Liliane Perroud Miilher

Habilidades conversacionais de crianças com transtornos do espectro autístico

Tese apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Ciências

Programa: Ciências da Reabilitação

Área de Concentração: Comunicação Humana

Orientadora: Profª Drª Fernanda Dreux Miranda Fernandes

São Paulo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Miilher, Lilane Perroud

Habilidades conversacionais de crianças com transtornos do espectro autista
Liliane Perroud Miilher-- São Paulo, 2012

Tese(doutorado)-Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Ciências da Reabilitação Área de concentração Comunicação Humana.

Orientador: Fernanda Dreux Miranda Fernandes

Descritores: 1.Transtorno autístico 2.Linguagem 3.Fonoaudiologia
4.Conversação 5.Interação interpessoal

USP/FMDBD-338/12

Nome: Liliane Perroud Miilher

Título: Habilidades conversacionais de crianças com transtornos do espectro autístico

Tese apresentada à Faculdade de Medicina
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Ciências da
Reabilitação: Comunicação Humana

Aprovado em:

Banca examinadora

Profª Drª _____ Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Este trabalho não é meu, mas foi feito por mim, por isso eu o dedico ao Dono de tudo.

Agradecimentos

“Em tudo dai graças...” ao Senhor, mas também às pessoas que Ele nos ensina a amar, admirar e conhecer; portanto, meu *obrigada, muito obrigada* é destinado:

A meus pais – Luiz e Aparecida - por tudo!

Às minhas irmãs – Lilian e Ketty - pela presença que independe da proximidade física.

À minha orientadora – Prof^a Dr^a Fernanda Dreux Miranda Fernandes – realmente obrigada por dar liberdade às minhas ideias e a mim, que realmente não sou um modelo de aluna.

Às professoras Débora Maria Befi-Lopes, Jacy Perissinoto e Suelly Cecília Olivan Limongi por contribuírem para a melhoria deste trabalho durante a qualificação.

Às pessoas que contribuíram para este trabalho em conversas tão variadas que me ajudaram a perceber que nós vivemos pelas conversas – para nós e para o outro. Em especial às colegas de trabalho Andrea Castanho e Ingrid Attan Rodrigues, pelas discussões clínicas que iluminaram, inadvertidamente, o caminho. A muito querida amiga Juliana Izidro Balestro, por me ouvir falar do trabalho e ao fazê-lo me ajudar a organizá-lo. Às amigas em Cristo – Giani Biral Lobo e Sueli Regina Pardini Lo Turco - por sempre se interessarem e me mostrarem que as conversas podem ser variadas em temas, extensão e recursos, mas é o elo afetivo que as tornam especiais.

Resumo

Miilher LP. Habilidades conversacionais de crianças com Transtornos do Espectro Autístico [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, 2012.

A interação entre pessoas é essencial à vida em sociedade. As conversas são uma das formas mais comuns de interação. Ainda que estas sejam uma ação natural para muitas pessoas, constituem-se um desafio nos quadros do espectro do autismo, no qual as dificuldades de linguagem e de engajamento social limitam a inserção real na vida comunitária. As desvantagens na linguagem e nas habilidades conversacionais em geral tem sido descritas há muitos anos sem que se saiba ao certo as relações entre estes itens. A fim de investigar estas questões esta pesquisa foi subdivida em três estudos que visaram fornecer elementos para uma micro análise pragmática, sintático-semântica e uma macro análise conversacional. Participaram deste estudo dez indivíduos com diagnóstico pertencente aos Transtornos do Espectro do Autismo com idades entre 5;6 a 16;8 anos (média de 9;6 anos). Nove participantes eram do gênero masculino e todos foram diagnosticados por médicos psiquiatras segundo os critérios do DSM-IV. Todos foram filmados em três situações com diferentes demandas: situação Aniversário (demanda social), situação Lego® (demanda cognitiva) e situação Livro (demanda linguística). A metodologia empregada nos três estudos incluiu a análise de uma amostra de fala espontânea coletada a partir de filmagens de interações fonoaudiólogo-criança. Para a análise foram transcritos os cinco minutos iniciais de cada filmagem. O primeiro estudo analisou variáveis pragmáticas referentes ao espaço comunicativo, uso dos meios comunicativos e total de atos tanto nas iniciativas quanto no total de participações (iniciativas e respostas), bem como a qualificação das respostas e o uso de diferentes funções comunicativas. O segundo estudo analisou o uso de termos de estado psicológico, o uso de termos referenciais, o tipo de relação semântica estabelecida e o tipo de estrutura sintática utilizado pelos participantes. Nos dois primeiros estudos, as três situações foram comparadas entre si. O terceiro estudo investigou elementos de encadeamento e de engajamento conversacional na situação Livro. Os resultados indicaram que, genericamente, os itens pragmáticos não se diferenciaram nas três situações, mas alguns itens sintático-semânticos, sim. Os indivíduos usam diferentes tipos de elementos de encadeamento e de engajamento, sendo que estes apresentaram maior relação com a ocupação do espaço comunicativo e de funções regulatórias. Os resultados indicaram que as habilidades pragmáticas parecem ser um arcabouço sobre o qual habilidades mais refinadas de linguagem se desenvolvem.

Abstract

Miilher LP. Conversational abilities of children with Autism Spectrum Disorders [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, 2012.

Interaction among people is essential to life within any society. Talks are one of the most common means of interaction. Although they are a natural behavior to most people, they are a challenge to people within the autism spectrum to whom language and social engagement difficulties pose a real limit to community living. The impairments in language and conversational skills have been described for many years but there is still no agreement about which and how are the interactions among them. In order to assess these issues the present research comprises three studies aiming to provide elements to a pragmatic and syntactic-semantic micro-analysis and a conversational macro-analysis. Participants were ten subjects with diagnosis within the autism spectrum with ages varying between 5:6 and 16:8 years (average 9:6 years). Nine participants were male and all were diagnosed by psychiatrists according to the DSM-IV criteria. All participants were filmed in three situations with different demands: Birthday situation (social demand), Lego® situation (cognitive demand) and Book situation (linguistic demand). The method used on the three studies included the analysis of a filmed spontaneous speech sample during interaction between speech-language therapist and the child. To the analysis the first five minutes of each sample were transcribed. The first study analyzed the pragmatic variables referring to the communicative space, use of communicative means and total communicative acts including initiatives and total of participations (initiatives and responses) as well as the qualification of the responses and use of different communicative functions. The second study analyzed the use of terms of psychological status, referential terms, the kind of semantic relation determined and the kind of syntactic structure used by the participants. On the first two studies the three situations were compared with each other. The third study assessed the linking and conversational engaging elements during the Book situation. Results show that, generically, the pragmatic items didn't vary in the three different situations, but some syntactic-semantic elements did. Subjects use different types of linking and engaging elements and they were more associated with occupation of the communicative space and use of regulatory functions. Results suggest that the pragmatic skills seem to be the basis over which more refined linguistic abilities develop.

Lista de diagramas

Diagrama 3.1 – Esquema de análise de encadeamento, 68

Lista de figuras

Figura 1.1 - Distribuição das participações nas três situações analisadas, 29

Figura 1.2 – Ocupação do espaço comunicativo referente às iniciativas e ao total de participações nas três situações avaliadas, 31

Figura 2.1 - Uso de sentenças coordenadas – valor absoluto segundo o tipo de relação semântica estabelecida, 51

Figura 2.2 - Uso de sentenças subordinadas – valor absoluto segundo o tipo de relação semântica estabelecida, 52

Lista de quadros

Quadro 1.1 - Dados dos sujeitos da pesquisa, 23

Quadro 1.2 – Orientações referentes às situações pesquisadas, 24

Quadro 1.3 – Ordem de filmagem de cada díade, 25

Quadro 1.4 – Variáveis analisadas – microanálise pragmática, 28

Quadro 1.5 – Resumo dos resultados referente a diferenciação entre aspectos assertivos e total de participações, bem como comparação entre as situações analisadas, 34

Quadro 2.1 – Exemplos dos tipos de relações semânticas encontradas nos dados, 47

Quadro 3.1 – Diferenciação dos itens de Engajamento quanto às vertentes: interesse, mutualidade e movimento, 72

Lista de tabelas

Tabela 1.1 - Comparação entre os tipos de participações (iniciativas, respostas e total de participações – iniciativas e respostas) nas três situações avaliadas, 29

Tabela 1.2 - Comparação entre o uso dos meios comunicativos nas três situações avaliadas com relação às iniciativas e total de participações, 30

Tabela 1.3 - Comparação entre pares de variáveis referentes ao uso dos meios comunicativos nas três situações avaliadas comparando as iniciativas com o total de participações, 31

Tabela 1.4 – Ocupação do espaço comunicativo referente às iniciativas e ao total de participações nas três situações avaliadas: valor médio, desvio-padrão (entre parênteses) e significância, 32

Tabela 1.5 - Valores da média e desvio-padrão do uso de funções mais interpessoais nas três situações avaliadas, 32

Tabela 1.6 - Valores da média e desvio-padrão de cada tipo de resposta nas três situações avaliadas, 32

Tabela 1.7 - Valores da média e variância de cada tipo de resposta nas três situações avaliadas, 33

Tabela 2.1 - Elementos referenciais usados nas três situações, 49

Tabela 2.2 - Valores da média, desvio-padrão (entre parênteses) e significância do uso de termos de estado psicológico nas situações analisadas, 50

Tabela 2.3 – Pares de variáveis referentes às diferenças estatísticas encontradas no uso de termos de estado psicológico nas três situações avaliadas, 50

Tabela 2.4 - Uso de sentenças coordenadas e subordinadas nas três situações avaliadas, 50

Tabela 2.5 - Sentenças complexas segundo o tipo de relação semântica – dados descritivos, 53

Tabela 3.1: Valores médios (e desvio padrão) dos itens de encadeamento, 74

Tabela 3.2 - Valores médios (e desvio padrão) dos itens de engajamento, 74

Tabela 3.3 - Correlação entre os itens de encadeamento e de engajamento, 75

Tabela 3.4 - Correlação entre os itens pragmáticos e de encadeamento, 75

Tabela 3.5 - Correlação entre os itens sintático-semânticos e de encadeamento, 76

Tabela 3.6 - Correlação entre os itens pragmáticos e de engajamento, 76

Tabela 3.7 - Correlação entre os itens sintático-semânticos e de engajamento, 77

Sumário

Introdução.....	13
Estudo 1.....	18
Estudo 2.....	38
Estudo 3.	59
Conclusão geral	82
Referências bibliográficas.....	85
Anexos.....	92

Introdução

Palavras iniciais

Dickens escreveu que “Existem cordas no coração humano (...) que só vibram incidentalmente”, ele poderia querer dizer muitas coisas, ou uma só. O que ele me disse é que “mantêm-se mudas e insensíveis aos apelos mais apaixonados e tocantes, e acabam por responder ao toque mais leve e casual”. Foi exatamente dessa forma que eu entendi porque a linguagem era tão interessante, ela poderia ir de um extremo como “não há palavras e deles não se ouve nenhum som, no entanto por toda terra se faz ouvir a sua voz” até “as palavras são películas superficiais sob águas profundas”. Ela poderia tocar mentes, quebrar corações, vergar a mais forte das vontades, mas sempre se encaixaria na idéia de que “as paixões humanas são misteriosas...”.

É na perspectiva de uma linguagem multiforme e multifunção que este trabalho foi construído.

O termo “construído” usado acima é o único que, de fato, traz em si como esta pesquisa se desenvolveu. Ela não existia em minha cabeça em sua forma última, ela existia, isso sim, como um desejo embrionário de responder a uma questão muito específica: o que faz algumas conversas serem “melhores” que outras? Esta pergunta tomou diferentes formas, levou a diferentes caminhos e me conduziu a um tipo de análise.

Primeiramente é preciso dizer que transcrever – qualquer coisa – é uma tarefa que exige do executante uma atenção focada e em suspenso. Também exige paciência, muita paciência. Você deve ouvir e ouvir e ver, e então, ouvir e ver de novo, e mais uma vez e tantas vezes quantas foram necessárias. Mas antes de começar, deve-se saber para que ela será feita, assim você poderá ter em mãos os dados necessários e não precisará retomar o material do qual as transcrições se originaram.

Mas transcrever é somente a ponta deste iceberg. Depois de ver os dados, é preciso usá-los. Optei por olhar muitas vezes antes de decidir o caminho a seguir. E escolhi só decidir depois de ler outros materiais e tentar ideias anteriores. Com isso, o tempo passou, materiais foram lidos (e relidos) e serviram para o processo digestório da confecção da tese. Existe uma frase, não muito elegante, mas absolutamente verdadeira que diz que “ler sem refletir é comer sem digerir” – tentei refletir para digerir as ideias, ou pelo menos, tentei digerir as ideias para ser conduzida a algum grau de reflexão. Com isso, o último estudo é uma proposta de enxergar as interações e conversas de uma forma diferente. Diferente e ampliada – algo que pudesse mostrar, em alguma medida, que sem o “inter” qualquer ação ou locução seriam apenas atos levados pelo vento da solidão. Estamos acostumados a falar em interação, em sujeitos como interlocutores – e isso pode nos afastar da verdade que, sem reciprocidade, não há nada *entre* as pessoas.

Uma meta – que representa um desafio pessoal – norteou a forma como a pesquisa foi escrita; qual seja, o desejo de que cada estudo fosse autocontido. Isso significou uma busca por uma independência teórica entre as proposições de cada estudo individual, ainda que eles representem um caminho cuja chegada foi o entendimento de quais elementos colaboram para o sucesso comunicativo.

A questão de chamar isso de desafio vem do fato de que circunscrever seu objeto de estudo a um número pré-definido de páginas, sempre representa a difícil (mas também provocativa) idéia de que é necessário fazer escolhas. Toda escolha implica na desistência de todas as outras opções que se apresentavam e isso representa, em um estudo acadêmico, lidarmos com muito menos informação do que gostaríamos de compartilhar em nosso texto. De fato, isto também pode representar menor densidade textual, ao menos quando uma pessoa com um estilo mais prolixo tenta fazer-se entender de forma mais concisa; não se trata, naturalmente, de uma ligação obrigatória (tamanho do texto e densidade do mesmo), mas sim, contexto-dependente. Nesse caso - um contexto de pesquisa - parece-me que sim, há uma relação. Por outro lado, o exercício de policiar o tamanho do texto mostra-se muito importante, já que boa parte das publicações adota uma ou outra medida de cerceamento textual.

Essa contextualização inicial é também um prelúdio, portanto, cumprido seu objetivo, passo à Introdução.

Introdução

Nas situações mais corriqueiras e nos eventos mais formais a conversação está presente. É por ela que compartilhamos opiniões, alimentamos polêmicas e decidimos questões, relevantes ou não, de nossa vida.

Elas são as pedras do caminho e a pedra no caminho de todos aqueles que se aventuram a estar com outras pessoas. Pelas conversas conhecemos o outro e a nós mesmos, mas também por elas nos ocultamos de nós e do outro. Nós as vivemos desde o ventre materno até o último suspiro da carreira humana e são elas, muitas vezes, que tornam nosso cotidiano interessante e radioso.

Imaginar um mundo sem conversas seria vê-lo inabitado. Onde há pessoas, há conversas. Como dois e dois são quatro, pessoas se unem e falam umas com as outras, e, às vezes, umas pelas outras e outras vezes ainda, umas das outras.

Temas variados, estilos pessoais, extensão flexível – as conversas podem ser tantas e tão variadas que as vivenciamos dia-a-dia sem pensarmos em abdicar das mesmas.

O que parece fluido e natural para muitas pessoas, pode, no entanto, ser a mais alta aspiração de outras. Nos quadros de autismo, o isolamento social e as peculiaridades de desenvolvimento tornam o ato de conversar uma ação vivida por poucos.

O anseio inicial, por parte dos familiares, de que a criança fale é logo substituído pelo desejo que ela converse. Esta mudança ocorre tão logo os pais se dão conta de que o fato de falar não significa que seus filhos estão, efetivamente, comunicando-se. A comunicação instrumental, ainda que apreciada, também não corresponde aos anseios sociais de uma vida mais plena. Para muitos familiares o “não saber conversar” adquire a nuance de não saber viver. Engloba noções maiores que a oralidade, pois perpassa por ideias e ideais relacionados à cidadania, amizade e bem estar verdadeiro.

Conversar é estar no mundo e fazer parte dele, é poder vivê-lo e mudá-lo - é ser (leia como o verbo, e não como o ente) humano. A seguir, são apresentados três estudos sobre as habilidades conversacionais de crianças pertencentes ao espectro do autismo.

Os dois primeiros estudos apresentam uma microanálise. O primeiro enfoca questões pragmáticas inseridas na menor estrutura monologal – o ato de fala; o segundo trata de questões sintático-semânticas, especificamente, a referencialidade, sentenças complexas e uso de termos de estado psicológico. Juntos, eles podem responder a questões de interesse teórico, como, por exemplo, qual o uso efetivo do conhecimento sintático, ou ainda, como crianças tipicamente vistas como inábeis socialmente veiculam estados internos, ou até, qual a diferença – real – entre considerarmos em nossa análise apenas as iniciativas ou todas as manifestações.

Ainda que os dois estudos iniciais tenham objetivos próprios eles também convergiram para o terceiro estudo. Este trata de uma macroanálise conversacional. Para isso, as noções e alguns princípios da Análise da Conversação, tal como são utilizados em populações típicas, foram usados visando a compreensão da organização global das conversas. Trata-se de uma proposta de análise e contou, ainda, com uma tentativa de relacionar os dados macroestruturais com os resultados do primeiro e segundo estudos.

As micro e macroanálises representam, respectivamente, uma lente convergente e divergente para o estudo das conversações. Elas buscam considerar as variáveis em um nível tanto local quanto global a fim de captar, da forma mais fiel possível, como ocorreram as interações reais entre indivíduos autistas e seus pares.

Como apontado anteriormente, os estudos são autocontidos, sendo construídos no formato prototípico de publicações.

O leitor, portanto, será conduzido a uma microanálise pragmática (Estudo 1), seguida de uma microanálise sintático-semântica (Estudo 2), cujos resultados foram relacionados com uma macroanálise conversacional (Estudo 3) cuja finalidade máxima foi, ainda que de forma inicial, compreender como as conversas entre crianças autistas e seus pares se efetivam.

Introdução

Descrito há mais de 60 anos, o autismo é visto atualmente como um distúrbio global do desenvolvimento que afeta as áreas cognitiva, social e lingüística. Ainda que a tríade mencionada seja sempre afetada em algum grau, as manifestações são bastante diversas de indivíduo para indivíduo.

Mesmo nos casos onde há maiores habilidades sociais e competências cognitivas, a linguagem permanece com os aspectos pragmáticos afetados. Whitehouse et al. (2007) apontaram que o atraso lingüístico é um aspecto chave no quadro. Outros autores (Tager-Flusberg, 2000; Koegel, 2000; Folstein e Rosen-Shedley, 2001; Volkmar e Paul, 2003) enfatizaram o valor prognóstico da linguagem, ressaltando que a presença de linguagem oral é um valioso preditor de habilidades sociais e função adaptativas futuras.

As características mais marcantes, do ponto de vista da literatura, são as ecolalias, inversões pronominais e alterações pragmáticas (Ochs et al., 2004; Roberts et al., 2004; Klin, 2006; de Villiers et al., 2007a; Eigsti et al., 2007).

Para Harris et al. (2006) todos os indivíduos autistas mostram alterações pragmáticas e na compreensão contextual de linguagem, sendo possível, portanto, considerar estas duas questões como déficits universais.

Os aspectos envolvidos na competência pragmática incluem o conhecimento da estrutura da língua, o conhecimento das normas que governam um comportamento social em dado contexto, o conhecimento de mundo que é compartilhado com os demais e a habilidade para compreender a linguagem e o comportamento social dos outros; ou, em outras palavras, conhecimento lingüístico, habilidades interacionais e conhecimento cultural (Thompson, 1996; Wittek e Tomasello, 2005).

Autores como Carston (2002), sugerem um enfoque mais cognitivo para a pragmática. Para ele, ela pode ser entendida como um sistema de processamento de informação cuja meta é interpretar os fenômenos do mundo. Nesta perspectiva, a pragmática é um sistema para interpretar as ações e comportamentos em termos de estados mentais, bem como um sistema utilizado para compreender o comportamento comunicativo e um sistema que envolve, de forma específica, o comportamento lingüístico.

Para Marcos (2001) a pragmática está atenta, entre outras coisas, ao processo de aquisição de linguagem. A criança aprende a usar a linguagem para pedir, informar, explicar e participar de conversações de forma apropriada. A pragmática estuda esses aspectos no nível funcional, bem como alguns mecanismos que contribuem para a aquisição de linguagem no nível estrutural, especialmente lexical e sintático. O desenvolvimento das habilidades pragmáticas depende, parcialmente, das habilidades lingüísticas de nível

estrutural e, por outro lado, a perspectiva pragmática subjaz, de forma explícita ou implícita, os estudos sobre como a interação comunicativa afeta a aquisição do léxico e da sintaxe.

O mesmo enfoque de desenvolvimento motivou Halliday (1978) a estabelecer uma ordem de desenvolvimento das funções comunicativas. A função instrumental seria a primeira, seguida da regulatória, interacional, pessoal, heurística e imaginativa. A primeira serve para que a criança satisfaça suas necessidades; a segunda, para que controle o comportamento de outras pessoas; a função interacional é usada para interagir com as pessoas; para expressar sentimentos pessoais a criança usa a função pessoal; a função heurística é usada na exploração do ambiente; a imaginativa, em situações lúdicas (Tiegerman-Farber, 1997; Hage et al., 2007). Essas seis funções surgiram até os 18 meses; após este período, a função informativa une-se às demais.

Contudo, o desenvolvimento pragmático não engloba apenas as funções comunicativas; as habilidades conversacionais e narrativas também estão incluídas e apresentam grande evolução. Com relação às primeiras, a habilidade para manter turnos, bem como iniciá-los, aprimora-se na idade pré-escolar. Ao redor dos 3/4 anos a criança torna-se mais consciente dos aspectos sociais da conversação e adapta sua fala às necessidades do ouvinte (Rowan et al., 1983; Bernstein, 1997; Wittek e Tomasello, 2005). Com o aumento da idade, crianças típicas tendem a responder aos interlocutores de forma mais adequada (Rocha e Befi-Lopes, 2006).

Adams (2002) ressaltou que existem diferentes formas de avaliação dos aspectos pragmáticos da comunicação. A avaliação dessa área da linguagem fornece informações a respeito do funcionamento cognitivo e social, além de contribuir para a implementação de estratégias de intervenção nas áreas social e comunicativa, sendo que a principal motivação para a avaliação pragmática é a descrição dos aspectos que levam a falhas na comunicação.

Mesmo com o restrito número de referências citadas, pode-se perceber que o estudo da pragmática envolve questões para além da estrutura formal da língua, envolvendo os atores da comunicação em uma troca mediada pela língua e também pelos meios não verbais como modos de veicular significados.

A partir da proposta de Elizabeth Bates (em 1979) de aproximar a pragmática dos estudos das alterações de linguagem, inúmeras pesquisas buscaram compreender como as habilidades pragmáticas desenvolvem-se em crianças. Mas não apenas o desenvolvimento típico recebeu atenção, os quadros de autismo logo foram estudados e, até o momento, busca-se uma compreensão global de como os sujeitos com autismo fazem uso do sistema simbólico de linguagem.

Capps et al. (1998) estudaram um grupo de crianças autistas em uma situação semi estruturada. Eles encontraram que os sujeitos respondem menos a questões e comentários,

além de contribuírem menos com informações novas ou relevantes. Soma-se a isso, o fato de produzirem menos narrativas de experiências pessoais. Os autores apontaram que as dificuldades conversacionais são emblemáticas da própria natureza da desordem, isto é, a estrita habilidade para construir um conhecimento compartilhado a respeito das experiências e eventos do mundo.

A questão do quão socialmente apropriada é a narrativa de autistas também foi analisada por Goldman (2008). Ele relatou que os sujeitos avaliados conseguiram construir narrativas, contudo, pareceram não se apropriar do significado do intuito social que o contar histórias representa.

Eigsti et al. (2007) avaliaram algumas habilidades discursivas em crianças autistas. Encontraram semelhanças no desempenho desse grupo com o de crianças típicas no que concerne ao manejo do tópico e diferenças no tipo de contribuição feito. Os autistas emitiram com maior frequência falas não contingenciais, além de tenderem a não responder questões a eles dirigidas.

No estudo de Hale e Tager-Flusberg (2005) o uso de falas não contingenciais foi correlacionado com a sintomatologia autística, indicando que a gravidade do quadro está relacionada com o quão ajustada à conversa uma dada contribuição é.

A fim de formular uma escala de desempenho conversacional, de Villiers et al. (2007b) propuseram cinco construtos relacionados a aspectos pragmáticos, sendo: entonação atípica; derivação semântica –relacionada com contingencialidade conversacional; concisão – relacionada com a não-expansividade conversacional; fala pedante e fala perseverativa. Os autores afirmaram que a escala teve grande relação com a natureza de uma questão chave no autismo – a reciprocidade social. Consideraram que, por ser baseada em uma microanálise *a posteriori* dos dados, permitiu, com maior fidelidade, mostrar as áreas deficitárias e/ou as inalteradas.

Utilizando outra metodologia, Paul et al. (2009) encontraram, como áreas especialmente vulneráveis no desempenho conversacional, a administração de tópico, gerenciamento de informações (que leva em conta o quanto o outro tem de informação prévia) e reciprocidade; sendo que as duas primeiras tem íntima relação com habilidades de pressuposição.

Não apenas os elementos verbais foram analisados. Crianças autistas tendem a usar menos gestos de validação interlocutória do que pares de mesma idade. Elas sinalizam com menor frequência – através de acenos de cabeça, movimentos de discordância ou aquiescência – seu estado de engajamento lingüístico-emocional, que reflete a (in)compreensão e (in)satisfação com o rumo da interação do que outras crianças, o que acarreta entraves comunicacionais, tal como apontado por Garcia-Pérez et al. (2007). Por outro lado, adolescentes autistas mostraram-se sensíveis em relação às necessidades de

seu interlocutor. Os achados de Cardoso e Fernandes (2006) mostraram que, em situação sem coordenação de um adulto, os adolescentes utilizaram-se mais de gestos na comunicação com pares, possivelmente como uma estratégia para favorecer a compreensão do outro.

Relatando, através de um estudo de caso clínico, as formas mais proveitosas de interação entre interlocutores em uma conversa; Geils e Knoetze (2008) afirmaram que fatores como disponibilidade afetiva, falas curtas e estilo interacional baseado na atividade conduziram a uma interação co-ordenada, enquanto que um estilo mais diretivo gerou discordâncias na interação.

Grande parte dos estudos tem se ocupado com a questão das iniciativas; contudo, as trocas comunicativas têm dois lados. De um, a iniciativa, de outro, a responsividade (Bishop et al., 2000). Uma troca só se efetiva se os participantes compartilharem entre si um núcleo interacional comum (Branigan et al., 2010). No diálogo isso se efetiva através de um ajuste entre as falas, os silêncios e os elementos não verbais (tal como apontado por Adams et al., 2002 e Geils e Knoetze, 2008). Uma colocação sem resposta é encarada como um fracasso pelo comunicador inicial, portanto, muitas das respostas têm um importante valor de manutenção do núcleo comunicativo. Responder significa entender a fala precedente, ter interesse em continuar a conversa, desejar dar novas informações e garantir o respeito à troca de turno. Dessa forma, responder é – tal como as iniciativas – outro lugar privilegiado da união entre o indivíduo e o outro.

Adams et al. (2002) estudaram o ajuste entre os interlocutores. Os autores encontraram que os indivíduos com Síndrome de Asperger manifestam mais respostas pragmaticamente inapropriadas do que pares de mesma idade cronológica. Considerando que houve diferença entre as situações avaliadas (conversa sobre um evento não cotidiano e conversa de cunho sócio-emocional), chegaram à conclusão de não há um problema pragmático primário, mas sim uma dificuldade contexto-dependente, assim, situações que requerem a compreensão de conceitos emocionais são mais problemáticas que as demais.

Como podemos observar, os resultados dos estudos mostram áreas intactas de habilidades, ainda que haja questões específicas que diferenciam o grupo autista dos demais grupos estudados. A maioria dos estudos nessa área preocupou-se com a descrição de déficits, sem, necessariamente, vê-los em uma perspectiva funcional, o que, por sua vez, reduz os achados a uma série de dificuldades e não a estratégias (de sucesso ou não) utilizadas na comunicação. O presente estudo tem um objetivo duplo: realizar uma microanálise pragmática, explorando as questões assertivas e responsivas; e averiguar se há diferença entre as situações estudadas que apresentam diferentes demandas comunicativas.

Método

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq) do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo sob protocolo número 091/10 (Anexo A).

Sujeitos

Participaram dessa pesquisa 10 indivíduos com diagnóstico incluído nos Transtornos do Espectro do Autismo. O diagnóstico foi realizado por médicos psiquiatras segundo os critérios propostos no DSM-IV (APA, 1995) e na CID-10 (OMS, 1993). Todos os sujeitos foram avaliados e freqüentavam terapia fonoaudiológica no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica nos Distúrbios do Espectro do Autismo do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo durante a realização do estudo. Nenhum deles apresentou qualquer comorbidade médica ou queixa em relação à audição. O critério de inclusão na amostra foi o uso espontâneo de linguagem oral, visto que o foco da presente pesquisa foram as habilidades conversacionais.

Dos 10 sujeitos participantes, apenas um era do gênero feminino. Todos interagiram com terapeutas mulheres, fonoaudiólogas que estas estavam inseridas no Programa de Aprimoramento Profissional do Hospital das Clínicas.

O Quadro 1.1 mostra os dados de idade, gênero e diagnóstico categorial dos participantes, bem como a terapeuta com o qual ele interagiu.

Quadro 1.1 - Dados dos sujeitos da pesquisa.

Sujeito	Sexo	Idade Inicial (na 1ª filmagem)	Terapeuta	Diagnóstico
1	masculino	11;5	Terapeuta A	Autismo
2	masculino	6;4	Terapeuta B	Autismo de alto funcionamento
3	masculino	6;2	Terapeuta B	Síndrome de Asperger
4	masculino	5;6	Terapeuta C	Síndrome de Asperger
5	masculino	13;2	Terapeuta D	Espectro do autismo
6	masculino	6;0	Terapeuta B	Autismo de alto funcionamento
7	masculino	16;8	Terapeuta E	Espectro do autismo
8	feminino	13;1	Terapeuta E	Autismo atípico
9	masculino	7;5	Terapeuta A	Espectro do autismo
10	masculino	11;0	Terapeuta B	Espectro do autismo
média		9;6		

Como mostra a tabela, cinco diferentes terapeutas interagiram com os sujeitos, sendo que uma delas (Terapeuta B) participou de quatro filmagens. Por questões

concernentes aos critérios de inclusão (especificamente, uso de linguagem oral), não foi possível garantir que cada terapeuta contribuísse com o mesmo número de filmagens.

Material e Procedimento

Foram utilizadas as gravações de três situações terapêuticas, nas quais as terapeutas interagiram com os sujeitos seguindo orientações quanto ao material e apresentação inicial da proposta. O número total de gravações analisadas foi de trinta gravações. Todas as gravações foram realizadas no segundo semestre dos anos de 2009 e 2010, época na qual as díades se conheciam há, pelo menos, seis meses. Este quesito foi respeitado em todas as gravações a fim de, na medida do possível, diminuir o impacto da variável referente à familiaridade do interlocutor.

As filmagens utilizadas foram realizadas especificamente para este estudo e respeitaram as orientações gerais dadas pela pesquisadora. Segue quadro explicativo:

Quadro 1.2 – Orientações referentes às situações pesquisadas

Situação	Material	Orientação geral
<i>Lego®</i>	Caixa de Lego® contendo as peças e um manual com sugestão de montagem de peças	“Proponha para a criança que vocês construam uma peça. Ela deve escolher o que quer montar, olhar no livro e ensinar para você.”
<i>Livro</i>	Livro “O navio pirata do Capitão Cruel”. Esse livro pode ser montado como um cenário (o próprio navio) com possibilidade de usar os personagens (peças destacáveis)	“Proponha que a criança conte uma história para você a partir do livro.”
<i>Aniversário</i>	Caixa contendo um bolo montável, velas, pratos, garfos, facas, caixa de chantili e de brigadeiro	“Proponha que a criança e você brinquem de festa de aniversário.”

Conforme descrito no Quadro 1.2, todas as propostas foram abertas, ou seja, foi permitido (e estimulado) que a díade criasse novas situações a partir do material. Além disso, caso a proposta inicial não fosse aceita, havia a possibilidade de o próprio sujeito propor algo. Não foram feitos cerceamentos a respeito do que podia, ou não, ser feito, visto que o intuito primordial do estudo era averiguar as habilidades conversacionais efetivamente utilizadas. Dessa forma, mal entendidos, discordâncias e linguagem persuasiva foram consideradas elementos discursivos, indicando a riqueza de estratégias que os indivíduos aplicam em conversas.

O intuito, ao propor três diferentes situações de filmagem, foi ampliar o alcance dos dados no que concerne ao uso sob demandas variáveis. A situação *Lego®* foi pensada como uma ocasião com maior exigência cognitiva; a situação *Livro*, exigia – em tese – maior exploração dos recursos lingüísticos, contrastando com a situação *Aniversário* que representaria uma situação com maior demanda social. Assim, cada situação representaria

uma ocasião em que um aspecto da tríade do autismo (cognição, socialização e linguagem) seria focado de forma mais incisiva.

Cada díade realizou as gravações em uma ordem pré-estabelecida a partir de um sorteio. A randomização da ordem de gravações foi realizada da seguinte forma: foram estabelecidas seis ordens de gravação das situações; cada ordem foi nomeada com uma letra do alfabeto (de A a F); cada terapeuta sorteou uma letra por sujeito; após o sorteio foram informadas da ordem a ser seguida. O Quadro 1.3 mostra a ordem determinada para cada díade

Quadro 1.3 – Ordem de filmagem de cada díade

Díade	Ordem
Sujeito 1 – terapeuta A	<i>Livro, aniversário, Lego®</i>
Sujeito 2 – terapeuta B	<i>Lego®, livro, aniversário</i>
Sujeito 3 – terapeuta B	<i>Livro, aniversário, Lego®</i>
Sujeito 4 – terapeuta C	<i>Aniversário, livro, Lego®</i>
Sujeito 5 – terapeuta D	<i>Lego®, livro, aniversário</i>
Sujeito 6 – terapeuta B	<i>Aniversário, livro, Lego®</i>
Sujeito 7 – terapeuta E	<i>Aniversário, livro, Lego®</i>
Sujeito 8 – terapeuta E	<i>Livro, aniversário, Lego®</i>
Sujeito 9 – terapeuta A	<i>Livro, aniversário, Lego®</i>
Sujeito 10 – terapeuta A	<i>Aniversário, livro, Lego®</i>

Os intervalos entre as filmagens apresentaram diferentes amplitudes, variando de 7 a 87 dias. Isto ocorreu devido ao período de férias de fim de ano.

Todas as filmagens ocorreram nas salas de terapia habitualmente utilizadas para o atendimento de cada criança, sendo que no momento da filmagem os únicos brinquedos disponíveis eram os pertencentes ao material de pesquisa (ver Quadro 1.2). O tempo de cada filmagem variou entre 8'30 a 30'13. Tal variação ocorreu especificamente devido a orientação quanto a que o término da filmagem decorresse da finalização da construção lúdico-conversacional em torno das situações específicas criadas. Foram analisados 5 minutos de cada gravação. Como nenhuma das filmagens começou concomitantemente ao início da terapia, não foram descartados os minutos iniciais. O tempo total de transcrição foi de 150 minutos (5 minutos em cada uma das três situações para cada um dos dez sujeitos).

A) Micro-análise pragmática

Perfil Funcional da Comunicação

Para a investigação dos aspectos funcionais (microanálise pragmática) foi utilizado o Perfil Funcional da Comunicação, derivado do Protocolo de Registro da Pragmática (Fernandes, 2004). Além das funções, foi analisado o meio comunicativo utilizado em cada ato, sendo: meio verbal (quando a emissão possuía, pelo menos, 75% dos fonemas da

língua), meio vocal (quando as emissões não atingiam o patamar de 75% de fonemas da língua) e meio gestual (englobando os movimentos de corpo e face) (Anexo B).

Após a gravação e transcrição dos dados foi realizado o levantamento da ocorrência de cada função e meio, além da porcentagem de ocupação do espaço comunicativo e porcentagem de atos interpessoais.

Para a análise as funções foram divididas em (segundo proposto por Cardoso e Fernandes, 2003):

- interpessoais (pedido de objeto - PO, pedido de ação - PA, pedido de informação - PI, pedido de consentimento - PC, pedido de rotina social - PS, comentário - C, reconhecimento do outro - RO, protesto - PR, expressão de protesto - EP, narrativa - NA, jogo compartilhado - JC, exibição - E e exclamativo - EX)
- não interpessoais (reativo - RE, não-focalizado - NF, auto-regulatório - AR, jogo - J, exploratório - XP, performativo - PE e nomeação - N)

As funções também foram agrupadas segundo classificação proposta por Halliday (1978) em: instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística e imaginativa. Para isso, assim como em estudo anterior (Miilher e Fernandes, 2009), as funções propostas por Fernandes (2004) foram agrupadas respeitando a definição de Halliday, em

- Instrumental: foram incluídas as funções: PO, PR, EP, EX, AR, PE e J
- Regulatória: abarcou as funções de PA, PS, PC
- Interacional: incluindo C, N, JC, RO
- Pessoal: abarcou as funções E, RE e NF
- Heurística: foram consideradas as funções: PI e XP
- Imaginativa: incluiu a função NA

Responsividade

O Perfil Funcional da Comunicação avalia as iniciativas comunicativas dos interlocutores; contudo os aspectos conversacionais abarcam não somente as iniciativas, mas também o quão responsivo um interlocutor é à fala do outro.

Para avaliar a responsividade foram consideradas as categorias de respostas propostas por Bishop et al. (2000) que avaliam o grau de ajuste entre as perguntas e as respostas subsequentes, sendo:

- Não resposta: considerada quando, claramente, foi dada ao sujeito a oportunidade de responder e ele não fez uso de tal oportunidade;

- Resposta adequada: foi considerada quando houve ajuste entre a pergunta precedente e a resposta;
- Resposta inadequada: considerada quando a resposta oferecida não foi totalmente satisfatória devido a questões de limitação lingüística, incompreensão e questões gerais relacionadas ao conhecimento de mundo;
- Resposta pragmaticamente inapropriada: foram consideradas quando não houve um bom ajuste entre o contexto social e comunicativo da resposta em relação à solicitação.

A categorização como “não resposta” encerrou algumas dificuldades de análise. Em primeiro lugar, diferente dos outros tipos de resposta, esta é definida pela ausência, enquanto as demais são pela presença de determinada característica. Em segundo, avaliar a ausência de uma resposta significa garantir que foi dada oportunidade ao interlocutor de tomar o turno para responder. Em terceiro lugar, mesmo com a ocorrência de troca de turno, um interlocutor pode escolher não responder, ou optar por ignorar o questionamento, ou ainda julgar necessário iniciar um novo tópico, concatenando idéias. Em vista dessas dificuldades – presentes no cotidiano conversacional – optou-se, nesta pesquisa, pela estrita classificação de “não resposta” quando houve uma quebra comunicativa motivada pela ausência da (esperada) resposta. Assim, mesmo nas situações em que um interlocutor perguntava algo ao outro e o outro não respondia, isso não foi suficiente para classificar uma “não-resposta” – sendo o critério principal a presença de quebra conversacional motivada pela ausência de resposta.

Com a contabilização das respostas, o protocolo de Registro da Pragmática foi ampliado a fim de contemplar os seguintes itens (ver anexo C):

- Tipos de resposta
- Número total de participações (incluindo as iniciativas e as respostas)
- Porcentagem do tipo de participações (iniciativas e respostas)
- Espaço comunicativo (tanto o das iniciativas quanto o geral – iniciativas e respostas)
- Meio comunicativo, tanto o utilizado nas respostas quanto o geral (iniciativas mais respostas)

A análise do Perfil Funcional da Comunicação lida com as iniciativas de comunicação, e os itens de Responsividade lidam com as respostas. Foi criado um item nomeado como “participações” que abrangeu tanto as iniciativas quanto as respostas. Assim, após o preenchimento do protocolo original e das informações de responsividade, o programa calculou os seguintes itens referentes às participações:

- Uso geral dos meios comunicativos

- Porcentagem de iniciativas e de respostas
- Ocupação do espaço comunicativo

O cálculo deste último item levou em conta o total de participações do outro interlocutor, garantindo fidelidade ao cálculo.

Em resumo, foram analisadas as seguintes variáveis quanto à microanálise pragmática (Quadro 1.4):

Quadro 1.4 – Variáveis analisadas – microanálise pragmática

	Ocorrências			Meio comunicativo	Função/tipo	Espaço comunicativo		
Iniciativas	Número absoluto e porcentagem relação ao total			Porcentagem de uso dos meios verbal, vocal e gestual	Categorização por interpeçoalidade (mais interpeçoais) e desenvolvimento (instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa)	De cada interlocutor no que tange às iniciativas		
Respostas	Número absoluto e porcentagem relação ao total			Porcentagem de uso dos meios verbal, vocal e gestual	Categorização segundo o tipo de resposta (não resposta, resposta adequada, inadequada ou pragmaticamente inapropriada)			
Participações (iniciativas + respostas)				Porcentagem de uso dos meios verbal, vocal e gestual		De cada interlocutor no que tange ao total de participações		

Estatística

As três situações de gravação foram comparadas entre si através da aplicação do Teste de Friedman. O nível de significância adotado foi 0,05 (5%). Nas situações em que houve significância estatística foi realizado o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni, para identificar qual par de variáveis foi responsável pela diferença encontrada.

Resultados

A Tabela 1.1 apresenta os valores da média e o desvio-padrão das participações dos sujeitos na interação (no geral e nas categorias Iniciativa e Resposta). As variáveis apresentaram comportamento estatístico semelhante nas três situações estudadas.

Tabela 1.1 - Comparação entre os tipos de participações (iniciativas, respostas e total de participações – iniciativas e respostas) nas três situações avaliadas.

		<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Participações	Média	46,2	41,9	49,3	0,313
	Desvio-padrão	11,81	8,25	8,76	
Iniciativas	Média	34,9	32	36,2	0,717
	Desvio-padrão	12,7	8,15	9,3	
p-valor		0.005*	0.005*	0.005*	
Respostas	Média	11,3	9,9	13,1	0,085
	Desvio-padrão	5,1	4,01	4,8	

A Figura 1.1 mostra a distribuição percentual referente às iniciativas e respostas.

Figura 1.1 - Distribuição das participações nas três situações analisadas.

A comparação entre o número de iniciativas e número total de participações (isto é, a soma das iniciativas com as respostas) evidenciou uma diferença estatística cujo valor foi, em todos os casos, igual a 0.005 (Tabela 1.1). Esse resultado é indicativo da diferença entre considerarmos apenas os aspectos assertivos, desconsiderando os responsivos.

A Tabela 1.2 mostra, nas diferentes situações, o uso dos meios comunicativos. Os valores entre parênteses referem-se ao desvio-padrão dos dados.

Tabela 1.2 - Comparação entre o uso dos meios comunicativos nas três situações avaliadas com relação às iniciativas e total de participações.

		meio verbal	meio vocal	meio gestual	p-valor
Iniciativas	<i>Lego®</i>	67,40 (22,63)	5,50 (7,68)	39,60 (15,28)	<0.001
	<i>Livro</i>	65,70 (26,72)	11,00 (10,47)	45,40 (21,19)	<0.001
	<i>Aniversário</i>	67,60 (15,11)	6,30 (7,2)	45,60 (11,36)	<0.001
	p-valor	0,407	0,182	0,836	
Participações	<i>Lego®</i>	62,95 (25,22)	4,13 (5,66)	43,08 (19,7)	<0.001
	<i>livro</i>	66,21 (26,14)	8,57 (8,73)	44,53 (21,62)	<0.001
	<i>aniversário</i>	71,09 (13,55)	4,04 (4,54)	39,93 (13,24)	<0.001
	p-valor	0,905	0,182	0,67	

A comparação entre as situações (*Lego®*, *Livro* e *Aniversário*) não evidenciou diferença estatisticamente significativa no uso de cada um dos meios comunicativos. Por outro lado, ao considerarmos cada uma das situações separadamente, tal diferença foi encontrada; isto é, houve diferença no uso dos meios verbal, vocal e gestual na situação *Lego®* e em todas as outras.

Os pares de variáveis responsáveis pelas diferenças estatísticas encontradas na Tabela anterior estão discriminados na Tabela 1.3.

Tabela 1.3 - Comparação entre pares de variáveis referentes ao uso dos meios comunicativos nas três situações avaliadas comparando as iniciativas com o total de participações.

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>
Meio vocal e meio verbal - iniciativas	0.008*	0.007*	0.005*
Meio gestual e meio vocal - iniciativas	0.005*	0.005*	0.005*
Meio vocal e meio verbal - participações	0.008*	0.007*	0.005*

Meio gestual e meio verbal - participações			0.013*
Meio gestual e meio vocal - participações	0.005*	0.005*	0.005*

Alguns pares de variáveis (meio vocal e verbal, bem como, meio gestual e vocal) apresentaram diferença significativa tanto nas iniciativas, quanto no total de participações nas três situações analisadas. Apenas a situação Aniversário apresentou outro par de variáveis com diferença significativa.

Com relação à ocupação do espaço comunicativo, a Figura 1.2 mostra o valor médio referente à ocupação do mesmo nas três situações, comparando as iniciativas e o total de participações.

Figura 1.2 – Ocupação do espaço comunicativo referente às iniciativas e ao total de participações nas três situações avaliadas.

Os valores médios da ocupação do espaço comunicativo, bem como o valor de significância encontrado na comparação entre os dados estão discriminados na Tabela 1.4 (os valores entre parênteses referem-se ao desvio-padrão).

Tabela 1.4 – Ocupação do espaço comunicativo referente às iniciativas e ao total de participações nas três situações avaliadas: valor médio, desvio-padrão (entre parênteses) e significância.

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Iniciativas	38,7 (6,93)	40,4 (7,5)	38,2 (5,47)	0.729
Participações	45,3 (4,97)	46,5 (5,72)	45,5 (4,04)	0.232
p-valor	0.005*	0.007*	0.005*	

A Tabela 1.5 mostra a comparação entre o uso de funções mais interpessoais nas três situações de filmagem.

Tabela 1.5 - Valores da média e desvio-padrão do uso de funções mais interpessoais nas três situações avaliadas.

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Média	78,5	82,5	78,8	0,701
Desvio-padrão	13,6	13,55	9,8	

A comparação entre os tipos de resposta (não resposta, resposta adequada, resposta inadequada e resposta pragmaticamente inapropriada) está discriminada na Tabela 1.6.

Tabela 1.6 - Valores da média e desvio-padrão de cada tipo de resposta nas três situações avaliadas.

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Não resposta	5 (9,07)	0	0	0,018*
Resposta adequada	94,5 (9,27)	97,5 (4,2)	95,9 (9,11)	0,878
Resposta inadequada	0,7 (1,89)	0,6 (1,9)	1,3 (2,75)	0,779
Resposta pragmaticamente inapropriada	0,1 (0,32)	1,9 (4,07)	2,9 (7,58)	0,819

Em todas as situações houve maior ocorrência de Resposta Adequada e não foi encontrada diferença significativa entre cada situação segundo o tipo de resposta (exceto para a categoria Não resposta que só ocorreu na situação *Lego®*).

O uso das funções de cunho instrumental, pessoal, interacional, regulatório, heurístico e imaginativo está discriminado na tabela a seguir (Tabela 1.7).

Tabela 1.7 - Valores da média e variância de cada tipo de resposta nas três situações avaliadas.

		<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Instrumental	Média (desvio-padrão)	29,7 (11,75)	26,5 (13,25)	37,4 (12,72)	0,15
Regulatória	Média (desvio-padrão)	3,9 (5,59)	6,9 (8,83)	4,5 (4,99)	0,666
Interacional	Média (desvio-padrão)	52,2 (13,89)	52,9 (14,0)	48,1 (17,01)	0,584
Pessoal	Média (desvio-padrão)	1,6 (2,8)	3,5 (4,01)	4,8 (3,88)	0,157
Heurística	Média (desvio-padrão)	12,9 (7,7)	8 (5,31)	5,4 (3,2)	0,032*
Imaginativa	Média (desvio-padrão)	0	2,3 (5,29)	0	0,135

O único agrupamento de funções que mostrou diferença estatisticamente significativa na comparação entre as situações foi o Heurístico; a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon mostrou que houve diferença entre as situações *Aniversário* e *Lego®*.

Discussão

O duplo objetivo dessa pesquisa foi alcançado, sendo que os resultados demonstraram que há diferença ao considerarmos os aspectos assertivos e todas as participações. Também demonstrou que, de forma geral, não há diferenças no uso das habilidades pragmáticas em situações com diferentes demandas. Tal afirmação pode ser visualizada no quadro resumo (Quadro 1.5).

Quadro 1.5 – Resumo dos resultados referente a diferenciação entre aspectos assertivos e total de participações, bem como comparação entre as situações analisadas

	Comparação entre aspectos assertivos e total de participações	Comparação entre as situações estudadas
Há diferença	<ul style="list-style-type: none"> Total de participações - total de iniciativas Ocupação do Espaço Comunicativo nas Participações – ocupação do Espaço Comunicativo nas Iniciativas 	<ul style="list-style-type: none"> Entre Não-respostas Lego® - Não-respostas Livro - Não-respostas Aniversário Uso de funções Heurísticas Lego® – funções Heurísticas Aniversário
Não há diferença	Demais comparações	Demais comparações

As dificuldades de engajamento social nos quadros do espectro do autismo são, em grande, parte responsáveis pelo menor número de iniciativas comunicativas e pelas demais dificuldades pragmáticas (Harris et al., 2006; Whitehouse et al., 2007). De fato, iniciar uma interação e mantê-la nos moldes esperados (isto é, trocando turnos e respeitando a contingencialidade temática) é um desafio para qualquer falante, visto que requer o uso de recursos linguísticos, sociais e cognitivos. Estes são recrutados devido à compreensão social de que as trocas interacionais só se efetivam quando há reciprocidade.

Uma interação recíproca envolve um acordo tácito entre os participantes no sentido de que os envolvidos colaborarão para que a comunicação se dê com sucesso. Há objetivos comuns não declarados (mas ainda assim, compartilhados) pelos locutores; o que torna a interação uma complexa vivência social (Branigan et al., 2010). Isso significa dizer que as interações são co-construídas e intersubjetivas, pois os falantes precisam entender o outro e o que ele diz, bem como revelar seu próprio entendimento do que o outro fez (Garcez, 2008). Para participar de uma interação, como uma conversa, por exemplo, a pessoa precisa entender e responder apropriadamente (Bishop et al., 2000), sendo que, para isso, não apenas o conteúdo é importante, mas também a forma como a contribuição é feita (Branigan et al., 2010).

As análises pragmáticas das funções comunicativas avaliam, por natureza, os movimentos de iniciativas. Considerar o movimento inverso, isto é, a responsividade, possibilita que entendamos o quão participativo um determinado indivíduo se mostra em uma situação. Com isso, somar informações de responsividade às relativas às iniciativas fornece informações sobre a estrutura geral da interação. Tal consideração mostrou diferença estatística ao considerarmos o total de participações da criança na troca e a ocupação do espaço comunicativo (Tabelas 1.1 e 1.4). Ao considerarmos apenas as iniciativas, tendemos a não responsabilizar o paciente pela construção de uma troca que seja colaborativa, pois não lidamos com sua capacidade de ajustar-se aos nossos pedidos e demandas. A análise bidimensional – considerando as iniciativas e respostas – valoriza a

dupla participação na comunicação, isto é, ser falante e ouvinte; movimento também considerado pelas diretrizes de troca de turno e de adjacência. Os trabalhos que avaliam a ocupação do espaço comunicativo (Miilher e Fernandes, 2006; Moreira e Fernandes, 2010; Amato e Fernandes, 2010) mostram que os pacientes têm sempre uma menor taxa em tal ocupação. Porém o “espaço” de comunicação é uma criação virtual que se dá durante a troca e só pode ser entendido à luz do estilo da interação. Miilher e Fernandes (2006) também apontaram que os terapeutas usam funções relacionadas a pedidos, o que implica em um desejo de resposta por parte do outro. Se os terapeutas fazem mais pedidos, é desejável que seus pacientes respondam a tais solicitações, ainda que isso, até o momento, não tenha sido considerado nas análises funcionais.

As situações propostas foram inicialmente pensadas como momentos em que diferentes demandas seriam acessadas pelos interlocutores. A situação *Lego®* seria aquela em que os recursos cognitivos seriam predominantemente acessados; na situação *Livro*, haveria maior necessidade de recrutar os recursos linguísticos; e na situação *Aniversário*, os recursos sociais seriam mais utilizados.

A comparação entre as situações evidenciou que, entre todas as comparações possíveis, apenas duas apresentaram diferença estatisticamente significativa (não-respostas nas três situações e uso de funções heurísticas nas situações *Lego®* e *Aniversário*).

A categoria Não-resposta só ocorreu na situação *Lego®*. Como apontado anteriormente, tal categoria foi usada nos momentos em que havia, inequivocamente, um pedido e um espaço para a resposta. A clara identificação de tais características em apenas uma das situações pode ter relação com o tipo de tarefa requerido, visto ser aquela a única situação em que havia a necessidade de tirar dúvidas quanto ao passo seguinte na montagem do brinquedo. Capps et al. (1998) afirmaram que crianças com quadros de autismo respondem menos a questões e comentários frente a uma situação semi-estruturada, achado semelhante a Eigsti et al. (2007). Em um nível mais profundo, podemos inferir que, quando confrontadas com questões cuja resposta eles não podem fornecer, os participantes não usam a linguagem para construir situações de dúvida compartilhada, expondo, assim, sua dúvida e criando uma oportunidade de construir uma solução conjunta. Não responder, seria, então, uma forma de não compartilhar. O fato de que esta categoria esteve ausente nas outras situações investigadas (*Livro* e *Aniversário*), sugere que situações mais conhecidas promovem uma ambiência comunicativa mais recíproca (Capps et al., 1998). Ainda que a ausência de respostas tenha ocorrido nesta situação, os participantes usaram mais funções de cunho heurístico, ou seja, funções investigativas que podem ter servido a pedidos de esclarecimento, questionamentos ou tentativas de explorar os fatores do ambiente. Portanto, esta foi uma situação com ausências detectáveis de

respostas, mas também com mais estratégias de conhecer o ambiente (físico e comunicativo).

Conclusão

De forma geral é possível afirmar que houve consistência no uso dos recursos comunicativos entre as diferentes situações. Assim, aquilo que a criança pode realizar é, de fato, realizado em situações variadas, independentemente das demandas teóricas que tais situações evoquem. Entender que o uso das habilidades não está sujeito às situações traz como principal desdobramento o fato de que o que motiva o uso das possibilidades não é o contexto lúdico-temático. A comunicação é uma interação recíproca, portanto, suas motivações devem ser exploradas nas construções imateriais e móveis da própria interação.

Com isso, as habilidades são sempre usadas dentro da disponibilidade comunicativa virtualmente criada pelos locutores, tornando-os *interlocutores*.

Aparentemente, a própria situação comunicativa é a expressão máxima de todas as potências, o lugar ideal da efetivação das possibilidades; ela é, portanto, o meio e o objetivo da interação; ou ainda, ela é a origem e a consumação das possibilidades não físicas – mas reais – de todos os possíveis caminhos da comunicação.

Esta pesquisa apresentou limitações inerentes à sua construção, tal como o reduzido corpus de análise, que é, no entanto, usual em estudos que se atenham a microanálises mais laboriosas. Outras pesquisas podem avaliar se em uma amostra mais significativa permanece a diferença na análise das iniciativas e do total de participações. Outra limitação diz respeito ao tipo de interação analisado. Esta pesquisa contou com gravações de terapia com uma temática específica. Outros tipos de interação (por exemplo, trocas sociais no ambiente residencial, na escola, ou ainda trocas livres) podem apresentar resultados diferentes dos encontrados aqui. Outra possibilidade de pesquisa futura é investigar o alinhamento entre os dois parceiros da comunicação.

uma micro análise

Introdução

Do que depende o sucesso comunicativo? Quais interações são necessárias para que os interlocutores efetivem seus anseios de compartilhar idéias, sentimentos e opiniões? Essas duas questões têm suscitado (e alimentado) discussões em diferentes campos de estudo, desde a filosofia, com seu caráter prioritariamente reflexivo, até a psicolinguística, com seu caráter predominantemente prático.

A pragmática, de forma geral, responde à primeira questão com um corpo teórico relacionado ao grau de conhecimento mútuo entre os interactantes. Isto é, uma comunicação que “dá certo” é aquela na qual as intenções de um emissor são conhecidas de seu receptor, sendo que o emissor sabe que o receptor sabe de suas intenções. Assim, a mutualidade se estabelece quando os sujeitos reconhecem as intenções do outro e reconhecem, ainda, que o outro sabe que eles reconhecem tais intenções (Levinson, 2007). Esta descrição tem estreita relação com a idéia de teorizar sobre a mente do outro, algo que ficou conhecido como Teoria da Mente. Isto não significa, contudo, que os mal-entendidos, metáforas, ironias, blefes e outros não façam parte da comunicação; de fato, tais elementos acrescentam informações implícitas sobre o estado e a intencionalidade dos comunicadores, tendo assim, um papel funcional altamente esclarecedor.

A segunda questão tem recebido diferentes enfoques segundo as diferentes inclinações teóricas de seus articuladores. Aqui, será seguida a idéia de que os elementos lingüísticos, paraverbais e não verbais colaboram para formar uma rede de significação (Kerbrat-Orecchione, 2006). Especificamente, serão analisados elementos verbais que podem, ou não, contribuir para uma comunicação efetiva.

O binômio interpretar-expressar é constantemente requerido no processamento das conversas. Como os enunciados são mutuamente interligados, um participante precisa ouvir o outro, interpretá-lo e responder a suas manifestações (reiterando, discordando ou expressando de outra forma sua opinião).

Para efetivar a criação deste “campo compartilhado de significação” os interactantes fazem uso de sua língua e dos recursos disponíveis para comunicar (distâncias proxêmicas, orientação corporal, olhar e outros).

Os recursos intralingua são vários e possivelmente sejam usados de forma combinada. Um deles, que tem recebido alguma atenção de pesquisa, é o uso de termos de estado mental.

Shatz, Wellman e Silber (1983) estudaram a aquisição de verbos de estado mental em crianças no início da infância. Os autores apontaram que a capacidade para compreender que as pessoas possuem crenças, pensamentos e intenções como parte de

seu mundo interno, distinto do mundo observável, faz parte do conceito de pessoa. A ocorrência de itens que designam estados mentais pode mostrar evidências de que crianças jovens possuem Teoria da Mente. Contudo, no início, o uso destes vocábulos não apresenta caráter mental. Há evidências de que crianças usam tais termos com funções conversacionais sem, no entanto, compreender ou ter consciência do estado mental em si.

Brown e Dunn (1991) apontaram que a ampliação das possibilidades lingüísticas torna possível que as crianças negociem significados compartilhados, incluindo suas próprias crenças sobre o que causa determinado comportamento. A brincadeira simbólica teria um papel de destaque, pois seria o ambiente no qual a criança pode refletir sobre o estado interno e imaginar sentimentos alheios, dando um salto qualitativo em seu desenvolvimento social. Seus interlocutores, por outro lado, também mudam com o desenvolvimento da criança e passam a falar mais sobre os estados internos de si e do que compreendem do outro. Com isso, cria-se uma rede de compreensão de estados internos que não é dependente – unicamente – da leitura de expressões faciais.

Um ambiente cooperativo entre os interlocutores favorece o uso de termos de estado mental (Brown et al., 1996). Aparentemente, a necessidade de conhecer um ao outro a fim de colaborar para uma mesma finalidade gera a necessidade de usar tais termos, mostrando que existe um desejo social que instiga o uso de termos de estado mental, e não que o uso de tais termos gere, *a posteriori*, um campo sócio-afetivo.

A compreensão de pensamentos, sentimentos e desejos, e a forma como estes estados internos são ligados à ação humana, subjazem todos os encontros sociais, dos mais triviais aos mais significantes. Além disso, as crianças constroem uma teoria sobre o comportamento humano em seus encontros no mundo social, sendo que sua compreensão dos estados internos deriva-se da experiência social. O discurso da criança, então, é um índice de sua compreensão do mundo e de suas próprias experiências (Brown et al., 1996).

Lee e Rescorla (2002) encontraram em sua pesquisa que um menor uso de termos cognitivos (dentre os termos de estado mental) tem relação com questões sintáticas, pois estes termos são inseridos em estruturas proposicionais que necessitam de complemento, sendo, portanto, mais complexas sintaticamente. Além disso, parece haver uma relação entre falar sobre estados mentais e o desenvolvimento da compreensão da mente.

O fato de estruturas sintáticas mais complexas serem necessárias a construções semânticas mais elaboradas lembra-nos o fato – do desenvolvimento – de que há uma passagem de uso de sentenças simples para sentenças complexas na mesma época (ao redor dos três anos) em que as crianças falam sobre estados mentais, o que não é uma coincidência, mas um arranjo desenvolvimental com significado.

Desde os primórdios da infância, as crianças aprendem a se expressar. No estágio de uma palavra, elas agregam gestos à fala visando ampliar as relações conceituais. Em

seguida, aprendem a expressar suas idéias através de um código sintaticamente regido: em frases, sentenças e, por fim, textos (Tiegerman-Farber, 1997). Assim, desde o início a experiência com agentes (pessoas), ações (fazendo e manipulando) e objetos resulta no desenvolvimento de relações semânticas. As primeiras relações estabelecidas são as de existência, não-existência e recorrência; com o desenvolvimento, as relações intrassentenciais de coordenação, seqüência, causalidade, razões, condicionalidade e seqüência temporal aparecem. Bloom et al., (1980) pesquisaram a aquisição de conectivos sintáticos em sentenças complexas, averiguando em que tipo de relação semântica eles apareciam. Os autores verificaram que existe uma ordem de desenvolvimento no uso dos conectivos e que as relações semânticas obedeceram a uma determinada ordem de produtividade, ainda que não na mesma idade para todas as crianças. Além disso, houve uma forte ligação entre as relações semânticas e as estruturas sintáticas, sendo que algumas relações foram encontradas exclusivamente em estruturas sintáticas mais complexas.

As relações de significado estabelecidas entre as sentenças são fruto de um processo inferencial de interpretação; contudo, são derivadas de elementos presentes no contexto intra e extra sentencial. No que tange ao primeiro tipo, os elementos coesivos são essenciais para a abstração de significado. No discurso, um importante recurso coesivo é o uso de pronomes. Eles referem-se a algo anteriormente mencionado, fazendo referência anafórica ou catafórica (quando dirigem o ouvinte para o elemento que ainda não apareceu no discurso), outros dispositivos são a elipse e a coesão lexical. O contexto não lingüístico também fornece informações sobre o significado das palavras cujo referente muda segundo a perspectiva do falante no momento da enunciação (termos dêiticos). A idade de domínio destes termos não é um consenso; contudo, parece haver uma seqüência de desenvolvimento: dêiticos envolvendo pessoas (exemplo: eu, você); a seguir, termos dêiticos de espaço físico (ex: atrás) e; então, termos referentes a tempo, tais como hoje e amanhã (Bernstein, 1997).

Alguns termos específicos, como os demonstrativos, têm estreita relação com as habilidades de atenção compartilhada. Diessel (2006) apontou que esses termos são amplamente relacionados com a comunicação gestual e emergem precocemente no desenvolvimento, tendo como função apontar para o universo do discurso, bem como para o universo fora do discurso; mas, nos dois casos, dirigem a atenção do interlocutor para elementos cruciais à compreensão do enunciado. Adolescentes com autismo utilizam gestos sincronizados com a fala menos frequentemente que pares de sua idade, mostrando que não fazem uso da possibilidade de amplificar a comunicação com o uso de outros meios (Marchena e Eigsti, 2010).

Crianças na primeira infância são sensíveis ao conhecimento do outro quando precisam decidir o tipo de respostas referenciais que devem fornecer às solicitações de seus interlocutores. Wittek e Tomasello (2005) verificaram que os fatores discursivos influenciam a escolha de expressões referenciais mais fortemente do que o contexto perceptual (entendido, no estudo, como o arranjo espacial de objetos-alvo).

Os achados de Wittek e Tomasello, com crianças típicas, contrastou com os de Fine et al. (1994). Esses autores pesquisaram o uso de elementos fóricos no discurso de crianças com autismo e averiguaram que elas utilizam mais informações do contexto físico do que do contexto prévio da conversação. Outro achado referiu-se ao fato de que o grupo estudado utilizou, com maior frequência, expressões ambíguas, gerando quebras comunicativas.

Em tarefas que exigem alto grau de coesão textual (como as narrativas), crianças autistas também apresentam dificuldades com elementos referenciais e coesivos, tal como demonstrado no estudo de Colle et al. (2008). Esses autores averiguaram que o desempenho do grupo estudado foi prejudicado, especialmente, nas situações em que inferências pragmáticas eram necessárias à compreensão das referências pronominais. Nos itens com maior relação com o conhecimento social (tais como uso de pronomes pessoais, uso de anáfora zero e expressões temporais) o desempenho também se mostrou prejudicado.

Apesar da dificuldade no uso de inferências contextuais, crianças autistas parecem utilizar informações verbais fornecidas pela fala do outro. Allen et al. (2011) averiguaram que o grupo estudado utilizou estruturas sintáticas convergentes em relação à estrutura previamente expressa pelo interlocutor. Para os pesquisadores, tais achados indicam que os prejuízos lingüísticos presentes no autismo não podem ser explicados por questões de dificuldades cognitivas de imitação lingüística.

De forma geral os dados indicam que o uso de elementos estruturais é influenciado pelo contexto de interlocução. Mais do que uma questão de conhecimento, é uma questão de fazer uso do que se sabe, utilizando as informações sociais dadas no contexto intra e extra lingüístico.

Levinson (2007) apontou que a dêixis relaciona a estrutura da língua com o contexto em que a mesma é utilizada. É, em outras palavras, uma maneira pela qual as línguas codificam os traços do evento de fala (ou contexto da enunciação). Esse fator de “invisibilidade” do referente, que é concretizado apenas no momento da fala, confere aos dêiticos um estatuto diferenciado nas línguas, pois salienta a interrelação referente-signo.

Língua e contexto são duas palavras com acepções amplas o suficiente para gerarem debates acalorados e posicionamentos teóricos variados. Ainda assim, elas estão estreitamente unidas no cotidiano das conversas. Como apontou Marcuschi (2007), as

conversas são nossa porta de entrada na linguagem e nosso caminho na mesma, visto que constituem uma forma de linguagem que nunca deixamos de utilizar em nossa existência (podendo ser encarada, inclusive, como necessária à Existência).

Outro importante aspecto das conversas, apontado pelo mesmo autor e por Garcez (2008), é que elas são a prática social mais comum em nosso cotidiano, tendo um lugar privilegiado no que concerne à construção da identidade social, além de requisitar esforços que ultrapassam as habilidades lingüísticas dos falantes. Enquanto prática social humana, as conversas acontecem entre seres que agem um com o outro e, para efeitos práticos, é necessário que os interlocutores sempre mostrem entendimento do antes para poderem agir no agora, contando – naturalmente – com a expectativa de que o outro também demonstre compreensão (Garcez, 2008); portanto, a conversa é, necessária e obrigatoriamente, uma atividade compartilhada (em níveis variados e não como um fenômeno tudo-ou-nada).

Ainda que existam estudos que analisem os aspectos sintático-semântico da linguagem de crianças autistas, nenhum deles analisa tais aspectos em uma mesma amostra natural. O uso de tarefas experimentais ou de interação com pesquisadores não familiares pode gerar dados que não sejam fiéis em relação ao uso real da língua por esses usuários, principalmente devido às questões de engajamento sócio-afetivo.

Assim, esta pesquisa tem um duplo objetivo: por um lado, analisar os aspectos sintático-semânticos de interações face-a-face entre crianças autistas e seus interlocutores (familiares) e; somando-se a isso, identificar se há diferença no uso destes elementos em situações com diferentes demandas comunicativas.

Método

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq) do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo sob protocolo número 091/10 (Anexo A).

Sujeitos

Participaram dessa pesquisa 10 indivíduos com diagnóstico incluído nos Transtornos do Espectro do Autismo. O detalhamento quanto ao diagnóstico e idade pode ser encontrado no item Sujeitos, na parte do Método do Estudo 1.

Material e Procedimento

Foram utilizados os mesmos materiais e aplicados os mesmos métodos descritos no item Material e Procedimento na parte do Método do Estudo 1.

Os itens analisados nesta pesquisa estão descritos a seguir.

B) Micro análise sintático-semântica

Referencialidade

Para a investigação da coesão inter e intra enunciado foram levantadas as categorias de referencialidade.

Faz parte da própria estrutura da língua o uso e classificação dos elementos referenciais; assim, as categorias foram levantadas segundo a literatura (Bizzocchi, 2009) e, a seguir, os dados foram divididos em:

- Termos dêiticos – utilizados pelo falante para apontar elementos que estão fora do discurso, indicando o tempo e lugar no qual o enunciado foi feito. Englobam, entre outros, pronomes pessoais, advérbios de lugar ou tempo.
- Termos fóricos – são termos que apontam para elementos intradiscursivos. Quando se referem a elementos já utilizados no discurso são chamados anafóricos; quando apontam para elementos que ocorrerão, são catafóricos.
- Termos nominais ¹

¹ A inclusão da categoria “termos nominais” representa, em si, um debate técnico. A gramática tem como função referir e predicar e, para tal, utiliza-se tanto das possibilidades estruturais quanto da amplitude lexical. Com isso, de forma geral, grande parte das palavras nomeia o mundo. Nesta pesquisa, “termos nominais” refere-se, exclusivamente, ao uso dos nomes reais dos sujeitos ou a marcação explícita da díade (por exemplo, usando o termo “a gente”). O destaque da análise da referencialidade é que ela, sendo um elemento de cunho fortemente gramatical, tem uma decisiva função lexical e pragmática, provendo elementos para além do verbal e para além do contexto estritamente locucional. Assim, a análise foi predominantemente funcional, não circunscrita às questões de classe gramatical.

Com relação aos termos dêiticos, não foram considerados na análise os morfemas indicadores de tempo e pessoa, visto que, ainda que eles expressem informação do contexto de enunciação, são também fortemente vinculados a cerceamentos de ordem morfossintática. Os termos considerados foram os referentes a dêixis de lugar, tempo e pessoa quando expressos por vocábulos auto-referentes, como, por exemplo, advérbios de lugar.

Foram excluídas da análise as emissões que fossem músicas cantadas pelo sujeito. As ecolalias tardias não foram excluídas da análise por dois motivos: o primeiro, de ordem prática, é que muitas ecolalias tardias não podem ser identificadas por outras pessoas que não aquelas que ouviram a frase original; o segundo, de ordem metodológica, é que se levando em conta que o intuito da pesquisa é analisar as habilidades conversacionais, excluir um dos recursos linguísticos seria um viés.

Uso de termos de estado psicológico

Os aspectos vocabulares foram analisados utilizando-se o protocolo de Uso de termos de estado psicológico (Anexo D).

Os termos de estado psicológico analisados referiam-se a: estados fisiológicos (ex: quente); estados emocionais (exemplo: raiva); estado de desejo (exemplo: quero) e estados cognitivos (exemplo: sei), segundo divisão proposta por Lee e Rescorla (2002). Tais termos foram analisados quando se referiam ao estado do próprio sujeito em relação ao evento, ou quando foram usados para expressar o estado de um personagem na situação lúdica. Não foram contados os termos que designavam o estado de objetos, por exemplo:

Exemplo 1: Sujeito 6, situação *aniversário*

Adulto: Vou fazer o brigadeiro, tá bom?

Criança: Tá.

Adulto: (finge fazer e depois enrola) Ò o brigadeiro.

Criança: (mexe nas velas do bolo de aniversário) Esse aqui tá quebrado (referindo-se à vela)

Adulto: 'Xo arrumar, peraí.

Na situação descrita acima, o termo “quebrado” não foi contado por referir-se ao estado físico de um objeto.

Os termos foram contados segundo seu uso, portanto, caso a criança repetisse o mesmo termo, ele era contado novamente.

Uso de sentenças complexas: relações semânticas e estrutura sintática

O tipo de relação semântica observado nas sentenças complexas teve como modelo o proposto por Bloom et al. (1980); porém, algumas das relações foram observadas *a posteriori*, isto é, mesmo tendo o trabalho dos autores como diretriz para a especificação das relações, foram criadas novas categorias que pudessem notificar de forma mais acurada o tipo de relação sentencial.

As categorias analisadas nesse estudo foram:

- Aditiva: as cláusulas tinham significado por si mesmas e a união de duas cláusulas somou informação, porém não estabeleceu outro tipo de ligação.
- Temporal: houve uma relação de dependência temporal (seguimento ou simultaneidade) entre os eventos das cláusulas.
- Causal: as cláusulas mostraram uma relação de dependência que foi intencional, indicando a causa de um efeito apresentado na outra sentença (o que a diferenciou da “explicativa”).
- Adversativa: indicou relação de contraste (tanto oposição quanto limitação) entre os eventos das cláusulas.
- Especificação de ação/objeto: descreveu objetos/pessoas/ações mencionadas em uma das cláusulas.
- Epistêmica: relação que envolveu a (in)certeza da parte do falante sobre algo do contexto (um objeto, estado, afeto, ação etc).
- Notificação: relação estabelecida quando o intuito foi chamar a atenção para um estado ou evento de uma das cláusulas.

Como apontado anteriormente, estes sete tipos de relações semânticas foram derivados do trabalho desenvolvido por Bloom et al. (1980). Os autores propuseram, ainda, a categoria “outros” que abarcava aquelas relações não contempladas anteriormente, mas cuja presença não era suficiente para constituir uma categoria.

A observação *a posteriori* dos dados coletados levou à inclusão de mais três tipos de relações semânticas cuja presença foi recorrente entre os sujeitos, sendo:

- Final: expressou a finalidade (objetivo) do que foi expresso em uma das cláusulas.
- Conclusiva: uma das cláusulas expressou uma conclusão a partir da outra cláusula.
- Explicativa: fornece uma motivação entre as cláusulas, mas não necessariamente estabelecendo uma relação de causalidade.

Portanto, todos os dez tipos de relações semânticas observadas foram derivados dos dados coletados, e não impostos previamente a esses. A compreensão do tipo de relação estabelecida ocorreu através de um processo inferencial de interpretação que levou em consideração tanto os elementos verbais quanto os contextuais. Com isso, o tipo de elemento coesivo utilizado não foi determinante para a decisão da relação estabelecida, ainda que alguns elementos, de forma geral, sejam utilizados em relações específicas (por exemplo, o elemento coesivo “e” é encontrado em várias sentenças aditivas, mas não restrito a essas). O Quadro 2.4 fornece exemplos de cada uma das relações encontradas nos dados.

Quadro 2.1 – Exemplos dos tipos de relações semânticas encontradas nos dados

Relação semântica	Sujeito (situação)	Exemplo
Aditiva	Sujeito 8 (<i>livro</i>)	“ E aí deixaram ele enganado e morreu sufocado.”
Temporal	Sujeito 9 (<i>Lego®</i>)	“É porque eu já vi isso quando tava jogando jogo de morte, isso aí.”
Causal	Sujeito 9 (<i>livro</i>)	“Você disse (reformula) ah é, já que você disse isso, então eu fecho (fecha).”
Adversativa	Sujeito 9 (<i>aniversário</i>)	“Quando acaba o bolo (reformula), na última vez, quando foi meu aniversário, alguém destruiu meu bolo, mas a mamãe me ensinou a fazer outro.”
Especificação de objeto	Sujeito 5 (<i>livro</i>)	“Procure o tesouro que tá escondido na terra preta.”
Epistêmica	Sujeito 7 (<i>Lego®</i>)	“Como faz a baleia, ensina.”
Notificação	Sujeito 8 (<i>livro</i>)	“Olha só (aponta com o indicador) polvo pegou.”
Final	Sujeito 7 (<i>aniversário</i>)	“Que é pra assopra as velas pra ter muitos anos de vida.”
Conclusiva	Sujeito 7 (<i>aniversário</i>)	“Agora esse adesivo tá bem já pode jogar esse no lixo.”
Explicativa	Sujeito 9 (<i>Lego®</i>)	“Mas eu preciso da arma, porque eu tava:tava vendo com meu playmobil®. Sabe playmobil®?”

As relações acima descritas foram consideradas dentro de dois tipos de estrutura sintática: coordenação e subordinação. Novamente, o tipo de estrutura sintática foi observado após o estabelecimento da relação semântica, não tendo assim, nenhum cerceamento prévio quanto a relação *estrutura sintática-relação semântica*.

Ainda que exista a possibilidade de haver uma construção conjunta de relações semânticas (sendo que cada um dos falantes contribui, no seu turno, para a construção de

tais relações); nesta pesquisa foram consideradas somente as relações dentro do turno de cada um dos falantes. Assim, foram consideradas para a análise somente as relações semânticas estabelecidas pelo falante dentro de seu próprio turno, independentemente do turno do parceiro comunicativo.

Estatística

As três situações de gravação foram comparadas entre si através da aplicação do Teste de Friedman, nas situações em que foram identificadas diferenças estatísticas, foi aplicado o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni. O nível de significância adotado foi 0,05 (5%).

Resultados

A Tabela 2.1 mostra o uso de elementos referenciais (termos dêíticos sem uso gestual, com uso gestual, termos nominais e termos fóricos) nas situações Lego® , Livro e Aniversário.

Tabela 2.1 - Elementos referenciais usados nas três situações

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Dêítico	12,9 (6,87)	24,7 (13,3)	46,9 (23,78)	>.001*
Dêítico+gesto	0,1 (0,32)	0,2 (0,63)	0,4 (1,27)	0,368
Nominal	0,2 (0,42)	0,7 (1,34)	0,8 (0,92)	0,49
Anáfora	3,1 (4,33)	3,5 (4,55)	6,6 (8,86)	0,002*
Catáfora	0	0,2 (0,63)	0	0,368
Total de termos	6,9 (8,63)	17,1 (22,19)	33,3 (43,78)	>.001*

Foram encontradas diferenças no uso de termos dêíticos e termos anafóricos entre as três situações investigadas. A análise par-a-par mostrou que, quanto aos termos dêíticos, todas as situações se diferenciaram entre si, sendo a significância encontrada de 0.005 para os três pares de variáveis. Quanto aos termos anafóricos, a análise par-a-par evidenciou que nenhum par específico foi responsável pela diferença encontrada. Quanto ao uso total de termos referenciais (independentemente de seu tipo) nas três situações, a análise par-a-par mostrou que as situações *Aniversário-Lego®* e *Aniversário-Livro* se diferenciaram entre si, sendo o p-valor igual a 0.008 para os dois pares.

Foi realizada a comparação entre os tipos de termos dentro de cada situação, isto é, todos os tipos de termos referenciais na situação *Lego®* (p-valor <0.001*), *Livro* (p-valor <0.001*) e *Aniversário* (p-valor <0.001*) apresentaram diferença estatisticamente significativa entre si. Devido ao pequeno tamanho da amostra não foi possível calcular os pares de variáveis responsáveis por tal diferença.

A tabela 2.2 apresenta valores referentes ao uso de termos de estado psicológico nas situações *Lego®*, *Livro*, *Aniversário*.

Tabela 2.2 - Valores da média, desvio-padrão (entre parênteses) e significância do uso de termos de estado psicológico nas situações analisadas

Físico	Emocional	desejo	Cognitivo	p-valor
--------	-----------	--------	-----------	---------

<i>Lego®</i>	0,1 (0,32)	0,3 (0,68)	0,6 (1,08)	1,5 (1,72)	0.002*
<i>Livro</i>	0,4 (0,7)	0,6 (1,08)	1,9 (2,08)	1,3 (1,57)	0.146
<i>Aniversário</i>	0,44 (0,97)	0,1 (0,32)	1,2 (1,03)	1,8 (1,62)	0.011*
p-valor	0,549	0,526	0,175	0,92	

A comparação entre as situações, considerando cada um dos tipos de termos (físicos, ou emocionais, ou de desejo ou cognitivos), não revelou diferenças significativas (Tabela 2.2, leitura vertical). Contudo, a comparação entre os tipos de termos dentro de cada situação (leitura horizontal), mostrou que a única situação em que houve semelhança estatística foi a situação *Livro*. Os pares de variáveis responsáveis por tal diferença estão discriminados na Tabela 2.3.

Tabela 2.3 – Pares de variáveis referentes às diferenças estatísticas encontradas no uso de termos de estado psicológico nas três situações avaliadas.

	<i>Lego®</i>	<i>Aniversário</i>
Cognitivo - físico	0.026*	0.033*
Cognitivo - emocional	0.016*	0.02*
Cognitivo - desejo	0.024*	
Desejo - emocional		0.016*

Dois pares apareceram nas duas situações (termos cognitivos e físicos, termos cognitivos e emocionais).

A Tabela 2.4 refere-se ao uso de sentenças complexas nas situações avaliadas. Os valores entre parênteses mostram a variância dos dados.

Tabela 2.4 - Uso de sentenças coordenadas e subordinadas nas três situações avaliadas.

	<i>Lego®</i>	<i>Livro</i>	<i>Aniversário</i>	p-valor
Coordenadas	1,2 (1,61)	1,8 (2,62)	3,1 (4,23)	0,009*
Subordinadas	3 (3,2)	6,2 (6,22)	12,2 (12,26)	0,001*
p-valor	0,12	0,07	0,03*	

Houve diferença no uso de sentenças coordenadas e subordinadas (independentemente do tipo de relação semântica encontrado) nas três situações, mas a investigação par-a-par não identificou nenhum par de variáveis responsável pela diferença

encontrada, indicando que as três situações se diferenciam entre si quanto às variáveis analisadas.

Na situação Aniversário houve diferença estatisticamente significativa entre o uso de sentenças coordenadas e subordinadas.

A ocorrência e o tipo de relações semânticas em sentenças coordenadas estão discriminadas na Figura 2.1.

Figura 2.1 - Uso de sentenças coordenadas – valor absoluto segundo o tipo de relação semântica estabelecida.

A comparação entre as situações de filmagens mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre as relações semânticas. Contudo, considerando os tipos de relação semântica (no caso das sentenças coordenadas: aditiva, temporal, especificação de objeto, notificação e explicativa) dentro de cada situação, apenas na situação *Livro* houve diferença entre os tipos de relação semântica ($p=0.039^*$). A tabela 2.3, mostrou que, ao considerarmos o total de sentenças coordenadas, houve diferença entre as situações.

O uso de sentenças subordinadas, segundo o tipo de relação semântica estabelecida está discriminado na Figura 2.2.

Figura 2.2 - Uso de sentenças subordinadas – valor absoluto segundo o tipo de relação semântica estabelecida.

A comparação entre as situações revelou que não houve diferença estatisticamente significativa entre as relações semânticas encontradas. No entanto, a comparação entre os tipos de relação semântica dentro de cada situação mostrou que houve diferença entre os tipos de relações semânticas na situação *Lego*® e *Aniversário* (p-valor de 0.001* e 0.03*, respectivamente). A tabela 2.3, contudo, mostrou que ao considerarmos o total de sentenças subordinadas (independentemente do tipo de relação semântica estabelecida) em cada situação (*Lego*®, *Livro* e *Aniversário*) houve diferença entre as situações.

Os dados referentes à estatística descritiva do uso de sentenças complexas de acordo com o tipo de relação semântica estabelecido estão discriminados na Tabela 2.5. Foram computados os valores das três situações filmadas.

Tabela 2.5 - Sentenças complexas segundo o tipo de relação semântica – dados descritivos.

Média	Extensão
-------	----------

	coordenadas	subordinadas	geral	mínimo	Máximo
Aditiva	7,33	2,00	2,8	0	8
Temporal	0,33	3,00	1	0	6
Especificação de objeto	0,67	2,67	1	0	2
Notificação	4,33	12,33	5	1	12
Explicativa	0,33	4,33	1,4	0	7
Epistêmica	0	1,00	0,3	0	2
Causal	0	1,33	0,4	0	3
Adversativa	0	0,33	0,1	0	1
Final	0	0,67	0,2	0	1
Conclusiva	0	0,67	0,2	0	1
Total	13,00	28,33			

Houve diferença no uso das relações semânticas – amostra de 30 filmagens – nas sentenças coordenadas ($<0.001^*$) e subordinadas ($<0.001^*$); contudo, devido ao pequeno tamanho da amostra, não foi possível realizar a comparação par-a-par.

Discussão

Os resultados apresentados na seção anterior serão discutidos em relação ao duplo objetivo desta pesquisa, isto é, analisar os aspectos sintático-semânticos de interações face-a-face entre crianças autistas e seus interlocutores e identificar se há diferença no uso destes elementos em situações com diferentes demandas comunicativas.

A análise dos aspectos sintático-semânticos evidenciou diferença no uso de termos referenciais (independente do tipo); ainda que, devido ao pequeno tamanho da amostra, não tenha sido possível identificar os pares de variáveis responsáveis por tal diferença. Tal resultado indica que os participantes entendem que, dentro da estrutura de nossa língua, as escolhas lexicais têm implicações funcionais. Isto é, os sujeitos entendem que há diferenças no sentido – que influenciarão na compreensão por parte do outro – que devem nortear nossa escolha de palavras de referência. Saber escolher o termo que melhor serve ao propósito comunicativo de cada instante é, também, saber identificar o nível de informação necessário à compreensão do outro. O falante deve identificar se o ouvinte precisa de informações que remetam a chamados (nesta pesquisa, termos nominais), a elementos do contexto extra linguístico (dêitico) ou ainda intralinguístico (fórico) e, com isso, selecionar o termo adequado a usar. Colle et al. (2008) referiram que os sujeitos de sua pesquisa apresentaram dificuldades em usar tais termos adequadamente. Diferentemente da pesquisa dos autores citados – investigando narrativas- esta pesquisa analisou situações lúdicas, nas quais a construção de referencialidade foi realizada conjuntamente; ou seja, o referente não estava vinculado a um esquema narrativo pré concebido, mas era conhecido naquele momento da situação lúdica, o que significou um menor grau de cerceamento convencional, quando comparado aos esquemas narrativos. Isto porque os esquemas narrativos são mais rígidos do que os conversacionais. Não foi possível averiguar se há um tipo específico de termo que se diferencie dos demais, o que faz emergir a dúvida sobre que tipo de informação é mais utilizada pelos sujeitos: elementos não linguísticos ou linguísticos.

O uso de diferentes termos de estado psicológico, dentro das situações analisadas, mostrou que, para os sujeitos desta pesquisa, utilizar palavras que indiquem os estados internos de si e do outro é uma possibilidade na comunicação. Duas situações parecem ter fornecido um ambiente em que tais falas foram mais utilizadas, as situações *Lego®* e *Aniversário*; visto que, em ambas, os tipos de termos diferiram entre si. Os termos cognitivos foram os mais utilizados em todas as situações e, em termos de desenvolvimento linguístico, eles são os mais tardiamente adquiridos, sendo que seu uso está vinculado ao uso concomitante de estruturas sintáticas mais elaboradas (Lee e Rescorla, 2002).

Usar termos de estado psicológico é uma forma de mostrar, pela linguagem, a compreensão de que os seres humanos pensam, sentem e desejam coisas. Eles refletem ainda, o conhecimento de que elementos subjetivos permeiam as ações humanas, tornando

possível uma combinação gnósica que une as vivências pessoais (a ação) ao conhecimento interiorizado do que os seres humanos sabem/pensam/hipotetizam sobre o mundo. Os termos cognitivos, dentre os termos de estado psicológico, são aqueles que menos se utilizam de pistas faciais ou comportamentais (Brown e Dunn, 1991), refletindo, assim, o mais alto grau de abstração sobre o que *move* o outro (e nós mesmos) a agir de determinada forma.

A partir do momento em que causas e consequências dos atos humanos fazem parte da pauta das conversas, há uma mudança qualitativa nos temas abordados, de forma que uma compreensão mais profunda das motivações humanas pode ser percebida (Lee e Rescorla, 2002). Esta pesquisa não diferenciou entre um uso conversacional dos termos psicológicos ou o chamado “uso genuíno”, visto que, nas conversações cotidianas, ambos os usos estão em pauta, entrelaçados na rede de significações e legitimando as relações ação-pensamento encontradas (Sacks, 2007). O papel da linguagem pode ser entendido como uma articulação dupla: revelar o oculto (termos mentais), e evidenciar o que está à disposição (termos referenciais).

Tanto nas sentenças coordenadas quanto subordinadas houve diferença no tipo de relações semânticas encontradas. A capacidade de usar a linguagem para veicular diferentes relações de significado mostra uma produtividade no uso linguístico que não é limitado pela estrutura sintática; ainda que algumas relações semânticas tenham sido encontradas exclusivamente em estruturas sintáticas mais complexas, tal como apontado por Bloom et al. (1980).

De forma geral, os participantes usaram os elementos sintático-semânticos analisados (termos referenciais, relações semânticas e estrutura sintática), de diferentes formas, indicando uma flexibilidade no uso de linguagem que pode estar vinculada à compreensão comunicativa de quais recursos podem, ou não, ser acionados durante as interações.

O segundo objetivo – identificar possíveis diferenças no uso dos elementos sintático-semânticos nas situações investigadas revelou diferenças significativas quanto ao uso de termos dêiticos e anafóricos, bem como quanto ao total de termos referenciais e quanto ao tipo de estrutura sintática (coordenação e subordinação) entre as situações.

O uso de expressões referenciais (dêiticos, fóricos e nominais) indica que o falante compreende que uma palavra refere-se ou equivale (conversacionalmente) a uma palavra ou grupo de palavras anteriormente mencionadas ou contextualmente presentes. Portanto, seu uso indica atenção à situação comunicativa e ao ouvinte. No primeiro caso sinaliza atenção aos elementos do contexto comunicativo: no segundo caso, os falantes devem estar atentos ao que o outro disse/fez. Mas há, também, uma intersecção entre situação

comunicativa e atenção ao ouvinte: o campo do conhecimento compartilhado. Este campo imaterial é sempre tácito, ele é construído a cada encontro físico entre os participantes, mas também nos encontros sociais em que não há a presença física, mas a presença conversacional do outro. Ou seja, o campo compartilhado abarca tanto as vivências, quanto as ocorrências (exemplo: alguém me disse algo sobre aquela pessoa, eu a vi andando na rua com algo na mão ou a caminho de algum lugar etc) de informações que os seres humanos coletam para seu campo de compreensão.

Usar a língua prescinde de elementos que ultrapassam as habilidades linguísticas e, tal como apontado por Rollins e Snow (1998), implica que elementos de atenção conjunta são essenciais para o desenvolvimento da linguagem.

A diferença encontrada no uso de termos dêiticos indica que há momentos nos quais um maior uso de elementos que remetem a um referente fora do contexto linguístico é utilizado (nesta pesquisa, tanto os termos dêiticos, quanto estes acrescidos de gestos). O fato de que apenas o uso de termos dêiticos sem uso de gestos apresentou diferença entre as situações está alinhado com os achados de Marchena e Eigsti (2010) sobre o menor uso de amplificação comunicativa pelo uso de mais de um meio de comunicação. Diessel (2006) relaciona os demonstrativos (genericamente, dêiticos espaciais) às habilidades de atenção compartilhada, visto que tais palavras são usadas para coordenar a atenção entre os interlocutores. É plausível considerarmos que diferentes situações comunicativas acionem mecanismos de linguagem que visem criar pontos comuns de atenção, tanto em um uso exofórico (relacionado ao contexto fora do discurso) quando endofóricos (relacionados ao contexto do discurso). No primeiro caso, para esta pesquisa, temos a diferença entre termos dêiticos nas filmagens; no segundo caso, temos a diferença entre os termos anafóricos.

As situações investigadas criaram campos comunicativos distintos (Capps et al., 1998) que podem ter influenciado a forma como os participantes decidiram quando e quais expressões referenciais utilizar. Isto indica uma habilidade em lidar com informações intradiscursivas (especificamente, as anáforas) e extradiscursivas (especificamente, termos dêiticos). Para além da discussão do que é contexto e o que levamos em consideração ao dialogar, parece haver momentos em que os sujeitos usam seus recursos para uma efetividade comunicativa maior, indicando que “contexto” é uma “criação compartilhada” e não algo que possamos destacar do evento de comunicação – há portanto uma imbricagem de todos os elementos. Assim, uso de elementos fora do discurso (Fine et al., 1994), do próprio discurso (Wittek e Tomasello, 2005) e de elementos de convergência discursiva (Allen et al., 2011) colaboram para o uso de estruturas da língua que se referem a elementos do evento interacional (Levinson, 2007).

As situações também se diferenciaram quanto ao uso total de sentenças coordenadas e subordinadas, independentemente da relação semântica veiculada. A

análise par-a-par não evidenciou nenhuma situação específica responsável por tal diferença. Novamente, situações com diferentes demandas fazem emergir diferentes recursos de comunicação, alguns com uma maior complexidade. Neste estudo, diferentemente do apontado por Walenski et al., 2006, os participantes fizeram uso de sentenças compostas (coordenadas) e complexas (subordinadas), o que indica alguma habilidade para construir relações de significado usando diferentes possibilidades da língua.,.

Conclusão

O uso de elementos sintático-semânticos na fala espontânea de crianças com autismo é tanto um indicador quanto um resultado de sua relação com o mundo social. A linguagem serve ao duplo propósito de, tanto encaminhar ao mundo, quanto ser o resultado da permanência na vida sócio-cultural.

As diferenças encontradas entre as situações analisadas (Aniversário, Lego e Livro) indicam que usar o que se sabe, escolhendo a melhor situação de uso, é o achado principal relacionado ao segundo objetivo deste estudo.

Uma das principais limitações desse estudo refere-se à baixa ocorrência dos itens estudados, que limitou as aplicações estatísticas e, conseqüentemente, a possibilidade de maior minúcia na investigação dos dados. Outras situações semi estruturadas, ou de outros tipos, podem fornecer dados novos que corroborem, ou não, estes achados.

As implicações clínicas referem-se, especialmente, à necessidade de identificar situações que promovam maiores possibilidades de usar o conhecimento latente. Indicando que, ao invés de identificar áreas deficitárias, o investimento do terapeuta deve ser promover um campo comunicativo que favoreça e amplifique o uso do conhecimento linguístico.

Encadeamento e engajamento interacional na comunicação de crianças do espectro do autismo:

uma macro análise

Introdução

Desde a descrição inicial dos quadros de autismo por Kanner (1943) compreender o funcionamento linguístico ocupa um lugar de destaque nas pesquisas. Tal fato decorre não apenas do desafio que tal questão carrega por si mesma, mas também se relaciona com o intrigante – porém verdadeiro – fato de que a linguagem ocupa uma posição central em nossa sociedade.

Ainda que as pessoas utilizem a linguagem para funções variadas, uma das formas mais comumente vistas de usar a linguagem, e da qual jamais abdicamos, é a conversa.

Todos os fenômenos linguísticos, no âmbito da morfossintaxe, semântica ou pragmática, são experiencialmente acessados nas conversações. É nelas que todo o arcabouço interno é posto à prova, elas são o campo de treino e de auferição daquelas habilidades que as pesquisas buscam avaliar separadamente, como as habilidades gramaticais, a compreensão inferencial, a escolha semântica e outros.

Por seu caráter de flexibilidade regida por regras, torna-se bastante difícil analisar as conversas. Além disso, os elementos não presentes no contexto, mas que fazem parte do campo de conhecimento compartilhado dos interlocutores também são trazidos à tona (implícita ou explicitamente) nos diálogos.

As barreiras à análise de conversas foram, por muito tempo, um sério entrave acadêmico. Hoje podemos discernir, de forma genérica, duas correntes gerais de estudo da área. A primeira é a análise do discurso, a segunda, a da conversação (Levinson, 2007).

Por seu caráter indutivo, será enfatizado, nessa pesquisa, o segundo tipo – a Análise da Conversação.

Em meados da década de 1960, Sacks, Schegloff e Jefferson publicaram um artigo seminal, no qual discorriam sobre o fenômeno das conversas, estendendo sobre temas como a organização da tomada de turnos e como a mesma se dava de forma relativamente fluida. Este trabalho foi o primeiro de muitos que os seguiriam, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países.

Tem-se que a sistemática de troca de turno é gerida por regras relativamente implícitas a todos os participantes e que devemos, em nossos esforços comunicativos, preservar, a nós e ao(s) outro(s) (Kerbrat-Orecchione, 2006; Garcez, 2008). Isto implica que a atividade conversacional é um meio de estarmos com o outro, mas não o conteúdo desse encontro.

Para Garcez (2008), o interesse da análise da conversação não é pela linguagem enquanto “objeto” de estudo, mas pela ação social humana que as conversas representam. Tal ação é, por natureza, co-construída e intersubjetiva. A cada momento o participante

precisa ouvir o que foi dito e revelar ao outro seu entendimento, tornando as conversas momentos em que a interdependência é essencial ao sucesso (Loder et al., 2008). Além disso, a subsequencialidade *obriga* os participantes a construírem enunciados mutuamente dependentes (Kremer-Sadlik, 2004); quando isso não ocorre, estratégias de reparo são trazidas à tona a fim de minimizar ou sanar o desajuste criado.

A questão da sequencialidade das falas é um ponto de destaque no estudo das conversas. O fato de que um participante, ao produzir sua própria fala, leva em consideração o que foi previamente dito, mostra-nos que existe um encaixe entre as partes. Visto que muitas ações vem aos pares (pergunta-resposta, cumprimento-cumprimento, pedido-aceitação ou recusa etc) o nome de “pares adjacentes” foi dado ao mini conjunto de enunciados ligados por uma coesão conversacional. Os pares indicam que existe uma relevância condicional que restringe os enunciados (Loder et al., 2008). Nas situações reais, pode existir, entre uma primeira e uma segunda parte, uma série de sequências inseridas que podem ser veiculadas para dirimir as dúvidas, expressar a opinião, detalhar informações, justificar posicionamentos e outros intentos. Ainda que sequências sejam inseridas, a relevância da segunda parte inicial é mantida em espera até que as os atos encaixados satisfaçam o objetivo dos interlocutores (Levinson, 2007).

Entender que uma dada pergunta traz consigo a expectativa da resposta exige habilidades que ultrapassam as habilidades estritamente linguísticas, assim como entender as implicaturas conversacionais exige outras habilidades além da compreensão *ipsis-litteris*. Assim, as conversas mostram-se como um campo privilegiado do uso da linguagem.

Para Grice (1975), o diálogo é um campo de ação cooperativo no qual os participantes fazem esforços conjuntos para tornarem sua comunicação efetiva. Para isso, eles escolhem – ou não – eliminar determinados movimentos conversacionais que poderiam ser vistos como não apropriados àquela conversa. O autor elaborou quatro regras que seriam norteadoras do Princípio Cooperativo. Tais regras foram consideradas máximas, isto é, um conjunto de regras que regem a conversa e que concretizam o Princípio de Cooperação. São elas: máxima da quantidade, da qualidade, da relevância e modo. As máximas são desdobramentos lógicos da suposição geral de que as pessoas guiam sua conduta na conversa para construírem um uso eficiente e eficaz da língua; dessa forma, para conversarem da forma mais eficiente, os participantes devem respeitar as máximas acima descritas. O fato, vivido a cada momento, de que os falantes “quebram” tais regras não anula o valor das máximas. Na verdade, tais violações mostram, em um nível mais profundo, o valor da cooperação, pois, naturalmente, o ouvinte busca uma forma de decodificar esta violação pensando no juízo de valor que constitui um modelo para a ação do outro – e sua própria, isto é, a compreensão é regida pelo princípio de cooperação (Levinson, 2007, Marcuschi, 2007).

Além da seqüencialidade e da adjacência, a preferencialidade tem se mostrado um tema bastante produtivo. Esta tem relação com uma noção social do que é, ou não, considerado marcado; portanto, não diz respeito a uma noção psicológica do que apenas um indivíduo prefere (isto é, gosta predominantemente, frente a outras opções). Em uma conversa, uma primeira parte de um par adjacente seleciona uma gama de opções de segundas-partes, ou seja, algumas coisas podem ser feitas/ditas, mas não qualquer coisa; porém, dentre as opções existentes, nem todas tem o mesmo estatuto, o que significa que as alternativas não são equivalentes. Para refletir essa não-equivalência existe a noção de preferência.

Elocuções preferidas são mais breves e ocorrem em um intervalo de tempo mais curto que as despreferidas; essas últimas, além dos atrasos, são marcadas por hesitações e pelo uso de modalizadores de diversos tipos (Kerbrat-Orecchione, 2006; Loder et al, 2008). A escolha de ações despreferidas pode acarretar mais ações visando minimizar o efeito da escolha do interlocutor e a ausência de esquemas para reatar a harmonia da conversa pode ser entendida como uma ofensa conversacional.

Marcuschi (2007) apontou que não se pode empregar as mesmas unidades de análise sintática à análise da conversa, visto que, nesta, as unidades devem obedecer a princípios comunicativos. Os marcadores discursivos são os elementos que relacionam as unidades entre os interlocutores, sendo possível observar funções textuais e interacionais para os mesmos (Penhavel, 2005; Kodric, 2008). Por sua não vinculação restrita a uma dada categoria gramatical e seu valor de entrelaçamento discursivo, permanecem como temas de interesse de pesquisa.

As conversas, em geral, constituem-se de uma seqüência (curta ou longa) de falas encadeadas entre um número variável de participantes. Há diferentes níveis possíveis de análise, desde as ações monologais até unidades dialogais maiores. O *ato de fala* é a unidade mínima da conversa, sendo que ele tem funções comunicativas, de forma mais ou menos clara, definida. Contudo, o falante pode produzir mais de um ato de fala em seu turno; aos atos produzidos por um mesmo falante em seu turno comunicativo, chamamos *intervenção*. Por sua natureza auto-referida, tanto o ato de fala, quanto as intervenções são unidades monologais. Hierarquicamente, a próxima unidade (já dialogal) é a *troca*, que ocorre quando ao menos dois falantes intervêm na comunicação. As trocas combinam-se em *seqüências*, que podem ser entendidas como “episódios” da interação. Estas se combinam para formar, então, a *interação*, que é o mais alto nível hierárquico dos encontros entre pessoas (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Muitas enunciações só podem ter seu valor entendido à luz do evento comunicativo do qual fazem parte, visto que elas estão inseridas em um sistema de expectativas que ultrapassa o significado convencional, tendo relação

não somente com o contexto, mas também com os papéis sociais dos falantes (Levinson, 2007).

Para que a conversa se dê organizadamente, é necessário que as pessoas falem sobre assuntos em comum, isto é, os interlocutores devem respeitar o tópico da conversa. O tópico é, genericamente, o assunto do qual se fala. Quanto maior o grau o conhecimento compartilhado, maior a possibilidade da ocorrência de um tópico implícito (Fávero, 2001).

A reciprocidade na interação (sendo as conversas um tipo particular de evento interacional) é vivenciada quando os participantes tem o mesmo foco de atenção. Para que a comunicação ocorra, não basta que duas pessoas falem, é imprescindível que elas falem *uma com a outra*, ou seja, que estejam engajadas na troca (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Além de falar entre si, as pessoas precisam estar engajadas em um mesmo tempo, isto é, deve haver uma sincronização interacional que crie uma identidade temporal em uma dada interação (Marcuschi, 2007).

As conversas possuem estratégias de formação e coordenação que são, por natureza, cooperativas. A cada turno pode haver uma reorientação da conversa, uma mudança ou quebra comunicativa. O encadeamento e o engajamento são elementos sempre construídos; isto é, ainda que presentes na conversa, eles estão sempre em jogo, tanto determinam o rumo da interação, quanto são determinados por ela.

As peculiaridades do estudo das conversas podem ser um dos fatores que tem reduzido seu uso em públicos específicos; no entanto, seus objetivos – relacionados ao desvendamento das competências sociais subjacentes à interação – são notavelmente próximos aos interesses de pesquisas relacionadas aos quadros de autismo. Outro fator que pode ter favorecido seu uso reduzido é seu caráter predominantemente qualitativo, que não se ajusta às demandas acadêmicas atuais de pesquisadores internacionais que lidam com o público autista.

Um uso embrionário da perspectiva conversacional no estudo de distúrbio da comunicação foi apresentada por Adams e colaboradores (Bishop et al., 2000; Adams et al., 2002; Adams e Lloyd, 2005) e por Kremer-Sadlik (2004). Os primeiros criaram uma medida de ajuste conversacional que é calculada a partir do uso de pares adjacentes em medidas iniciais de participação no discurso, dominância conversacional, assertividade, verbosidade e responsividade e encadeamento. As categorias de encadeamento, por sua vez, foram definidas a partir de um trabalho anterior, de Bishop, sobre a ligação forma linguística-função comunicativa. Estas pesquisas foram realizadas com crianças com distúrbio pragmático de linguagem. Kremer-Sadlik estudou habilidades conversacionais em crianças com autismo e Síndrome de Asperger em uma perspectiva etnometodológica.

Pouco se sabe sobre a organização conversacional em interações com crianças autistas e, ainda que haja pesquisas sobre as (in)habilidades comunicativas, estas não são vistas em um contexto maior que o ato de fala.

A pesquisa a seguir tem como objetivo compreender a organização conversacional de díades constituídas por crianças pertencentes ao espectro do autismo e suas terapeutas, especificamente no que concerne à dependência dialogal entre os enunciados (ou seja, o encadeamento) e o compartilhamento do foco discursivo (isto é, o engajamento); visa, ainda, identificar as relações entre os elementos pragmáticos, sintático-semânticos e conversacionais.

Método

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq) do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo sob protocolo número 091/10 (Anexo A).

Sujeitos

Participaram dessa pesquisa 10 indivíduos com diagnóstico incluído nos Transtornos do Espectro Autístico. O detalhamento quanto ao diagnóstico e idade pode ser encontrado no item Sujeitos, na parte do Método do Estudo 1.

Material e Procedimento

Foram utilizados os mesmos materiais e aplicados os mesmos métodos descritos no item Material e Procedimento na parte do Método do Estudo 1 sendo que para o presente estudo apenas a situação Aniversário foi analisada.

As análises dos estudos 1 e 2 foram usadas para verificar a existência de relações entre os resultados.

C) Macro análise conversacional

Ajuste conversacional (encadeamento)

Para a investigação da dependência dialogal entre os turnos dos falantes, cada turno foi analisado em relação à sequência na qual ele estava inserido.

Cada transcrição foi dividida nos turnos entre falantes, independentemente da quantidade de intervenções que cada falante fez. Cada turno foi, então, analisado quanto ao seu grau de dependência em relação ao turno que o antecedeu. Diferentemente de uma análise estritamente verbal, os turnos foram considerados em relação a qualquer meio comunicativo utilizado, portanto, o contexto verbal e não verbal foi observado a fim de inferir a relação entre a sequência de turnos.

As categorias analisadas foram criadas para esta pesquisa e foram baseadas na literatura sobre análise conversacional etnográfica (Kerbrat-Orecchione, 2006, Levinson, 2007, Loder e Jung, 2008, Marcuschi, 2007). Como a análise extrapolou a conversa, mas abarcou a interação, as categorias a seguir não são exclusivamente derivadas na literatura apontada, mas sim, derivadas da observação *a posteriori* dos dados (em cada exemplo, o turno sublinhado corresponde à categoria exemplificada).

- Primeira parte de um par adjacente: sequências altamente padronizadas quanto à estrutura; representando uma co-ocorrência obrigatória. A primeira parte é o que inicia o par (por exemplo: perguntas, ordens, convites, pedido de desculpas etc).

Exemplo: Sujeito 3

Adulto: Olha só O., ele tá batendo em todo mundo.

Criança: Em todo mundo?

Adulto: É.

- Segunda parte de um par adjacente: segunda parte de uma sequência altamente padronizada quanto à estrutura; pode ser uma resposta, execução de ordem, aceitação/recusa de convite ou de um pedido de desculpas etc).

Exemplo: Sujeito 1

Adulto: (levanta-se surpresa) Então o que que é?

Criança: É Fivela

- Avaliação pós par-adjacente: uma asserção após um par adjacente, comentando-o, qualificando-o ou julgando-o.

Exemplo: Sujeito 8

Adulto: Cê quer ver o livro?

Criança: Não.

Adulto: Não.

Criança: Só você.

- Ação iniciadora de rotina: ações realizadas para começar novas rotinas da díade. Também abarcou a retomada de rotinas interrompidas ou finalizadas.

Exemplo: Sujeito 10

Adulto: Então não é o Capitão Cruel, tem que continuar procurando. Será que é esse daqui? (refere-se ao boneco que está segurando)

Criança: (pega boneco da mão dela) Esse.

Adulto: Não é não ó, Marujo?

Criança: (volta a esconder-se, parece querer retomar a brincadeira inicial).

- Ação mantenedora de rotina: ações realizadas para manter a rotina da díade, continuando, dessa forma, na mesma ação principal e dela distinguindo-se por serem extensões temáticas.

Exemplo: Sujeito 9, situação Livro

Adulto: Ih, será que o tubarão vai pegar o marujo da perna de pau?

Criança: Aha (assenti). (mexe com a figura da baleia)

Adulto: Coitado

Criança: Hum (faz baleia pegar marujo)

- Declaração iniciadora de tópico: emissões verbais usadas para iniciar novos tópicos conversacionais, podendo, ou não, ser claramente definidos por marcadores de início de turno. Podia estar acompanhada de uma ação não verbal que concorria para iniciar um novo tópico ou brincadeira.

Exemplo: Sujeito 6, situação Livro

Adulto: Ai que bravo, socorro!

Criança: Deixa eu ver (pega mapa para começar algo novo).

- Declaração dentro do tópico: emissões verbais que ampliavam ou falavam sobre o tópico principal.

Exemplo: Sujeito 1, situação Livro

Adulto: Pronto T., olha só.

Criança: Uau, lindo!

Adulto: Lindo, né?

- Reformulação da fala anterior: emissões usadas para esclarecer a fala, em geral, ocorreram por solicitação do interlocutor (tanto explícita, quanto implícita).

Exemplo: Sujeito 10, situação Livro

Criança: Eu gosto quando bandido usa.

Adulto: Não entendi.

Criança: Eu gosto quando bandido usa (faz gesto como se a mão fosse uma arminha e vocaliza), pum-pum.

- Não avaliável.

A criação de categorias de análise ocorreu, pois os critérios utilizados na análise de conversas cotidianas entre adultos (foco dos estudos de análise da conversação)

mostraram-se pouco específicos para a população estudada. Analisar a conversa de crianças também significa observar o movimento lúdico que se estabelece, respeitando o fato de que a comunicação acontece em um contexto tal que as ações têm o mesmo grau de importância que as falas. Não se trata de uma valorização dos gestos ou movimentos corporais, mas sim uma ampliação do escopo do campo de observação que utilizamos para inferir os significados. Com isso, pensar em termos de pares adjacentes foi o começo da análise. Todas as demais categorias foram estabelecidas após a transcrição dos dados, ou seja, elas derivaram dos dados e foram pensadas para identificar o que aconteceu na interação. Para garantir que a análise recaísse sobre o movimento entre os turnos, foi inicialmente identificado se a sequência analisada formava um par adjacente (caracterizado por um alto grau de coesão e restrição); caso não, cada turno foi enquadrado em dois tipos: iniciadores ou mantenedores do caminho que a interação vinha mantendo. Uma categoria específica encontrada foi a que identificou as ações de reformulação da fala, um tipo de estratégia de reparação de quebras comunicativas. O diagrama 3.1 mostra, de forma esquemática, como se deu a análise.

Diagrama 3.1 – Esquema de análise de encadeamento

Os itens classificados como “não avaliável” foram aqueles cuja interpretação não foi possível levando em consideração as questões apontadas anteriormente.

Engajamento

Além da dependência entre turnos, a questão do foco, isto é, o engajamento recíproco na conversa, também foi analisado. Sendo:

- Foco conjunto no evento comunicativo (FCEC) - ocorreu nas ocasiões em que ambos os interlocutores compartilhavam o mesmo foco de atenção. Este podia ser uma atividade, brincadeira, brinquedo ou a própria situação interacional.

Exemplo: Sujeito 4

Adulto: Esse? Então puxa.

Criança: (destaca)

- Foco isolado no objeto (FIO) – ocorreu nos momentos em que um dos membros da díade estava engajado em ações/explorações de objeto, contrapondo-se ao item anterior, no qual havia o compartilhar.

Exemplo: Sujeito 7

Adulto: (volta a ler historinha)

Criança: (mexe nas figuras destacadas e começa a abrir o envelope)

- Construção de foco conjunto (CFC) – situações nas quais um dos interlocutores buscou uma construção compartilhada do foco interacional através de emissões locucionais, gestos dêiticos ou ações que pudessem ser inferidas como intencionalmente feitas para compartilhar o foco.

Exemplo: Sujeito 9

Adulto: A vela

Criança: Um tesouro, isso é uma princesa.

Adulto: Aonde a princesa?!

Criança: (vira o livro)

- Foco isolado intencional (FII) – nos momentos em que houve uma recusa intencional da interação, com uma concomitante busca por isolamento. Em geral, tais situações vieram acompanhadas de ações taxêmicas como mudança postural, evitamento intencional de contato visual e mudança de local. Diferencia-se do item Negação Intencional de Estabelecimento do Foco Conjunto (NIEFC) por ser um item de manutenção de isolamento já presente, em geral, representou a manutenção do NIEFC.

Exemplo: Sujeito 2

Criança: (bate na contracapa do livro, com uma expressão enfadada)

Adulto: Cê gosta de sereia?

Criança: (abre as cartas e as observa)

Adulto: Aonde a princesa?!

Criança: (vira o livro)

- Compartilhando foco no objeto (CFO) – ocorreu nas situações em que, após a “descoberta” de um objeto interessante, o interlocutor mostrou ao outro seu novo objeto de interesse.

Exemplo: Sujeito 1

Adulto: Olha um gatinho.

Criança: (faz som de gato, bem agudo) Miauuuuuuuu.

- Negação intencional do estabelecimento de foco conjunto (NIEFC) – ocorreu nas situações em que um dos membros recusou o pedido de seu interlocutor para compartilhar o foco; isto é, houve a solicitação de compartilhar e a resposta a tal pedido foi uma recusa. Diferencia-se do Foco isolado intencional, pois no anterior não há um movimento de compartilhar que não foi aceito, enquanto, neste caso, houve a negação da construção conjunta, sendo, portanto, uma negação da tentativa de construção de foco conjunto.

Exemplo: Sujeito 4

Adulto: Aqui tem tubarão, tatatatatan (coloca boneco no navio, ó a galinha aqui O..

Criança: (apenas afasta-se)

- Não avaliável

As categorias de análise mostradas anteriormente foram derivadas dos dados da pesquisa, tal como no item anterior (“encadeamento”). Assim, os dados foram transcritos, observados e as categorias foram demarcadas posteriormente levando-se em consideração o quão engajados no mesmo foco comunicativo os parceiros estavam. A ideia de foco comum foi derivada da ideia conversacional de tópico discursivo; contudo, difere deste item, pois o foco, nesta pesquisa, também deriva da ideia de atenção compartilhada, que é a habilidade de dividir com o outro aquilo que chama sua atenção (Mundy et al., 1986). Foco, portanto, diz respeito tanto ao assunto que se quer dividir, quanto à possibilidade de mostrar/negar ao outro aquilo que o interessa. Três vertentes diferenciaram os tipos de engajamento: interesse, mutualidade e movimento. O Quadro 3.1 resume as diferenças dos itens segundo estas três vertentes.

Quadro 3.1 – Diferenciação dos itens de Engajamento quanto às vertentes: interesse, mutualidade e movimento

	Interesse	Mutualidade	Movimento
Foco conjunto no evento comunicativo	Comunicação	Presente	Conjunto
Foco isolado no objeto	Objeto	Ausente	Distante
Construção de foco conjunto	Comunicação	Em estabelecimento	Aproximação
Foco isolado intencional	Comunicação	Ausente	Distanciamento
Construção de foco no objeto	Objeto	Em estabelecimento	Aproximação
Negação intencional de construção de foco conjunto	Comunicação	Negada	Distanciamento

A primeira vertente (*interesse*) refere-se ao objeto de atenção da díade. Nas situações analisadas estes oscilaram entre o próprio evento de comunicação ou os objetos (no sentido concreto). A vertente seguinte, *mutualidade*, refere-se ao quão alinhados estavam o foco de atenção dos participantes. Como o foco é estabelecido em conjunto (não sendo, portanto, um fenômeno tudo-ou-nada), há uma gradação e a possibilidade de aceitação/recusa da mutualidade solicitada pelo outro. O estabelecimento conjunto do foco também significa que há momentos em que há maior ou menor proximidade entre o(s) objeto(s) de atenção da díade; este *movimento* foi contemplado na vertente homônima e incluiu as ideias de aproximação, distanciamento e foco conjunto.

A categoria *não avaliável* foi adicionada, pois houve situações em que não foi possível analisar o engajamento da díade, por falta de informações.

Enquanto a análise do encadeamento recaiu sobre o quão ajustado ao turno anterior o turno subsequente era, a análise do foco recaiu sobre o grau de compartilhamento da interação. O interesse principal das duas modalidades é que elas não se sobrepõem completamente, mas também não se excluem. Isto é, o grau de ajuste/encadeamento e o grau de engajamento/compartilhamento são possibilidades variáveis dentro da interação, apresentando uma gama de opções de cruzamento. Enquanto uma delas enfatiza a ligação explícita entre os participantes, a outra enfatiza a ligação implícita entre os mesmos. Dito de outra forma, o ajuste entre os turnos *caracteriza como* a plataforma compartilhada (não) se estabeleceu, enquanto o ajuste do foco *mostra a presença ou ausência* da plataforma compartilhada, mas não mostra como ela se deu. Portanto, uma é processual e a outra, descritiva.

Estes itens (de encadeamento e engajamento) foram analisados apenas na situação *Aniversário*. A escolha desta situação relacionou-se a duas questões. Inicialmente, esta foi a situação com menor número de correlações entre os itens da análise pragmática (Estudo 1) e da análise sintático-semântica (Estudo 2). Mas, em contraste, esta foi a situação com maior uso de elementos referenciais e uso total de sentenças complexas (tanto coordenadas quanto subordinadas). Por tratar-se de uma análise nova (ou seja, sem histórico na literatura), foi feita a opção pela análise em apenas uma situação, permitindo uma

observação mais focada. Isto não significa que as outras situações (*Lego®* e *Livro*) não tenham pontos de interesse, mas simplesmente que a escolha não recaiu sobre tais situações.

Estatística

Os itens de Engajamento e Encadeamento foram comparados através da aplicação do Teste de Friedman, nas situações em que foram identificadas diferenças estatísticas, foi aplicado o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni. O nível de significância adotado foi 0,05 (5%).

A fim de verificar as ligações entre os itens deste estudo e dos estudos 1 e 2 foi aplicado a Análise de Correlação de Spearman. Tal análise apresenta uma tríade de valores, sendo: o coeficiente de correlação, a significância e o número amostral. O primeiro item pode ser positivo ou negativo. Ele indica o comportamento da variável; nos casos “positivos” as variáveis apresentam comportamento paralelo (isto é, se uma aumenta, a outra também o faz – e vice versa); nos casos “negativos”, as variáveis apresentam comportamento oposto (isto é, quando uma aumenta, a outra diminui – e vice-versa). A significância adotada foi idêntica, de 5%, e o número de sujeitos da amostra foi igual a dez.

Resultados

A Tabela 3.1 mostra os itens de encadeamento analisados na situação *Aniversário*.

Tabela 3.1: Valores médios (e desvio padrão) dos itens de encadeamento

	Média	Desvio padrão	p-valor
1ª parte de um par adjacente	1,6	2,07	<0.001*
2ª parte de um par adjacente	10,8	4,16	
Ação iniciadora de rotina	1,8	1,87	
Ação mantenedora de rotina	5,6	5,36	
Avaliação pós par adjacente	0,5	0,85	
Declaração dentro do turno	11,1	5,28	
Declaração iniciadora de tópico	3,2	2,66	
Não avaliável	0,1	0,32	
Reformulação da fala anterior	0,4	0,52	

Os itens se diferenciaram entre si, contudo, devido ao tamanho da amostra, não foi possível identificar pares de variáveis responsáveis pela diferença encontrada.

A Tabela 3.2 mostra os itens de engajamento na situação *Aniversário*.

Tabela 3.2 - Valores médios (e desvio padrão) dos itens de engajamento

	Média	Desvio padrão	
Construção de foco conjunto	4	2,75	<0.001*
Compartilhando foco no objeto	0,5	0,71	
Foco conjunto no evento comunicativo	26	6,11	
Foco isolado intencional	0,2	0,63	
Foco isolado no objeto	2,9	1,91	
Não analisável	0,1	0,32	
Negação intencional de estabelecimento de foco conjunto	1,4	2,32	

Novamente, ainda que uma diferença estatística tenha sido encontrada, não foi possível identificar as variáveis responsáveis por tal resultado.

A Tabela 3.3 mostra as correlações entre os itens de engajamento e encadeamento. Das oitenta correlações possíveis, dez foram estaticamente significativas (12,5%) e são apontadas na tabela, sendo que todas foram positivas, isto é, apresentaram comportamento estatístico semelhante.

Tabela 3.3 - Correlação entre os itens de encadeamento e de engajamento

Variável Encadeamento	Variável Engajamento	Coefficiente de correlação	Significância
1ª parte de par adjacente	Construção de Foco Conjunto	0,745	0,013*
Ação iniciadora de rotina	Construção de Foco no Objeto	0,671	0,034*
Ação iniciadora de rotina	Negação intencional de estabelecimento de foco conjunto	0,675	0,032*
Ação mantenedora de rotina	Foco isolado no objeto	0,687	0,028*
Ação mantenedora de rotina	Negação intencional de estabelecimento de foco conjunto	0,676	0,032*
Declaração dentro do turno	Foco Conjunto no Evento Comunicativo	0,692	0,027*
Declaração iniciadora de turno	Construção de Foco Conjunto	0,913	<0.001*
Reformulação da Fala anterior	Foco total	0,677	0,031*
Encadeamento total	Construção de Foco Conjunto	0,689	0,027*
Encadeamento total	Foco Conjunto no Evento Comunicativo	0,661	0,038*

De forma geral, os itens de engajamento mostraram-se relacionados com os itens de foco em comum (em nove das doze ocorrências).

O relacionamento entre as variáveis pragmáticas e os itens de encadeamento está discriminado na Tabela 3.4, e entre os itens sintático-semânticos e de encadeamento na Tabela 3.5.

Tabela 3.4 - Correlação entre os itens pragmáticos e de encadeamento

Variável Encadeamento	Variável pragmática	Coefficiente de correlação	Significância
1ª parte de par adjacente	Funções regulatórias	0,838	0,002*
2ª parte de par adjacente	Funções interacionais	0,642	0,045*
Ação iniciadora de rotina	Meio verbal nas participações	-0,779	0,008*
Ação mantenedora de rotina	Total de respostas	-0,636	0,048*
Ação mantenedora de rotina	Respostas pragmaticamente inapropriadas	-0,685	0,029*
Declaração dentro do tópico	Espaço comunicativo das iniciativas	0,681	0,03*
Declaração dentro do tópico	Espaço comunicativo das participações	0,815	0,004*
Declaração dentro do tópico	Funções regulatórias	0,735	0,015*
Declaração iniciadora de tópico	Funções regulatórias	0,78	0,008*
Encadeamento total	Funções regulatórias	0,646	0,044*

Tabela 3.5 - Correlação entre os itens sintático-semânticos e de encadeamento

Variável Encadeamento	Variável sintático-semântica	Coefficiente de correlação	Significância
2ª parte de par adjacente	Termos nominais	-0,768	0,009*
Declaração dentro do turno	Relação semântica especificação de objeto	0,703	0,023*
Reformulação da Fala anterior	Relação semântica aditiva	-0,645	0,044*
Encadeamento total	Relação semântica aditiva	-0,828	0,003*
Encadeamento total	Sentenças coordenadas	-0,721	0,019*
Encadeamento total	Relação semântica final	-0,698	0,025*
Encadeamento total	Dêiticos	-0,675	0,032*
Encadeamento total	Total de termos referenciais	-0,702	0,023*
Não avaliável	Dêitico+gestos	0,667	0,035*

Excetuando duas ocorrências, todas as demais correlações foram negativas, isto é, apresentaram comportamento estatístico oposto. Das nove associações, quatro são com itens referentes às relações semânticas estabelecidas nas sentenças.

O relacionamento entre as variáveis pragmáticas e os itens de engajamento está discriminado na Tabela 3.6, e entre os itens sintático-semânticos e de engajamento na Tabela 3.7.

Tabela 3.6 - Correlação entre os itens pragmáticos e de engajamento

Variável Engajamento	Variável pragmática	Coefficiente de correlação	Significância
Negação intencional de estabelecimento de foco conjunto	Percentual de atos comunicativos	0,674	0,033*
Negação Intencional de Estabelecimento de Foco conjunto	Percentual de resposta	- 0,674	0,033*
Foco isolado no objeto	Total de respostas	-0,739	0,015*
Foco isolado no objeto	Uso de meio verbal das respostas	-0,743	0,014*
Foco isolado no objeto	Uso de meio verbal em todas as participações	-0,742	0,014*
Foco isolado no objeto	Respostas pragmaticamente inapropriadas	-0,696	0,025*
Foco isolado no objeto	Termos de desejo	0,673	0,033*
Foco conjunto no evento comunicativo	Espaço comunicativo das participações	0,709	0,022*
Construção de foco no objeto	Percentual de uso de uso de meio verbal nas iniciativas	-0,751	0,012*
Construção de foco no objeto	Percentual de uso de uso de meio vocal nas iniciativas	0,765	0,01*
Construção de foco no objeto	Uso do meio vocal nas participações	0,765	0,01*
Construção de foco conjunto	Funções regulatórias	0,810	0,004*
Total de engajamento	Funções regulatórias	0,646	0,044*

O item “foco isolado no objeto” foi o que apresentou maior número de associações, sendo que quatro (das cinco associações encontradas) apresentaram comportamento estatístico oposto.

Tabela 3.7 - Correlação entre os itens sintático-semânticos e de engajamento

Variável Encadeamento	Variável sintático-semântica	Coefficiente de correlação	Significância
Construção de foco conjunto	Relação semântica aditiva	-0,697	0,025*
Construção de foco conjunto	Total de coordenação	-0,757	0,011*
Construção de foco no objeto	Total de subordinação	-0,717	0,02*
Construção de foco no objeto	Dêiticos com uso de gesto	0,697	0,025*
Foco isolado intencional	Dêiticos com uso de gesto	0,667	0,035*
Não avaliável	Dêiticos com uso de gesto	-0,667	0,035*
Total de engajamento	Relação semântica aditiva	-0,828	0,003*
Total de engajamento	Total de coordenação	-0,721	0,019*
Total de engajamento	Relação semântica final	-0,698	0,025*
Total de engajamento	Total de dêiticos	-0,675	0,032*

Apenas os itens referentes aos aspectos sintáticos foram associados com os itens de engajamento.

Discussão

O duplo objetivo desta pesquisa, isto é, compreender a organização conversacional de díades constituídas por crianças pertencentes ao espectro do autismo e suas terapeutas, tanto com relação ao encadeamento quanto com relação ao engajamento; e identificar as relações entre os elementos pragmáticos, sintático-semânticos e conversacionais foi alcançado. Os resultados mostraram que há uma organização dialógica entre os enunciados e que os participantes engajam-se em ações compartilhadas. Além disso, há associações entre itens pragmáticos, sintático-semânticos e conversacionais.

As interações humanas, como as conversas e brincadeiras, são espaços privilegiados das vivências nos âmbitos interpessoal e social. O primeiro diz respeito às habilidades requeridas para se engajar no contato com o outro, enquanto que o âmbito social refere-se àquelas habilidades e conhecimentos sócio-culturais que permitem que uma pessoa faça – de fato – parte de um grupo social, incluindo os papéis e normas que organizam as famílias, escolas, trabalho, associações e outros (Ochs et al., 2004).

Muitas dessas normas sociais são conteúdos implícitos às ações observáveis. Isto é especialmente verdadeiro no que tange à organização das conversas. A dependência dialógica entre os enunciados é uma co-construção contínua entre os falantes. Não há modelo a priori que possa limitar, em definitivo, qual será o caminho que uma conversa irá percorrer. Ainda assim, há elementos recorrentes que indicam ser esta uma atividade altamente organizada (Levinson, 2007; Loder e Jung, 2008).

Tal organização pode ser vista na análise de Encadeamento. Em um nível observável, as falas devem se ajustar, quanto ao tema, umas às outras. Há níveis de ligação entre os enunciados, sendo que aqueles fortemente ligados por regras de restrição são os

pares adjacentes. Outros tipos de ligação estão presentes entre os enunciados, mas com menor grau de “obrigatoriedade”, sendo possível identificar até mesmo pré-sequências de pedidos, convites e outros eventos.

Esta pesquisa não se ateve a organizações exclusivamente conversacionais, mas abarcou itens referentes à interação. A observação da Tabela 3.1 mostra que houve maior ocorrência de “2ª parte de par adjacente” e “declaração dentro do turno”. Devido ao tamanho da amostra não foi possível identificar se houve itens que se diferenciaram dos demais, no entanto a clara preponderância desses dois itens informa sobre uma tentativa – por parte dos sujeitos – de manter a linha dialógica que vinha se estabelecendo (Ochs et al., 2004; Loder et al., 2008)..

Parece haver uma percepção de que há restrições quanto ao conteúdo dos turnos, identificando a necessidade de um emparelhamento entre o que sucedeu e o que é esperado. Anterior a tal percepção do conteúdo dos turnos, está o entendimento de que as interações são situações em que há uma troca de turnos, isto é, os participantes alternam-se nos papéis de falante e ouvinte. Deriva-se desta identificação inicial a percepção de que há graus de coesão entre os turnos. Perguntas *exigem* respostas, cumprimentos *exigem* outro cumprimento, pedidos *exigem* aceitação/recusa, entre outros. Os sujeitos identificaram a necessidade de administrar a interação e responderam ao emparelhamento de turnos. A noção de relevância condicional entre os turnos é um indicativo de que há o entendimento de que existem expectativas específicas que devem ser atendidas (se meu parceiro fez um pedido ele espera que o mesmo seja atendido ou que eu o rejeite). Portanto, em um nível mais profundo, toda organização interacional lida com o princípio cooperativo (Grice, 1975).

A questão do engajamento tem vertentes mais interacionais ligadas à atenção compartilhada, mas também especificamente conversacionais, como a coerência tópica. Esta última é construída ao longo dos turnos dos falantes; virtualmente podemos inventar um conjunto que inclua quaisquer dois tópicos de conversa; entretanto, dificilmente encontraremos um universo comum entre elementos de foco da atenção. Novamente o pequeno tamanho da amostra impossibilitou a análise de itens responsáveis pelas diferenças encontradas, contudo houve uma predominância do item “foco conjunto no evento comunicativo”, único item da análise de foco em que era possível identificar uma efetiva sincronização interacional (Marcuschi, 2007).

A análise do engajamento evidenciou que, apesar das dificuldades de engajamento social, típicas dos quadros do espectro do autismo, os sujeitos tornaram-se *interlocutores* (Kerbrat-Orecchione, 2006), falando uns com os outros e, em boa parte dos momentos, compartilhando o mesmo foco de atenção.

Em decorrência das conversas serem uma tarefa predominantemente social, Ochs et al. (2004) apontaram que há facilitadores em sua realização: há acesso explícito no

discurso social sobre o que é, ou não, socialmente apropriado nas interações (exemplo: se o sujeito cuspir em alguém durante a interação isso será apontado como inadequado); há certas relações predizíveis e estáveis entre o que é esperado e as práticas sociais gerais (após muitas vivências, pode-se entender que questões com contorno ascendente, perguntas, exigem uma resposta); e, por último, há práticas sócio-institucionais que dão pistas perceptuais sobre o que é, ou não, aceitável naquele espaço (na sala de aula não é desejável gritar, por exemplo). Tais construtos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos podem ajudá-los a lidar com tarefas que, em essência, ultrapassam suas habilidades quando as mesmas são avaliadas através de metodologias mais restritas (como os testes). Em contrapartida, as conversas exigem uma coordenação de ações que excedem as habilidades linguísticas (Marcuschi, 2007), colocando em movimento competências sócio-comunicativas.

A associação entre os itens de encadeamento e de engajamento (Tabela 3.3) evidenciou que as ações (mantenedoras e iniciadoras de rotina) tendem a ocorrer junto a movimento de distanciamento de foco (itens “negação intencional de estabelecimento de foco conjunto” e “foco isolado no objeto”), o que pode indicar que tais ações servem a propósitos de isolamento comunicativo. As declarações, por sua vez, foram predominantemente associadas a um movimento de aproximação do foco comunicativo. Em síntese, as ações podem ser vistas como mais isoladas que as declarações. Colaborando com tal afirmação, a associação entre os itens de engajamento e itens pragmáticos mostrou que há uma relação negativa entre as ações e o meio verbal e respostas. Por outro lado, as declarações foram associadas com o uso do espaço comunicativo e funções regulatórias (Tabela 3.4). Com relação à associação com itens sintático-semânticos, quase todas as correlações apresentaram comportamento estatístico oposto. Isto parece indicar que há questões de referencialidade, estrutura sintática e relações semânticas que não tem uma relação simétrica com o encadeamento conversacional. Portanto, conversar e mostrar mais recursos linguísticos não são afirmações, e nem mesmo, vivências correspondentes. A associação entre os itens de engajamento (Tabelas 3.6 e 3.7) evidenciou que houve maior relação com os itens pragmáticos quando o interesse estava focado nos objetos (Foco isolado no objeto e Construção de foco no objeto). Por outro lado, em relação à correlação com os itens sintático-semânticos, todas as variáveis de engajamento tinham em comum o interesse na comunicação. Isto parece indicar uma ligação entre aspectos funcionais e elementos do contexto e entre aspectos de forma-conteúdo e o interesse na própria comunicação.

Como apontado por Kerbrat-Orecchioni (2006) a conversa não é uma sucessão aleatória de turnos, mas uma atividade mutuamente determinada, tendo como diretrizes, para se efetivar: a existência de, pelo menos, dois participantes; que as pessoas falem

alternadamente; que as pessoas se engajem na conversa; e que, por fim, os enunciados sejam mutuamente determinados. Essas quatro condições foram verificadas nesta pesquisa: houve díades que interagiram e foram interlocutores, falando um com o outro de forma alternada. Ambos se engajaram na conversa de forma mais ou menos próxima e encadearam suas falas de forma que elas fossem mutuamente determinadas.

Conclusão

As habilidades para manter uma conversa sequencialmente organizada não podem ser explicadas em termos de maiores habilidades sintático-semânticas. Mas, por outro lado, tem associação simétrica com maiores possibilidades de dividir o espaço de comunicação e regular a interação.

Os participantes parecem ter realizado ações junto com seus terapeutas, em um sistema compartilhado. Tal nível de engajamento é tanto uma construção conjunta, quanto o resultado de tal construção. Apesar de a literatura relatar dificuldades interacionais ligadas aos quadros do espectro do autismo, há situações específicas em que tais limitações podem ser minimizadas e momentos compartilhados podem ser vividos.

Este estudo apresenta limitações relacionadas à pequena amostra de sujeitos. Por ser uma proposta inicial há necessidade de ampliar seu uso, tanto em outros sujeitos, quanto em outras situações comunicativas. Com relação a esta última afirmação, outros *settings* de investigação podem favorecer a emergência de outras categorias não identificadas neste estudo.

Em termos terapêuticos, esta pesquisa mostrou que investir em movimentos compartilhados ao interagir com crianças do espectro do autismo é uma necessidade. A comunicação não é um fenômeno tudo-ou-nada, mas sim, algo móvel e co-construído. Isto significa que o terapeuta deve ver-se no processo interacional, não como um instrumento para o paciente, mas como um interlocutor ativo, cuja participação é imprescindível para que se construa realidades conjuntas em um universo compartilhado.

Conclusão Geral

Conclusão geral

Os estudos apresentados seguiram um caminho que procurou investigar elementos pragmáticos e sintático-semânticos na fala espontânea de crianças do espectro do autismo, sendo, então, usados como dados que pudessem ser relacionados a elementos macroestruturais na estrutura interacional e conversacional. Simultaneamente, procurou investigar se havia situações que promoviam maiores possibilidades de uso destes elementos.

A união destas duas ideias, presentes enquanto objetivos duplos nos estudos, mostrou que os itens pragmáticos analisados não se diferenciaram nas três situações. Por outro lado, foi observada diferença no uso de itens sintático-semânticos entre as situações investigadas. Tal achado, quando considerado conjuntamente, indica que parece haver um arcabouço pragmático, mais estável, que emerge em diferentes demandas; enquanto o conhecimento sintático-semântico é mais contexto-dependente. Isto pode significar que as habilidades pragmáticas são construtos iniciais que se consolidam antes de habilidades que requerem maior refinamento (como os itens sintático-semânticos analisados). Este arcabouço pragmático inicial é a base estável necessária ao encadeamento e engajamento interacional, ainda que este se estabeleça também através de elementos linguísticos.

Portanto, em uma análise desenvolvimental, os achados apresentados nos estudos, corroboram a noção de que as habilidades pragmáticas são a base do desenvolvimento posterior de linguagem, sendo, dessa maneira, o foco do trabalho clínico. Curiosamente, ainda que existam relatos de sujeitos do espectro do autismo com excelentes habilidades linguísticas, todos os afetados apresentam alterações pragmáticas, seja nos níveis mais básicos, ou nas habilidades mais refinadas, que envolvem questões do discurso e da conversa. Considerado à luz dessa pesquisa, tal afirmação reveste-se de maior significado, visto que as habilidades pragmáticas (com seu inegável cunho social) são a base sobre a qual outros refinamentos de linguagem se sustentarão enquanto comunicação (e não somente habilidades desvinculadas de um uso efetivo).

Toda pesquisa é um recorte do mundo real e, conseqüentemente, analisa-o deste lugar. Entretanto, a riqueza da comunicação é exatamente sua infindável rede de significações que se estabelece entre o mundo, o outro e o sujeito.

De um ponto de vista mais antropológico (e menos rígido dos quadros de autismo sendo caracterizados pela ausência de habilidades), esta pesquisa fortaleceu uma visão mais social que encara as manifestações de comunicação como fenômenos intersubjetivos da cultura da sociedade; responsabilizando, concomitante, os parceiros da comunicação para que se engajem e se tornem *interlocutores* e *interactantes*.

As limitações apontadas em cada estudo são advertências reais e necessárias à crítica da ciência, mas são também as motivações para pesquisas futuras. Há limitações contingenciais a todas as escolhas metodológicas e cabe ao pesquisador pensar antecipadamente no que deseja. Desta forma, esta pesquisa, ao lidar com dados de uma interação espontânea, lidou com as limitações de ordem interacional inerentes a todos os contados humanos. Curiosamente, esta limitação é, igualmente, o fator de contribuição aos estudos interacionais.

Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas

Adams C. Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *J Child Psychol Psychiatr.* 2002; 43(8): 973-987.

Adams C, Green J, Gilchrist A, Cox A. Conversational behavior of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *J Child Psychol Psychiatry.* 2002; 43(5): 679-690.

Adams C, Lloyd J. Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *Int J Lang Comm Dis.* 2005; 40(3): 333-347.

Allen ML, Haywood S, Rajendran G, Branigan H. Evidence for syntactic alignment in children with autism. 2011. *Developmental Sci*; 14(3): 540-548.

Amato CAH, Fernandes FDM. 2010. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pro Fono.* 2010; 22 (4): 373-378.

American Psychiatric Association. Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais – DSM-IV. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995

Bernstein DK. Language development: the preschool years. In: Bernstein DK, Tiegerman-Farber E. *Language and communication disorders in children.* 4ª ed. Needham Heights: Allyn e Bacon; 1997. p. 97-126

Bishop DVM, Chan J, Adams C, Hartley J, Weir F. Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Developmental and psychopathology.* 2000; 12: 177-199.

Bizzocchi A. o lugar de cada palavra. 2009 [cited 2011 nov 10]. Available from <http://filosofandoalinguagem.blogspot.com.br/2010/03/o-lugar-de-cada-palavra.html>

Bloom L, Lahey M, Hood L, Lifter K, Fiess K. Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *J Child Lang.* 1980; 7:235-261.

Branigan HP, Pickering MJ, Pearson J, McLean JF. Linguistic alignment between people and computers. *J Pragmatics*. 2010; 42: 2355-2368.

Brown JR, Donelan-McCall N, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Dev*. 1996; 67: 836-849.

Brown JR, Dunn J. "You can cry, mum": The social and developmental implications of talk about internal states. *Br J Dev Psychol*. 1991; 9:237-256.

Capps L, Kehres J, Sigman M. Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*. 1998; 2: 325-344.

Cardoso C, Fernandes FDM. Uso de funções comunicativas interpessoais e não interpessoais em crianças do espectro autístico. *Pro Fono*. 2003; 15 (3): 279-86.

Cardoso C, Fernandes FDM. Relação entre os aspetos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico. *Pró-Fono*. 2006; 18(1): 89-98.

Carston R. Linguistic meaning, communicated meaning and cognitive pragmatics. *Mind Lang*. 2002; 17: 127-48.

Colle L, Baron-Cohen S, Wheelwright S, van der Lely HKJ. Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *J Autism Dev Disord*. 2008; 38:28-40.

de Villiers J, Statinton RJ, Szatmari P. Pragmatic abilities in Autism Spectrum Disorder: a case study in philosophy and the empirical. *Midwest Stud Philos*. 2007a; XXXI: 292-317.

de Villiers J, Fine J, Ginsberg G, Vaccarella L, Szatmari P. Brief report: a scale for rating conversational impairment in Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*. 2007b; 37: 1375-1380.

Diessel H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cogn linguist*. 2006; 17(4): 463-489.

Eigsti IM, Bennetto L, Daldani MB. Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *J Autism Dev Disord*. 2007; 37(6): 1007-1023.

Fávero LL. O tópico discursivo. In: Pret D (org). *Análise de textos orais*. 5ª ed. São Paulo: Humanitas; 2001. p 33-54.

Fernandes FDM. Pragmática. In: Andrade CRF, Berfi-Lopes DM, Fernandes FDM, Wertzner HF. *ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2ª ed. Carapicuíba: Pró-Fono; 2004. p.83-97.

Fine J, Bartoluci G, Szatmari P, Ginsberg G. Cohesive discourse in pervasive developmental disorders. *J Autism Dev Disord*. 1994. 24(3): 315-329.

Folstein SE, Rosen-Shedley B. Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature*. 2001; 2: 943-55.

Garcez PM. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: Loder LL, Jung NM (org). *Fala-em-interação-social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras; 2008. P. 17-38.

García-Pérez RM, Lee Anthony, Hobson RP. On intersubjective engagement in Autism: A controlled study of nonverbal aspects of onversation. *J Autism Dev Disord*. 2007; 37: 1310-1322.

Geils C, Knoetze J. Conversations with Barney: a conversation analysis of interactions with a child with autism. *S Afr J Psychol*. 2008; 38(1): 200-224.

Goldman S. Brief report: narratives of personal events in children with autism and developmental language disorders: unshared memories. *J Autism Dev Disord*. 2008; 38: 1982-1988.

Grice HP. Logic and conversation. In: Peter C, Morgan J. *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

Hage SRV, Resegue MM, Viveiros DCS, Pacheco EF. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono*; 2007; 19(1): 49-58.

Hale CM, Tager-Flusberg H. Brief report: the relationship between discourse deficits and autism symptomatology. *J Autism Dev Disord*. 2005; 35 (4): 519-24.

Halliday M. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press, 1978.

Harris GJ, Chabris CF, Clark J, Urban T, Aharon I, Steele S, McGrath L, Condouris K, Tager-Flusberg H. Brain activation during semantic processing in autism spectrum disorders via functional magnetic resonance imaging. *Brain Cogn*. 2006; 61: 54-68.

Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nerv Child*. 1943;2: 217-50.

Kerbrat-Orechione C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola; 2006.

Klin A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev Bras Psiquiatr*. 2006; 28 (sup): 3-11.

Kodic MT. A caracterização do discurso oral por meio de marcadores conversacionais. *Rev Anagrama*. 2008; 3: 1-8.

Koegel LK. Intervention to facilitate communication in autism. *J Autism Dev Disord*. 2000; 30(5): 383-91.

Kremer-Sadlik T. How children with Autism and Asperger Syndrome respond to questions: A "naturalistic" theory of mind task. *Discourse Stud*. 2004; 6:165-206.

Lee EC, Rescorla L. The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Appl Psycholinguist*. 2002; 23: 623-641.

Levinson S. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

Loder LL, Salimen PG, Müller M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: Loder LL, Jung NM (org). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras; 2008. p. 39-58.

Loder LL, Jung NM, organizadoras. Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras; 2008. 168p.

Marchena A, Eigsti IM. Conversational gestures in autism spectrum disorders: asynchrony but not decreased frequency. *Autism Res.* 2010; 3:311-322.

Marchuschi LA. Análise da conversação. São Paulo: Ática; 2007.

Marcos H. Introduction: early pragmatic development. *First Lang.* 2001; 21: 209-218.

Miilher LP, Fernandes FDM. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. *Pró-Fono.* 2009; 21(4): 309-314.

Moreira CR, Fernandes FDM. Avaliação da comunicação no espectro autístico: interferência da familiaridade no desempenho de linguagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2010; 15: 430-435.

Mundy P, Sigman M, Ungerer J, Sherman T. Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *J Child Psychiat.* 1986; 27(5):657-669.

Ochs E, Kremer-Sadllik T, Sirota KG, Solomon O. Autism and the social world: na anthropological perspective. *Discourse Stud.* 2004; 6(2): 147-183.

Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: critérios diagnósticos para pesquisa. 10ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993

Paul R, Miles S, Orlowski M, Marcinki HC, Volkmar F. Conversation behaviors in youth with higt-functioning ASD and Asperger Syndrome. *J Autism Develop Dis.* 2009; 39:115-125.

Penhavel E. Sobre a função dos marcadores discursivos. *Estudos Linguísticos XXXIV.* 2005: 1296-1301.

Roberts JA, Rice ML, Tager-Flusberg H. Tense marking in children with autism. *Appl Psycholinguist.* 2004; 25: 429-448.

- Rocha LC, Befi-Lopes DM. Análise pragmática das respostas de criança com e sem distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono*. 2006; 18(3): 229-238.
- Rollins PR, Snow CE. Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *J Child Lang*. 1998; 25: 653-673.
- Rowan LE, Leonard LB, Chapman K, Weiss A. Performative and presuppositional skills in language-disordered and normal children. *J Speech Lang Hear Res*. 1983; 26: 97-106.
- Sacks H. On doing "being ordinary". In: Atkinson JM, Heritage J. *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge UK: Cambridge University Press; 1984
- Shatz M, Wellman HM, Silber S. The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*. 1983; 14: 301-321.
- Tager-Flusberg H. The challenge of studying language development in children with autism. In: Menn N, Ratner NB. *Methods for studying language production*. Mahwah NJ: Laurence Erlbaum Associates; 2000.
- Thompson L. The development of pragmatic competence: past findings and future directions for research. *Current issues in language & society*. 1996; 3(1): 3-20.
- Tiegerman-Farber E. Social cognition: the communication imperative. In: Bernstein DK, Tiegerman-Farber E. *Language and communication disorders in children*. 4^a ed. Needham Heights: Allyn e Bacon; 1997. p. 26-56.
- Volkmar FR, Pauls D. Autism. *Lancet*. 2003; 362: 1133-41
- Walenski M, Tager-Flusberg H, Ullman MT. Language in Autism. In: Moldin SO, Ruvenstein JLR, editors. *Understanding autism: from basic neuroscience to treatment*. Florida: Taylor & Francis Books; 2006. P.175-203.
- Whitehouse AJO, Maybery MT, Durkin K. Evidence against poor semantic encoding in individuals with autism. *Autism*. 2007; 11(3): 241-254.
- Wittek A, Tomasello M. Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Appl Psycholinguist*. 2005; 26: 541-558.

Anexos

Anexo A

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 19.05.10, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **091/10** intitulado: "HABILIDADES CONVERSACIONAIS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTO AUTÍSTICO", inclusive Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP-FMUSP, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa.

Pesquisador (a) Responsável: Fernanda Dreux Miranda Fernandes

Pesquisador (a) Executante: Liliane Perroud Miüller

CEP-FMUSP, 19 de maio de 2010

Prof. Dr. Eduardo Massad
Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo B – Perfil Funcional da Comunicação

Capítulo 4 - Pragmática
Fernanda Dreux Miranda Fernandes

Pragmática. Ficha - Síntese

Nome				Diagnóstico			
Avaliadora							
D/N		Idade		Data		Fita	

Tempo : minutos

Atos Comunicativos A:

C:

Total

Atos Comunicativos por minuto

N Funções 0

Funções interativas 0

Atos Interativos 0

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

Anexo C - Perfil Funcional da Comunicação – Ampliado

Capítulo 4 - Pr
Fernanda Dreux Mira

ANEXO
Pragmática. Fic
Momento 2

Nome		Diagn
Avaliadora		
D/N	Idade	

Tempo : minutos

Atos Comunicativos A: #DIV/0!

C: 5 #DIV/0!

Atos Comunicativos por minuto				#DIV/0!	Iniciativas		
					Respostas		
Função	Meio	N	%	Função	Meio	N	
PO 0%	VE		0%	P S 0%	VE		
	VO		0%		VO		
	G		0%		G		
RO 0%	VE		0%	C 0%	VE		
	VO		0%		VO		
	G		0%		G		
EX 0%	VE		0%	NF 0%	VE		
	VO		0%		VO		
	G		0%		G		
EP 0%	VE		0%	PA 0%	VE		
	VO		0%		VO		
	G		0%		G		
PR 0%	VE		0%	E 0%	VE		
	VO		0%		VO		
	G		0%		G		
PE	VE		0%	2 JC	VE		
	VO		0%		VO		

Anexo D - Termos de estado psicológico (TEP)

Paciente:

Terapeuta:

Data:

Situação:

		Tipo de TEP				
	Segmento	físico	emocional	de desejo	cognitivo	total
1						
2						
3						
(...)						
Total						