 1986;16(3): 335-49.

Loveland KA, Landry SH, Hughes SO, Hall SK, McEvoy Re. Speech acts and pragmatic deficits of autism. *J Speech HearRes*.1988;31: 593-604.

- Mahler M.S, Pine F, Bergman A. *O Nascimento Psicológico da Criança: Simbiose e Individuação*. Rio de Janeiro: Zahar editores; 1977.
- Maxwell DL, Satake E. *Research and statistical methods in communication sciences and disorders*. Canada: Thomson Delmar Learning; 2006.
- Mchale SM, Simeonsson RJ, Marcus LM, Olley JG. The social and symbolic quality of autistic children's communication. *J Autism Dev Disord*. 1980;10(3): 299-310.
- Mc Duffie A, Yoder P, Stone W. Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *J Speech Language and Hearing Research* 2005;48:1080-97.
- Molini DR. *Aspectos sócio-cognitivos observáveis na terapia fonoaudiológica de crianças com distúrbios psiquiátricos* [relatório de iniciação científica – FAPESP]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 1997
- Molini DR. *Verificação de diferentes modelos de coleta de dados dos aspectos sócio-cognitivos na terapia fonoaudiológica de crianças com distúrbios psiquiátricos* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2001.
- Molini DR. *Perfil comunicativo de crianças normais, com síndrome de Down e autismo pareados pelo desempenho sócio-cognitivo*. [tese]. São Paulo: faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2004.
- Molini-Avejonas DR, Fernandes FDM. Alterações pragmáticas, cognitivas e sociais em crianças com autismo – revisão de literatura *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2004;9(3): 179-86.

Mundy P, Sigman M, Ungerer J, Sherman T. Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *J Autism Dev Disord*. 1987;17(3): 349-64.

Ochs Keenan E. Making it last: repetition in children's discourse. In: Ochs Keenan, Schieffelin. *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul; 1983. v.2, p.26-39.

Organização Mundial de Saúde. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do CID – 10*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

Pastorello LM. Contribuições da abordagem funcionalista do desenvolvimento de linguagem: análise clínica de dois casos. In: Fernandes FDM, Scheuer CI, Pastorello LM, organizadoras. *A Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos na infância*. São Paulo: Lovise; 1996. p. 181-200.

Pérez-Sánchez M. *Observação de bebês: relações emocionais no primeiro ano de vida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra editora; 1983.

Perissinoto J. Distúrbios da linguagem. In: Scharzman S, Assumpção, F. *Autismo infantil* São Paulo: Mennon;1995. p.101-110.

Prizant BM. Language acquisition and communicative behavior in autism: toward and understanding of the "whole" of it. *J Speech and Hear Disord*. 1983;48: 296-307.

Prizant BM, Rydell P. Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. *J Speech Hear Res*. 1984;27: 183-92.

Prizant BM, Wetherby A. Toward an integrated view of early language and communication development and socioemotional development. *Top Lang Disord*. 1990;10(4): 1-16.

- Prutting C. Infants – “(one) Unable to Speak” In: Irwin. *The role in Language development*. La Verne: Fox Point Publishing; 1982;2:15-27.
- Ramondo N, Milech D. The nature and specificity of the language coding deficit in autistic children. *Br J Psych*.1984;75(1): 95-103.
- Ribeiro SL. *Linguagem e jogo simbólico em crianças normais e do espectro autístico* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2004.
- Rodrigues A, Befi-Lopes DM. Comparação entre as habilidades pragmáticas de crianças normais e crianças com alteração de desenvolvimento de linguagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2004;9(2): 81-7.
- Rogers SJ. Interventions that facilitate socialization in children with autism. *J Autism Dev Disord*. 2000;30(5):399-409.
- Rollins PR, Snow CE. Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *J Child Lang*. 1998;25:653-73.
- Rosenberg R. Autismo: histórico e conceito atual. *Temas sobre desenvolvimento*. 1991;1(1):05-07.
- Scheuer CI. Distúrbios cognitivos. In: Fernandes FDM, Scheuer CI, Pastorello LM, organizadoras. *A Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos na infância*. São Paulo: Lovise; 1996a. p. 61-7.
- Scheuer CI. A relação discursiva entre terapeutas e crianças psicóticas: a teoria da mente. *Distúrbios da Comunicação*. 1996b;8(1): 41-59.
- Scheuer CI. A Teoria da Mente. In: Assumpção FB. *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos editorial; 1997. p.13-24.

Scheuer CI, Limongi SCO. Distúrbios cognitivos. In: Limongi SCO. *Fonoaudiologia informação para a formação – linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. São Paulo: Guanabara Koogan; 2003. p. 139-57.

Schieffelin BB. Looking and talking: the functions of gaze direction in the conversations of a young child and her mother. In: Ochs Keenan E, Schieffelin B. *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul; 1983. v.4, p.50-65.

Schwartz R. Development of pragmatics: early word level. In: Irwin. *Pragmatics: the role in language development*. La Verne: Fox Point Publishing; 1982. p.29-48.

Seber MG. *Construção da inteligência pela criança – atividades do período pré-operatório*. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione; 1989.

Snow CE. Il linguaggio della madre nei confronti dei bambini che imparano a parlare. In: Camaioni L, Volterra V, Bates E. *Sviluppo del linguaggio nel primo ano de vita*. Bologna: Il mulino; 1980.p.193-210.

Sousa-Morato PF, Fernandes FDM. Análise do perfil comunicativo quanto à adaptação sócio-comunicativa em crianças do espectro autístico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2006;11(2):70-4.

Spinelli M. Pensando a linguagem. In: Oliveira SL, Parlato EM, Rabello S. *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, Série Linguagem nº1; 1996. p.17-22.

Spitz RA. *O Primeiro ano de vida: Um estudo do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

Stenberg RJ, Berg CA. *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge Press; 1992.

Stone WL, Caro-Martinez LM. Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *J Autism Dev Disord*. 1990;20(4):437-53.

Tager-Flusberg H. Strategies for conducting research on language in autism. *J Autism Dev Disord*. 2004;34(1): 75-80.

Tager-Flusberg H. Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of theory of mind. *Child Develop*. 1992;63:161-172.

Tager-Flusberg H, Anderson M. The developmental of contingent discourse ability in autistic children. *J Child Psychol Psychiatr*. 1999;2(7):1123-34

Tanguay PE, Robertson J, Derrick A. A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *J Am Acad Child Adolesc Psychiat*. 1998;37:271-7.

Ungerer JA, Sigman MD. Categorization skills and receptive language development in autistic children. *J Autism Dev Disord*. 1987;17(1):3-16.

Wadsworth BJ. *Piaget para o professor da pré-escola e primeiro grau*. São Paulo: Pioneira; 1987.

Watson LR. Following the child's lead: mother's interactions with children with autism. *J Autism Dev Disord*. 1998;28(1):51-9.

Werner E, Dawson G, Munson J, Osterling J. Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3-4 Years of Age. *J Autism Dev Disord*. 2005;35(3):337-50.

- Wetherby AM. Ontogeny of communicative functions in autism. *J Autism Dev Disord.* 1986;16 (3):295–316.
- Wetherby AM, Prutting CA. Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *J Speech Hear Res.* 1984;27:364-77.
- Wing L. Language, social and cognitive impariments in autism and severe mental retardation. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development.* 1982. p.300-314.
- Wing L. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med.* 1981;11:115-29.
- Yirmiya n, Sigman MD, Kasari C, Mundy P. Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child Develop.* 1992;63:150-60.
- Yont KM, Snow C, Vernon-Feagans L. The role of context in mother – child interactions: an analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *J Pragmat.* 2003;35:435-54.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)