

ALINE BISOTTI DORNELAS

**INTERAÇÃO FICTIVA COMO ESTRATÉGIA COMUNICATIVA DE CRIANÇAS
ECOLÁICAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Faculdade de Letras da Universidade Federal
de Juiz de Fora, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Luiz Fernando Matos Rocha
Co-orientadora: Esther Pascual Olivé

Juiz de Fora
2018

ALINE BISOTTI DORNELAS

Interação fictiva como estratégia comunicativa de crianças ecológicas com Transtorno do Espectro Autista

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Aprovada em: ___/___/_____

Banca examinadora:

Luiz Fernando Matos Rocha – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Esther Pascual Olivé – Co-orientadora
Universidade de Zhejiang – China

Heliana Ribeiro de Mello – Membro externo
Universidade Federal de Minas Gerais

Renata Mousinho Pereira da Silva – Membro externo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sandra Aparecida Faria de Almeida – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Amitza Torres Vieira – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aos meus pais, Maciel e Adriana,
por todo amor, carinho e dedicação.

Às pessoas com Transtorno do Espectro Autista,
que são o verdadeiro motivo deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre iluminar meu caminho.

Aos meus pais, por me apoiarem em todas as minhas decisões e fazerem de tudo para que meus sonhos se tornem realidade.

Ao meu noivo, Thiago, pelo amor e pela compreensão.

À minha amiga Lívia, por todos esses anos de amizade e conselhos.

Ao meu orientador Luiz Fernando Matos Rocha, pelo apoio, amizade, pelas inúmeras discussões, revisões e conversas enriquecedoras.

À minha co-orientadora Esther Pascual, por todo o conhecimento adquirido na teoria da interação fictiva ao longo desses 4 anos, pela amizade e ensinamentos.

Ao professor da Case Western University, Todd Oakley, pela grande contribuição na elaboração das atividades do estudo de elicitación de dados.

À artista plástica Mônica Holder, pelas ilustrações utilizadas com as crianças neste estudo.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo conhecimento fundamental, construído de forma conjunta.

Às crianças que participaram da pesquisa, por seu desprendimento, bondade e infinita doçura.

Aos pais e mães que concordaram em participar e/ou permitiram a participação de seus filhos e foram de fundamental importância para a sua concretização.

Às terapeutas, psicólogas e fonoaudiólogas, que, com grande generosidade participaram e cederam seus espaços de trabalho para a realização das gravações da pesquisa e assim ajudaram a agregar novos saberes às áreas de conhecimento que tanto estudamos e admiramos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista apresentam desempenho deficiente em atividades que demandam atenção conjunta, imitação e leitura de intenções, o que afeta principalmente seu comportamento social e comunicação. A ecolalia, repetição das palavras exatas de um discurso anterior (KANNER, 1943), está relacionada a tal condição cognitiva (CARPENTER; TOMASELLO, 2000). A fala ecolálica de indivíduos com autismo possui, em sua maioria, função comunicativa (SCHULER, 1979; PRIZANT; RYDELL, 1984; PRIZANT; DUCHAN, 1987; RYDELL; MIRENDA, 1991; FERNANDES, 2003; DOBBINSON; PERKINS; BOUCHER, 2003; STERPONI; SHANKEY, 2014). Entendemos as produções ecolálicas funcionais como tipos de interação fictiva, que consiste na utilização de reportações discursivas, ou do padrão de interação, como estratégias comunicativas. A interação fictiva implica o uso de um domínio cognitivo baseado em interações face a face aplicado a outras funções no processo comunicativo, o *frame* de conversa, diferentes da meramente reportativa. Essas construções têm sido identificadas em vários gêneros discursivos, em diferentes línguas e em casos de afasia de Broca (PASCUAL, 2006; 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016). O presente trabalho tem como objetivos: mapear as ocorrências de interação fictiva na fala ecolálica, sua tipologia e desenvolvimento nos casos de crianças com Transtorno do Espectro Autista; comparar os resultados com dois grupos controle, o primeiro correspondendo idade cognitiva com as crianças com TEA e o segundo, idades cronológicas. Para isso, foram realizados dois estudos: um estudo empírico, com a gravação audiovisual interações semiespontâneas entre cinco crianças autistas (quatro meninos com TEA severo e uma menina com TEA moderado) e suas terapeutas em sessões semanais durante um mês, totalizando quatro sessões para cada criança. Com base nos achados do primeiro estudo, foram elaboradas duas tarefas para elicitación de dados, também aplicadas nas mesmas crianças com TEA pelas terapeutas. As crianças dos grupos controle realizaram interações semelhantes no primeiro estudo e as mesmas atividades no segundo estudo, com suas mães. Observou-se que as crianças com autismo utilizaram não só ecolalias com repetição *ipsis litteris* do discurso anterior, mas também ecolalias mitigadas, em que houve acréscimo de palavras no enunciado ecolálico para que este se adequasse ao contexto; também houve produção de paráfrases e até mesmo algumas ocorrências mais criativas utilizando padrão pergunta-resposta. Essas construções eram utilizadas para acesso ao léxico, sanar dificuldade de estruturação gramatical e referenciar personagens ou pessoas. As crianças do grupo controle 1 (de dois a quatro anos de idade) também utilizaram construções de interação fictiva com repetição de discurso anterior quando se deparavam com dificuldades gramaticais e discursivas. As crianças do grupo controle 2 (de seis a doze anos), utilizaram as construções de interação fictiva de modo mais criativo, com poucas ocorrências de repetição, e como opção discursiva, em vez de estratégia adaptativa. Os resultados sugerem que as construções de interação fictiva foram mais eficazes e mais frequentes que outras estratégias no grupo de crianças com TEA. A utilização do *frame* de conversa parece ser, então, de grande importância para que esse grupo seja capaz de se engajar no discurso e buscar estratégias comunicativas com seus interlocutores.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Transtorno do Espectro Autista; ecolalia; Interação Fictiva.

ABSTRACT

Individuals with Autistic Spectrum Disorder have poor performance in activities that demand joint attention, imitation and intention reading, which mainly affects their social behavior and communication. Echolalia, the repetition of the exact words from a prior discourse (KANNER, 1943), is related to such cognitive condition (CARPENTER; TOMASELLO, 2000). The echolalic speech of individuals with autism has, in general, a communicative function (SCHULER, 1979; PRIZANT; RYDELL, 1984; PRIZANT; DUCHAN, 1987; RYDELL; MIRENDA, 1991; FERNANDES, 2003; DOBBINSON; PERKINS; BOUCHER, 2003; STERPONI; SHANKEY, 2014). We understand functional echolalic productions as fictive interaction constructions, which consists in the use of discursive reportations, or the pattern of interaction, as communicative strategies. The fictive interaction implies the use of a cognitive domain based on face-to-face interactions applied to other functions in the communicative process, the conversation frame, differently from the merely reportive one. These constructions have been identified in several discursive genres, in different languages and in cases of Broca's aphasia (PASCUAL, 2006; 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016). The present work has as objectives: mapping the occurrences of fictive interaction in the echolalic speech, its typology and development in the cases of children with Autistic Spectrum Disorder; compare the results with two control groups, the first corresponding cognitive ages with children with ASD and the second, chronological ages. Two studies were carried out: an empirical study, with audiovisual recording of semi-spontaneous interactions between five autistic children (four boys with severe ASD and one girl with moderate ASD) and their therapists in weekly sessions during one month, totaling four sessions for each child. Based on the findings of the first study, two data elicitation tasks were also developed, applied in the same children with ASD by the therapists. The children in the control groups performed similar interactions in the first study and the same activities in the second study with their mothers. It was observed that children with autism used not only ipsi literal repetitions of the previous discourse, but also mitigated echolalias, in which there was an addition of words in the echolalic statement so that it adapted to the context; there was also production of paraphrases and even some more creative occurrences using question-answer pattern. These constructions were used to access the lexicon, to solve difficult grammatical structuring and to refer to characters or people. Children in the control group 1 (two to four years old) also used fictional interaction constructions with repetition of previous discourse when faced with grammatical and discursive difficulties. Children in the control group 2 (six to twelve years old) used fictive interaction constructions in a more creative way, with few occurrences of repetition, and as a discursive option rather than an adaptive strategy. The results suggest that fictive interaction constructions were more effective and more frequent than other strategies in the group of children with ASD. The use of the conversation frame seems to be of great importance for this group to be able to engage in discourse and come up with communicative strategies with its interlocutors.

Key-words: Cognitive Linguistics; Autistic Spectrum Disorder; Echolalia; Fictive Interaction.

Sin discursos previos, cualquier discurso es incomprensible.

(Graciela Reyes, em Polifonia Textual, 1984)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. História em quadrinhos sem balão relacionada aos exemplos (17) e (18).	65
Figura 2. História em quadrinhos sem balão relacionada ao exemplo (19).	66
Figura 3. Microfone apresentado isoladamente.	75
Figura 4. Telefone sendo utilizado.	76
Figura 5. Campo de futebol com cena de gol.	77
Figura 6. Prato de comida apresentado isoladamente.	78
Figura 7. Expressão facial de raiva.	79
Figura 8. Expressão facial de susto.	80
Figura 9. Expressão facial de surpresa que aparece no vídeo.	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pontuação da CARS-BR e grau de autismo de cada criança participante da pesquisa.	41
Tabela 2. Pontuação do PROC e idades cognitivas correspondentes para cada participante do grupo TEA.	42
Tabela 3. Idades cognitivas de acordo com Portage para cada participante do grupo TEA.	43
Tabela 4. Informações sobre os participantes do grupo TEA e dos grupos-controle 1 e 2 para o estudo empírico.	44
Tabela 5. Informações sobre os participantes do grupo TEA e dos grupos-controle 1 e 2 para a elicitação de dados.	44
Tabela 6. Símbolos para transcrição e seus respectivos significados	46
Tabela 7. Distribuição de ocorrências de IF quanto ao nível de criatividade, por grupo.	49
Tabela 8. Distribuição de ocorrências de IF quanto ao nível de criatividade por criança do grupo TEA.	49
Tabela 9. Distribuição de ocorrências de IF quanto à origem interacional por grupo.	51
Tabela 10. Distribuição de ocorrências de IF quanto à origem interacional por criança do grupo TEA.	51
Tabela 11. Quantidade e porcentagem de ocorrências de interação fictiva em cada grupo quanto aos tipos de objetos utilizados.	72
Tabela 12. Quantidade e porcentagem de ocorrências de interação fictiva em cada grupo quanto à apresentação dos objetos.	75
Tabela 13. Quantidade e porcentagem de ocorrências de interação fictiva em cada grupo quanto aos tipos de questões apresentadas.	76
Tabela 14. Quantidade e porcentagem de ocorrências de interação fictiva em cada grupo quanto às expressões faciais, em figuras e no vídeo.	76
Tabela 15. Quantidade e porcentagem dos tipos de resposta do grupo TEA no estudo de elicitação de dados.	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Esquema notacional de ressonância (exemplo (g)).	32
Quadro 2. Esquema notacional de ressonância (exemplo (h)).	33
Quadro 3. Esquema notacional de ressonância (exemplo (12)).	60
Quadro 4. Esquema notacional de ressonância (exemplo (13)).	61

LISTA DE SIGLAS

IF – Interação Fictiva	14
TEA – Transtorno do Espectro Autista	14

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ECOLALIA	17
2.1 TIPOS DE ECOLALIA E SUAS FUNÇÕES.....	19
2.2 ASPECTOS NEUROLÓGICOS DA ECOLALIA.....	20
2.3 ECOLALIA E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM.....	20
2.4 DESENCADEADORES DISCURSIVOS DA ECOLALIA.....	20
2.5 ECOLALIA E INVERSÃO DÊITICA.....	22
2.6 ESTUDOS DE CASO.....	23
3 LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INTERAÇÃO	26
3.1 O <i>FRAME</i> DE CONVERSA.....	26
3.2 INTERAÇÃO FICTIVA.....	27
3.3 INTERAÇÃO FICTIVA NA AFAZIA DE BROCA.....	30
3.4 SINTAXE DIALÓGICA.....	32
4 METODOLOGIA	36
4.1 PARTICIPANTES DO GRUPO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	38
4.2 PROTOCOLOS DE AVALIAÇÃO.....	40
4.2.1 Escala CARS-BR.....	40
4.2.2 Protocolo de Observação Comportamental (PROC).....	41
4.2.3 Inventário <i>Portage</i> Operacionalizado.....	43
4.2.4 Grupo TEA e Grupos-controle.....	44
4.3 MÉTODO PARA ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS.....	44
4.4 MODELO DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	45
5 INTERAÇÃO FICTIVA COMO ESTRATÉGIA COMUNICATIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO EMPÍRICO	47
5.1 MÉTODO PARA COLETA DOS DADOS.....	47
5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	48
5.3 ANÁLISE QUALITATIVA.....	52
5.3.1 Grupo de crianças com TEA.....	52
5.3.2 Grupo-controle 1.....	63
5.3.3 Grupo-controle 2.....	66
5.3 DISCUSSÃO.....	69
6 INTERAÇÃO FICTIVA COMO ESTRATÉGIA COMUNICATIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTUDO BASEADO EM ELICITAÇÃO DE DADOS	72
6.1 MÉTODO.....	72
6.2 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	73
6.3 ANÁLISE QUALITATIVA.....	77
6.3.1 Atividade 1 – Objetos.....	77
6.3.2 Atividade 2 – Expressões faciais.....	80
6.4 DISCUSSÃO.....	83
7 CORRELAÇÕES ENTRE O ESTUDO EMPÍRICO E O ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS	87
7.1 MANIFESTAÇÕES DA INTERAÇÃO FICTIVA NOS DOIS ESTUDOS.....	87

7.2 A IMPORTÂNCIA DO FRAME DE CONVERSA.....	88
7.3 A INTERAÇÃO COM AS TERAPEUTAS.....	89
7.4 BENEFÍCIOS DA PESQUISA PARA O CAMPO DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO 1.....	100
ANEXO 2.....	104
ANEXO 3.....	114
ANEXO 4.....	118
ANEXO 5.....	125
ANEXO 6.....	126
ANEXO 7.....	137
ANEXO 8.....	167
ANEXO 9.....	179

INTRODUÇÃO

Muito se sabe sobre as características do perfil linguístico e comportamental de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a existência de dificuldades em compartilhar experiências e intenções (COLOMBI et al., 2009), para inverter papéis em provas de imitação (CARPENTER; TOMASELLO; STRIANO, 2005) e uma tendência a produzir fala ecológica, que consiste na repetição exata do enunciado, ou parte dele, produzido num evento de fala anterior (KANNER, 1943).

O presente estudo tem como objetivo compreender a manifestação da Interação Fictiva (IF) no discurso de crianças com TEA. Especificamente, a pesquisa tem por objetivos: (i) demonstrar como a ecolalia pode ser uma forma das crianças com autismo retomarem experiências interacionais anteriores e usá-las como estratégia compensatória para se comunicarem com seus interlocutores; (ii) descrever os tipos de ecolalia e de manifestações da Interação Fictiva na linguagem das crianças com TEA e grupos-controle; (iii) analisar produções ecológicas com base nas teorias utilizadas.

As construções de Interação Fictiva (IF) são o resultado de um processo cognitivo em que cognição, discurso e gramática são estruturados por meio de experiências interacionais (PASCUAL, 2002, 2006, 2014). Elas podem ser totalmente inovadoras e criativas, utilizando o domínio interacional abstrato, ou podem ser repetições exatas de um discurso prévio, como no caso das ecolalias funcionais. Quando o falante reporta uma parte do discurso anterior como uma metonímia para se referir a um evento ou pessoa a ele relacionada, está produzindo um tipo de construção de Interação Fictiva.

A fala ecológica pode ser um reflexo dos deficits em tomar o ponto de vista do outro. Da mesma forma que uma criança autista tende a repetir o comportamento de seu interlocutor de forma mimética, sem que esta repetição seja uma imitação para a aprendizagem, ela pode repetir o discurso alheio e não ser capaz de se comunicar (CARPENTER; TOMASELLO, 2000). No entanto, as ecolalias também podem ser funcionais, principalmente se forem utilizadas para se referir a um evento, pessoa, personagem, entre outros. Colombi et al (2009) mostraram que, apesar de os seus deficits em jogos de imitação e tarefas de atenção conjunta, as crianças com TEA podem ser bem sucedidas em atividades de leitura de intenções, o que significa que elas possuem alguma capacidade de tomada de ponto de vista.

A presente pesquisa corrobora a visão de que essa é a chave para a produção de uma ecolalia funcional baseada em Interação Fictiva. Se as crianças autistas podem tomar o ponto

de vista de um personagem e/ou de interlocutores, elas podem usar seu conhecimento da língua, principalmente contando com a ecolalia, para fazer contato mental com o discurso produzido anteriormente ou promulgar pedaços de discurso associados a um determinado cenário de uma forma estratégica, a fim de enviar a sua mensagem no contexto discursivo.

A hipótese é a de que as crianças ecolálicas com TEA utilizam a tendência à repetição de discursos anteriores como principal estratégia comunicativa, que a utilizam de várias formas (mais ou menos complexas), que estão relacionadas ao grau de autismo e que tal estratégia é efetiva em grande parte das vezes em que são utilizadas. Para verificar as hipóteses, realizamos um estudo empírico, com interações semiespontâneas em terapia, e para quantificar e confirmar os usos, promoveu-se um estudo de elicitación de dados com as mesmas crianças com TEA e grupos-controle.

Embora algumas funções e implicações discursivas da fala ecolálica no autismo tenham sido identificadas e descritas, ainda não foram analisadas em toda a sua riqueza de informações. Segundo Saad e Goldfield (2009), pesquisas sobre o assunto são de grande importância para o campo da fonoaudiologia, pois é característica da linguagem da grande maioria de autistas verbais. Apesar disso, poucos estudos têm se aprofundado no tema.

Como fonoaudióloga, atuante no tratamento de crianças ecolálicas com TEA e pesquisadora na área de linguística cognitiva, percebo a necessidade de uma análise das produções ecolálicas em dados empíricos sob uma perspectiva multimodal, levando em consideração aspectos suprasegmentais como gestos, prosódia, aspectos pragmáticos e discursivos. Além disso, seria particularmente interessante a comparação qualitativa e quantitativa das produções ecolálicas de sujeitos autistas com a produção de enunciados estruturalmente similares por sujeitos de desenvolvimento típico de mesmas idades cronológica e cognitiva, como será realizado nesta pesquisa. Optamos também por coletar os dados em ambiente terapêutico, caracterizado por alta restrição linguística, que desencadeia maior produção ecolálica, de acordo com Rydell e Mirenda (1994).

O estudo de características atípicas da linguagem, como a ecolalia, também é interessante para o campo da Linguística Cognitiva, pois, além de ser um objeto rico a ser descrito e analisado por teorias do campo, traz à tona a importância e possibilidade de sua aplicação. Para a verificação de nossas hipóteses, foram realizados dois estudos: o primeiro, empírico, com interações semiespontâneas entre as crianças e seus interlocutores; o segundo estudo foi baseado em elicitación de dados com figuras de objetos, ações e expressões faciais. Ambos contam com um grupo experimental (GE), formado por crianças com autismo, e dois

grupos-controle (GC), formados por crianças neurotípicas de mesma idade cognitiva (GC 1) e cronológica (GC 2). Assim, o texto será organizado conforme o seguinte.

No segundo capítulo, serão apresentados o Transtorno do Espectro Autista e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem. Em seguida, a definição de ecolalia, seu papel como estratégia comunicativa e as pesquisas mais relevantes sobre o assunto.

O capítulo 3 trata da definição de Interação Fictiva em geral, como os casos de discurso reportado fictivo que repetem totalmente o discurso prévio e ocorrem na linguagem comum, e da forma como a Interação Fictiva é utilizada por sujeitos afásicos, tornando-a uma estratégia adaptativa. Serão abordados, ainda, os pressupostos da teoria da sintaxe dialógica, que consistem no alinhamento de estruturas sintáticas por sujeitos em situações interacionais, e como essa abordagem é aplicada para análise do discurso de indivíduos com autismo.

No capítulo metodológico, é apresentada a explicação das escolhas metodológicas gerais, como: (i) critérios para a seleção dos sujeitos, (ii) protocolos avaliativos aplicados e (iii) formação dos grupos-controle. Serão apresentadas também sumarizações da estrutura metodológica de cada um dos dois estudos: o primeiro com base em interações semiespontâneas e o segundo com base em elicitación de dados. O capítulo conta ainda com a descrição dos métodos para transcrição e análise qualitativa dos dados.

O capítulo 5 traz metodologia, análise e resultados do estudo empírico com as crianças com TEA e os dois grupos-controle (correspondendo idade cognitiva e idade cronológica).

No sexto capítulo, são abordados metodologia, análise e resultados da elicitación de dados realizada com as crianças com TEA e com os dois grupos-controle.

Por último, nas considerações finais, são observadas a sumarização dos resultados, uma breve comparação entre os dois estudos, considerações sobre acréscimos teóricos proporcionados pela pesquisa e as implicações dos resultados para a conduta terapêutica.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ECOLALIA

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam, desde a primeira infância, sintomas mais ou menos intensos relacionados principalmente à comunicação e ao comportamento social. Dentre os sintomas mais comuns estão: dificuldades na compreensão de fatores verbais e não verbais das interações sociais, dificuldades em fazer amigos adequadamente à idade, dependência de rotinas, foco demasiado em itens descontextualizados, limitação de interesses, entre outros (APA, 2014).

Tais dificuldades parecem refletir o desempenho deficiente desses indivíduos em atividades que demandam atenção conjunta, imitação e leitura de intenções (COLOMBI et al., 2009). De acordo com autores como Bråten (1998) e Tomasello (2003, 2005), a aquisição de linguagem depende, principalmente, da capacidade de mudança de perspectivas e leitura de intenções em cenas de atenção conjunta. Deficiências nessas habilidades representam um significativo comprometimento para o funcionamento da linguagem no TEA. A ecolalia, *a priori* definida como a repetição das palavras exatas de um discurso anterior (KANNER, 1943), está diretamente relacionada ao comportamento mimético e unidirecional de indivíduos autistas (CARPENTER; TOMASELLO, 2000).

Bebês humanos nascem com uma mente dialógica, ou seja, com a capacidade intersubjetiva de entender sua conexão com o outro, porém, precisam desenvolver essa capacidade e adquirir condições motoras e cognitivas de colocá-la em prática por meio de sua experiência social (TREVARTHEN, 1993). A aquisição e compreensão das construções linguísticas dependem de capacidades exclusivas dos seres humanos de estabelecerem causas subjacentes a eventos e de compreender a si mesmos e seus co-específicos como agentes intencionais em *frames* de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). Ao reconhecer o outro como co-específico, conseguimos inferir seus estados mentais e, assim, somos capazes de, por um lado, moldar o discurso que produzimos de modo a atingir as expectativas de compreensão dos interlocutores e, por outro lado, compreender seus enunciados a partir da leitura de suas intenções comunicativas (TOMASELLO 2005).

Assim, as capacidades mais fundamentais para a aquisição da linguagem estão ligadas à habilidade de Teoria da Mente (TOMASELLO, 2003). A Teoria da Mente pode ser definida como a capacidade de inferir estados mentais de outras pessoas ao reconhecê-las como semelhantes e, por meio desse reconhecimento, prever seu comportamento (JOU; SPERB, 1999). É possível demonstrar se uma criança possui ou não essa capacidade bem desenvolvida

por meio de tarefas específicas que avaliam se os indivíduos são capazes de atribuir causas e intenções subjacentes a eventos: as chamadas tarefas de crença falsa. Espera-se que aos três anos as crianças já identifiquem causalidades de estados mentais em ações; e aos quatro, consigam compreender uma falsa representação do outro em tarefas mais complexas (JOU; SPERB, 2004).

A tarefa de crença falsa mais pesquisada foi a conhecida como Sally-Anne test (teste de Sally e Anne), em que era contada às crianças uma história sobre duas garotas, Sally e Anne, juntas numa mesma cena. Sally possuía uma cesta e uma bolinha e Anne, uma caixa. Sally coloca sua bolinha dentro de sua cesta e vai passear, saindo da cena, enquanto Anne pega a bolinha de dentro da cesta de Sally e a coloca dentro de sua caixa. Sally volta à cena e uma pergunta é feita aos indivíduos testados: Onde Sally vai procurar sua bolinha? Se a criança responde “na caixa”, é porque ainda apresenta a habilidade de se colocar no lugar da personagem e entender que sua crença, a de quem presenciou o ocorrido é falsa frente à realidade de Sally, que não presenciou a mudança. Se, por outro lado, a criança responde “na cesta”, mesmo ciente de que a bolinha está na caixa, demonstra a capacidade de ter uma Teoria da Mente sobre a vivência de outros (HEINZ; PERNER, 1983; BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985).

As crianças com autismo grave e moderado demonstraram dificuldades em completar essas tarefas. As crianças com autismo leve ou de alto funcionamento obtiveram melhores resultados (Baron-Cohen, 1991). A habilidade de Teoria da Mente está diretamente relacionada ao desenvolvimento linguístico (SOUZA, 2006).

No entanto, não é possível explicar as peculiaridades do autismo somente por meio das teorias previamente mencionadas. Existe, em quadros de TEA, a tendência a dar foco a partes em detrimento do todo, dificuldade em contextualizar informações e imagens e insistência em rotinas e determinados tópicos. Tais características denotam Deficit na Coerência Central. Enquanto indivíduos de desenvolvimento típico tendem a dar significado e contexto a situações, informações ou imagens isoladas, indivíduos com autismo tem habilidades para perceber mais rapidamente informações e imagens descontextualizadas do meio em que são apresentadas (FRITH, 1989). Por isso, crianças com TEA têm desempenho melhor que seus pares de desenvolvimento típico em testes que implicam a identificação de imagens ocultas em desenhos mais abrangentes, por exemplo (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006).

Em decorrência do Deficit da Coerência Central, os sujeitos podem apresentar, entre outras características: foco de atenção idiossincrático; imposição de sua própria perspectiva;

dificuldade de aceitação de atividades novas; pouca habilidade para fazer escolhas, dificuldade de fazer associações e generalizar conhecimento (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006).

Tanto as dificuldades em Teoria da Mente quanto o Deficit na Coerência Central parecem estar refletidos no modo de comunicação de sujeitos com TEA, principalmente ao que se refere à fala ecológica. O uso da ecolalia funcional, principal objeto de estudo desta pesquisa, demonstra certa capacidade de inferência de estados mentais de personagens e interlocutores. A fala ecológica possui, ainda, características de metonímia, partes para se referir a um todo, ou a outras partes, como veremos nos exemplos dos capítulos posteriores.

A ecolalia tem sido observada também em outras condições patológicas como afasia (GROSSI et al. 1991), Síndrome de Tourette (EISENBERG; ASCHER; KANNER, 1959), esquizofrenia (KRAEPELIN, 1919) e até mesmo em condições não patológicas, no desenvolvimento natural da linguagem de crianças bem jovens – como serão abordados no capítulo 5 os resultados obtidos nesta pesquisa para os grupos-controle compostos por crianças de desenvolvimento típico.

2.1 TIPOS DE ECOLALIA E SUAS FUNÇÕES

As ecolalias podem ocorrer imediatamente após a produção da sequência anterior (ecolalia imediata), ou depois de um período (curto ou longo) de tempo (ecolalia tardia). Os dois tipos podem ainda ser integrados a novas informações do fluxo discursivo (ecolalia mitigada) (WETHERBY, 1986). A ecolalia pode ainda apresentar as palavras exatas do discurso anterior, mas um contorno entoacional diferenciado, mais adequado à sua função pragmática, o que é indicativo de uma melhor condição linguística do indivíduo (PACCIA; CURCIO, 1982).

A grande maioria das ecolalias em interações naturalísticas de crianças com TEA apresenta função comunicativa (SCHULER, 1979; PRIZANT; RYDELL, 1984; PRIZANT; DUCHAN, 1987; RYDELL; MIRENDA, 1991; FERNANDES, 2003; DOBBINSON; PERKINS; BOUCHER, 2003; STERPONI; SHANKEY, 2014). As ecolalias imediatas podem ter função de troca de turno, declaração, ensaio, resposta afirmativa, pedido, auto-regulação e dispositivo organizacional (PRIZANT; DUCHANT, 1987; RYDELL; MIRENDA, 1994). Já as ecolalias tardias podem ter função de associação situacional, ensaio, rotulação, troca de turno, conclusão verbal, provimento de informação, chamado, afirmação,

pedido, protesto e função cognitiva (não-interativa) (PRIZANT; RYDELL, 1984; RYDELL; MIRENDA, 1994).

2.2 ASPECTOS NEUROLÓGICOS DA ECOLALIA

Do ponto de vista neurológico, o fenômeno ecoico, incluindo ecolalia e ecopraxia (repetição mimética de gestos) (SCHNEIDER, 1938), é o resultado de anormalidades no lobo frontal. Essa parte do cérebro é responsável também pela monitoração de comportamentos verbais e motores. Uma disfunção nessa área, portanto, pode causar déficit da capacidade de controle inibitório e, conseqüentemente, comportamentos ecoicos (COURCHESNE; PIERCE, 2005).

As disfunções no lobo frontal podem estar associadas ao sistema de neurônios-espelho, responsável pela capacidade de imitação para a aprendizagem e inibição de comportamentos estereotipados como ecolalia. Falhas no desenvolvimento desse sistema estão associadas à condição autista (WILLIAMS et al., 2001).

2.3 ECOLALIA E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

A maioria dos autistas verbais passa por um período de ecolalia, que configura uma etapa importante em seu processo de desenvolvimento da linguagem (PACCIA; CURCIO, 1982).

Sobre a relação entre a produção ecolálica e o nível de desenvolvimento linguístico de crianças com TEA, estudos mostram que indivíduos em um nível intermediário de aquisição de linguagem produzem significativamente mais ecolalias imediatas que crianças num estágio inferior ou superior. Isso ocorre pois, num estágio inicial, as crianças ainda não produzem muita linguagem verbal e, num estágio superior, já conseguem produzir enunciados mais equiparados aos enunciados padrão da língua (McEVOY et al., 1988).

Os resultados de um estudo posterior sugerem que as crianças com um nível melhor de compreensão da linguagem produzem mais ecolalias mitigadas que crianças num estágio mais inferior. Estas, por sua vez, produzem mais ecolalias imediatas que as primeiras (ROBERTS, 1989).

2.4 DESENCADEADORES DISCURSIVOS DA ECOLALIA

Aspectos do discurso dos interlocutores também podem afetar a quantidade e a qualidade da produção ecológica. Paccia e Curcio (1982) observaram que perguntas que pedem respostas do tipo ‘sim’ ou ‘não’ desencadeavam mais ecolalias imediatas do que perguntas QU, como as iniciadas pelos termos ‘O que’, ‘Quem’, ‘Quando’ e ‘De quem’. As perguntas do tipo QU, por sua vez, desencadeavam mais ecolalias do que outros tipos de enunciados dos interlocutores.

Um estudo baseado em experimentos psicolinguísticos mostrou que a produção de ecolalias imediatas aumenta consideravelmente em resposta a palavras desconhecidas em enunciados diretivos (VIOLETTE; SWISHER, 1992). Palavras desconhecidas podem gerar ansiedade, e a ecolalia parecer ser uma solução para abrandar esse sentimento, preenchendo o fluxo discursivo.

O grau de restrição linguística, ou a obrigação de resposta imputada ao ouvinte pelos tipos de enunciado do falante, também parece exercer influência significativa na produção ecológica. Enunciados de alta restrição linguística como perguntas QU, comandos verbais e diretivas exigem uma capacidade maior de construção de resposta com estrutura sintática e semântica específica. Por sua vez, enunciados de baixa restrição linguística como comentários, questões reflexivas e respostas positivas, deixam o interlocutor mais livre na estruturação de suas respostas. Um estudo com sete crianças com TEA observou que interações de alta restrição linguística desencadeavam mais ecolalias imediatas enquanto a baixa restrição linguística, mais ecolalias tardias. Tanto ecolalias imediatas quanto tardias observadas são em sua maioria funcionais (RYDELL; MIRENDA, 1994).

Grossi et al. (2013) testaram, em dezoito sujeitos adultos com TEA de grau leve a severo, a influência de dois tipos de condição do ambiente interacional na produção ecológica: (i) a condição induzida, quando a interação acontecia entre experimentador e sujeito autista; e (ii) a condição incidental, na qual o experimentador e um dos pais interagiam na presença do sujeito autista, sem que alguém dirigisse o discurso ao sujeito autista. Acreditava-se que, pelo fato de autistas de grau mais leve possuírem melhores habilidades comunicativas e compreensão do contexto interacional, produziriam mais ecolalias na situação induzida, enquanto os sujeitos com TEA severo produziram mais ecolalias na situação incidental.

Os resultados confirmaram a primeira hipótese. Na condição incidental, porém, não houve diferença quantitativa entre a produção de sujeitos com diferentes graus de autismo. Em geral, a condição induzida desencadeou mais ecolalias que a condição incidental. Isso,

porque os sujeitos com autismo, independente do grau de severidade, demonstraram compreender que, na condição incidental, eles não faziam parte da interação como interlocutores. Não há informações sobre a funcionalidade e sobre as funções das ecolalias no estudo.

2.5 ECOLALIA E INVERSÃO DÊITICA

É comum, no desenvolvimento da linguagem da criança com TEA, haver evitamento do uso dos pronomes em primeira pessoa e/ou sua inversão para terceira pessoa (exs.: “João quer brincar.”; “quer brincar”; “você quer brincar” – os três enunciados significando “eu quero brincar”). A inversão pode ser observada no uso do pronome pessoal como em “você quer brincar” ou até mesmo na conjugação verbal como, por exemplo, em “vai embora” (significando “vou embora”). O que ocorre nesses casos é a imprecisão do uso de termos dêiticos, ou seja, termos que dependem do contexto de uso para que tenham sua referência definida. A mesma imprecisão ocorre no desenvolvimento da linguagem de crianças típicas, porém, no autismo, pode perdurar por mais tempo (HAPPÉ, 1994).

A inversão dêitica no autismo está relacionada à ecolalia, ou pode consistir um resquício de uma fala ecolálica já superada. Sendo a ecolalia a repetição, mesmo que funcional, do discurso do outro, o que deveria ser invertido (no caso de haver termos dêiticos no enunciado) continua o mesmo quando o indivíduo que produz o enunciado tem tendências a um discurso ecolálico (FAY, 1979).

Por exemplo, como resposta à pergunta “Você quer água?”, uma criança ecolálica poderia responder “você quer água”, querendo dizer “eu quero água”. O que parece ser apenas um caso de troca pronominal – “eu” por “você” – consiste, na verdade, na repetição do enunciado como um todo com função de resposta afirmativa.

Num estudo de caso com um adolescente e um jovem, ambos com autismo de alto funcionamento, que já não produzem mais ecolalias, foram observadas trocas pronominais que parecem estar relacionadas a uma dificuldade em compreender processos mais complexos da intersubjetividade na interação. Numa das ocorrências, o jovem com TEA e seu interlocutor assistem a um vídeo que retrata detalhes de uma batalha entre soldados. Ao assistir uma cena em que soldados se escondem em um galpão, o adolescente comenta “*I, they, I hid in the shed*” (Eu, eles, eu me escondi no galpão) (OAKLEY; VIDANOVIC, 2014, p. 207). Trocas semelhantes ocorrem durante todo o diálogo sobre o vídeo, demonstrando

imprecisão no uso de termos dêiticos. Nesse sentido, as inversões dêiticas não estão diretamente relacionadas à ecolalia, mas também apontam para a dificuldade em compreender os diferentes níveis de intersubjetividade (OAKLEY; VIDANOVIC, 2014).

No presente estudo, não foram encontrados exemplos como estes. Encontramos exemplos de inversão dêitica claramente relacionados à ecolalia, repetição de enunciado como um todo que resulta na aparente inversão, que são descritos e discutidos no capítulo de análise.

2.6 ESTUDOS DE CASO

A maioria dos estudos sobre ecolalia no autismo traz informações sobre seus tipos, suas funções e seus desencadeadores, focalizando resultados quantitativos. Somente alguns estudos de caso trazem análises mais detalhadas sobre os achados qualitativos, com descrição de exemplos, análise de sua estrutura e do contexto discursivo que os envolve.

Quanto à produção de ecolalia imediata, Local e Wootton (1995) observaram que, na maioria das vezes, os interlocutores elaboram seus enunciados de forma a propiciar que a ecolalia imediata funcional seja uma resposta apropriada. Exemplos de tais enunciados são questões sobre a nomeação de objetos e brinquedos e, também, descrição de cenas de livros infantis. Quanto à ecolalia tardia, Wootton (1999), ao observar um menino de onze anos com TEA em interações familiares, observou a utilização de expressões formulaicas, principalmente, cuja origem remonta à fala dos pais. Nos dois estudos, foi também observado que mesmo as ecolalias aparentemente não funcionais apresentavam características linguísticas, prosódicas e rítmicas relacionadas à dinâmica discursiva em que foram produzidas (LOCAL; WOOTTON, 1995; WOTTON, 1999).

Um estudo de caso com um menino de seis anos de idade com TEA, baseado numa visão sociointeracionista da aquisição da linguagem, interpreta a produção ecolálica funcional como uma reestruturação da linguagem, possibilitada pela incorporação da fala dos interlocutores e por uma mudança de perspectiva da criança autista. Os dados foram gerados a partir da gravação de interações entre a criança e a fonoaudióloga que o acompanha em sessões terapêuticas. A pesquisa alerta para a importância da visão dos interlocutores com relação às falas ecolálicas. A postura do interlocutor precisa ser embasada numa perspectiva discursiva e assim atribuir significados possíveis para que seja mantido o fluxo discursivo.

O estudo traz exemplos interessantes em que a postura do terapeuta permite que a criança, a partir da fala ecológica inicial, atinja uma resposta adequada mais próxima do padrão da língua. Em uma das ocorrências, o sujeito da pesquisa cantou o trecho “o sapo não lava o pé, não lava porque não quer” da famosa canção popular após a terapeuta propor uma atividade. A terapeuta interpretou como sendo uma recusa da criança a fazer a atividade, já que o trecho da canção traz um personagem que não faz uma ação porque não quer fazer a ação. A terapeuta então interrompe a criança e começa a fazer questionamentos, não mais sobre aquela ou outras atividades, mas sobre o trecho da música. Após a troca de alguns turnos comunicativos a criança diz “que não”. A terapeuta então guarda os brinquedos. Com a interrupção, a interlocutora demonstra que compreendeu, o que auxilia o sujeito a se engajar no processo discursivo e produzir uma resposta mais bem estruturada (BARROS; MELO; CARVALHO, 2013).

Nos dados do mesmo estudo, a terapeuta pergunta à criança se pode guardar as bolas na caixa, ao que a criança responde “*Quer guardar quer? Ali.*” (BARROS; MELO; CARVALHO, 2013, p. 259). Esta ocorrência, apesar de estar formalmente nos padrões da língua, discursivamente parece ser uma resposta com material linguístico em excesso, já que para responder a tal pergunta seria necessário somente um “sim” ou similares. É provável então que seja uma ecolalia das falas da terapeuta, que a criança adaptou de forma coerente seu próprio discurso.

Ocorrências similares são apresentadas em outro estudo de caso com um menino de cinco anos de idade com diagnóstico de TEA, interagindo com os pais, em situações do dia a dia. Os resultados mostram a utilização de ecolalias funcionais, tardias e imediatas. As ecolalias tardias em sua maioria são formulaicas, como, por exemplo, a utilização de falas reiteradas pelos pais na rotina da criança como “*Because it’s dinner time.*” (“Porque é hora do jantar.”) (STERPONI; SHANKEY, 2013, p. 21). A criança produziu o enunciado para demonstrar que compreendeu a ordem do pai para que se comportasse à mesa ecoando a fala costumeiramente utilizada pelo próprio pai no mesmo contexto interacional.

Em um estudo de caso coletivo realizado posteriormente, Sterponi e Kirby (2016) analisam as interações familiares de três crianças autistas de seis anos de idade. Os três sujeitos produziram ecolalias funcionais para responder perguntas e redirecionar o discurso. Um dos meninos, por exemplo, repete a fala de sua professora “*Color correct.*” (Cor correta.) para responder afirmativamente à avó, que perguntou se ele a estava desenhando.

Casos análogos aos dos exemplos dos estudos descritos acima ocorrem nos dados da presente pesquisa, como será discutido adiante.

No capítulo seguinte serão apresentadas as teorias utilizadas na análise dos dados do presente estudo.

3 LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INTERAÇÃO

Com base numa visão sociocognitiva em Linguística, tanto a teoria da Interação Fictiva (PASCUAL, 2002, 2006, 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016), como a da Sintaxe Dialógica (DU BOIS, 2007, 2014; DU BOIS; GIORA, 2014) trazem pressupostos imprescindíveis à compreensão do fenômeno pesquisado. Além dos pressupostos dessas teorias, será apresentada, ainda, a aplicação da Interação Fictiva na interpretação de estratégias comunicativas de sujeitos afásicos (VERSLUIS; KLEPPA, 2016), cujas ocorrências se assemelham a alguns exemplos dos sujeitos do presente estudo; e a utilização dos pressupostos da Sintaxe Dialógica para interpretar aspectos das interações de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (DU BOIS; HOBSON; HOBSON, 2014).

3.1 O *FRAME* DE CONVERSA

A aquisição do conhecimento linguístico ocorre por meio de processos de imitação e instrução ativa, associados às capacidades exclusivas dos seres humanos de estabelecer causas subjacentes a eventos e de compreender a si mesmos e a seus co-específicos como agentes intencionais em *frames* de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003, 2005). É nas cenas interacionais que a criança pratica sua habilidade de leitura de intenções, reconhecendo, ao mesmo tempo, a mesma habilidade em seu interlocutor, compreendendo assim, a função comunicativa da linguagem.

A aquisição da linguagem requer ainda a formação de conceitos relacionados ao mundo em que vivemos. Para que a conceptualização do mundo ocorra de forma efetiva por mediação da linguagem, é preciso que a cognição humana esteja munida de estruturas de organização pré-conceptuais, esquemas de estruturação de percepções, imagens e eventos recorrentes. As estruturas pré-conceptuais, chamadas esquemas imagéticos, estão diretamente ligadas à relação de nosso corpo com o espaço físico, experiências que repetidamente vivenciamos ao interagir com o ambiente, como a experiência da trajetória, empilhamento, parte-todo, antagonista, entre outras. A sistematicidade dessas interações provoca a formação de memórias inconscientes que ficam disponíveis para o uso da conceptualização e, conseqüentemente, da linguagem (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Da mesma forma que a reiteração da experiência sensório-motora é responsável pela construção de domínios cognitivos pré-conceptuais e posteriormente domínios mais complexos, a reiteração da experiência interacional (cenas de atenção conjunta) é responsável pela formação de um domínio cognitivo.

Desde o nascimento até a idade adulta, vivenciamos experiências interacionais de importância vital para o desenvolvimento, que são também transformadas, pela cognição, em base conceptual. Tal domínio cognitivo é chamado de *Frame* de Conversa (PASCUAL, 2002, 2006, 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016), que é utilizado como base pré-conceptual para as construções linguísticas de Interação Fictiva.

O conceito de *Frame* de conversa se assemelha e deriva das noções de Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1999); Domínios não básicos (LANGACKER, 2008); *frame* (FILLMORE, 1982) e Enquadre (GOFFMAN, 1981), estruturas responsáveis pela estruturação e organização da compreensão e da produção linguístico-discursiva.

Os Modelos Cognitivos Idealizados são estruturas complexas, resultantes da organização do conhecimento promovida pela cognição humana na experiência com mundo. Incluem estrutura proposicional, esquemas de imagens e mapeamentos metafóricos e metonímicos (LAKOFF, 1999). Os domínios não básicos são, justamente, domínios conceptualizados a partir da experiência básica que se tornaram mais específicos por meio de situações novas de cunho social, sensorial, emocional, intelectual e/ou temporal. (LANGACKER, 2008). O termo *frame*, na concepção de Fillmore (1982), também se refere a categorias complexas da experiência estruturadas e organizadas em enquadres cognitivos. O enquadre (GOFFMAN, 1981) é uma estrutura organizadora do discurso, que direciona os interactantes quanto à maneira de compreender e responder aos enunciados das situações sociocomunicativas nas quais se inserem.

Analogamente, o *frame* de conversa consiste numa estrutura cognitiva e interacional que estrutura gramática e discurso, com base na reiteração da experiência humana de interação face a face, sendo, dessa forma, uma base para as construções de Interação Fictiva.

3.2 INTERAÇÃO FICTIVA

A Interação Fictiva é uma das instâncias da fictividade, um fenômeno cognitivo que se manifesta nas construções linguísticas analogamente à metáfora e à mesclagem conceptual. Construções linguísticas fictivas são produtos da discrepância entre duas representações

distintas que cognitivamente realizamos sobre objetos ou eventos, uma factiva e uma fictiva. A representação factiva possui maior veracidade, já a fictiva, é imaginativa. As duas representações se sobrepõem e, sem entrar em conflito, se complementam na formação de uma nova construção linguística (TALMY, 2000).

Exemplos de instâncias da fictividade são: movimento fictivo (MATSUMOTO, 1996; FAUCONNIER, 1994; TALMY, 2000; LANGACKER, 1986, 2008; MATLOCK, 2004, 2010; DORNELAS; ROCHA, 2014); mudança fictiva (MATSUMOTO, 1996; LANGACKER, 1999; ROCHA; PAULA; ANDRADE, 2016); entidades fictivas (LANGACKER, 2008; ROCHA et al., 2014); auto-citação fictiva (ROCHA, 2006, 2011, 2013); e Interação Fictiva (PASCUAL, 2002, 2006, 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016; DORNELAS; PASCUAL, 2016; ROCHA; ARANTES, 2016), entre outros.

O movimento fictivo, por exemplo, é instanciado em expressões como “Essa estrada vai até o Rio de Janeiro”, que, de acordo com Langacker (1986), apresentam geralmente um verbo de movimento imperfectivo, perfilando uma situação que é fisicamente estável, mas que ao mesmo tempo tem continuidade através do tempo, sem fronteiras temporais explícitas.

Observa-se, então, a discrepância entre uma representação factiva da estrada como algo estático, que se localiza entre as duas cidades, e a representação fictiva, por meio do uso do verbo “ir” que traz uma visão mais dinâmica fazendo com que o conceptualizador se mova pela estrada, imaginando-a.

As construções de movimento fictivo têm, como base pré-conceptual, o domínio cognitivo ou esquema imagético FONTE-PERCURSO-ALVO, ou esquema da trajetória, formado por meio da reiteração da experiência física de movimento (FAUCONNIER, 1994).

Analogamente, a Interação Fictiva tem como base pré-conceptual, como foi dito na seção anterior, o *frame* de conversa. A experiência interacional entre dois interlocutores é abstraída pela cognição e utilizada para estruturar processos de formação linguística, gramatical, discursiva e mental (PASCUAL, 2014).

Essas construções aparecem nos níveis inter-sentencial, sentencial, clausal, sintagmático, lexical e morfológico; em várias línguas, incluindo línguas indígenas e de sinais; como estratégia comunicativa, em sujeitos afásicos e com TEA. Ainda, podem ser criativas ou configurar a repetição de um enunciado anterior (PASCUAL; SANDLER, 2016).

Abaixo seguem exemplos de algumas das manifestações da Interação Fictiva no nível lexical (PASCUAL, 2014):

- (a) “*I’m better than you. attitude*” (Uma postura do tipo *Eu sou melhor que você.*)
- (b) “*How are you? Fine. relationships*” (Relações do tipo *Como você está? Bem.*)
- (c) “*I do! ring*” (Anel do *Sim!*)
- (d) “*I have a dream Foundation*” (Fundação Eu tenho um sonho)

Observamos, nos exemplos de (a) a (d), que uma ou mais partes de um evento comunicativo funcionam como item lexical adjetivando os termos que os sucedem. A expressão do exemplo (a) caracteriza um tipo de postura social, em que o indivíduo se porta de modo arrogante, achando-se superior aos outros. Esse exemplo é dito criativo, pois não se trata da repetição de um discurso anterior, socialmente compartilhado ou originado de uma interação anterior específica. É improvável que alguém diga exatamente as palavras “eu sou melhor que você” num ambiente de trabalho, por exemplo, até mesmo para a manutenção de face (GOFFMAN, 1981). “Eu sou melhor que você”, na verdade, é a mensagem transmitida pela postura tomada pelo sujeito.

Os exemplos (b), (c) e (d) são, da mesma forma, instâncias de Interação Fictiva no nível lexical. A expressão em (b) se refere a relações interpessoais sem profundidade. O exemplo (c), à aliança de casamento. E o exemplo (d) é o nome de uma fundação americana que ajuda crianças de baixa renda a conseguir melhores oportunidades educacionais. Seu criador presenciou o famoso discurso de Martin Luter King Jr., iniciado com as palavras “I have a dream” (Eu tenho um sonho) e incentiva as crianças que, assim como ele, persigam seus sonhos.

A diferença entre (b), (c) e (d) e o exemplo em (a) é que os elementos do *frame* de conversa nos três últimos exemplos são repetições *ipsis litteris* de eventos interacionais anteriores. O caso (b) representa um evento sociocomunicativo, com expressões comuns do dia a dia, quando pessoas se encontram por acaso e perguntam sobre as vidas umas das outras de forma superficial. Em (c), a expressão em questão origina-se do conhecimento sociocultural do *frame* de casamento, quando o celebrante pergunta aos noivos se aceitam casar-se mutuamente e, em inglês, respondem “I do!”. Já a expressão “I have a dream” vem de uma interação anterior específica, o discurso de Martin Luter King. Tais expressões funcionam como metonímia para o *frame* interacional a que pertencem, evocando o *frame* como um todo ou parte dele.

É possível verificar que as construções de Interação Fictiva de um modo geral implicam mudança de perspectiva. Quando existe a utilização de um discurso reportado de

uma fala anterior, *ipsis litteris*, construído por paráfrase ou mesmo totalmente criativo na IF, o falante utiliza um pronome ou verbo conjugado geralmente em primeira ou segunda pessoa que não tem referência dêitica com a pessoa que o produziu. As crianças com autismo, participantes do presente estudo, produziram inversão dêitica na ecolalia funcional como construção de Interação Fictiva, como será possível verificar em exemplos do capítulo de análise.

Exemplos como estes também podem ser encontrados em Português do Brasil, como: “Promoção *Hey mãe, eu tenho uma guitarra elétrica*”, utilizando um trecho da música da banda Engenheiros do Hawaii para promover um sorteio de uma guitarra em um de seus shows; Feliz dia do *Vai cair da prova?*”, referindo-se ao dia do professor; e “*Diretas já!*”, que utiliza o grito de protesto da multidão para se referir ao evento. Costa Júnior (2016) aprofundou os estudos de instâncias como essas de compostos de discurso direto (CDDs), apresentando quatro tipos de padrões: (i) (S)N + modificador de discurso direto, (ii) S(N) + preposição “de” + modificador de discurso direto, (iii), S(N) + (preposição “de”) + angulador (tipo) assim + discurso direto e (iv) nome+ morfema de discurso direto (em uma mesma palavra). Os padrões mais frequentes foram II, I, III e IV, nessa ordem. Segundo o autor, em geral, o uso de CDDs lança mão de um conteúdo não disponível de outra forma no léxico, mais expressivo que adjetivos canônicos, com efeitos discursivos tais como síntese, humor, generalização e crítica social. Os exemplos que trazem a repetição literal de um discurso anterior se assemelham aos usos de ecolalias funcionais pelas crianças no presente estudo. As ecolalias, que aparentemente são meras repetições, baseadas na experiência sociocomunicativa, sociocultural ou interações específicas dos sujeitos, podem configurar atos comunicativos, com significado consistente e coerente com as interações em que são produzidas.

3.3 INTERAÇÃO FICTIVA NA AFASIA DE BROCA

Os exemplos de Interação Fictiva baseada na repetição trazem uma relação direta com a fonte factiva da interação, o que auxilia na explicação do fenômeno da Interação Fictiva como um todo. Por isso, é de grande importância para os estudos da fictividade, principalmente da IF, pesquisas sobre o desenvolvimento atípico e patologias da linguagem (DORNELAS; PASCUAL, 2016).

Um exemplo seria a condição afásica, que afeta a linguagem em diferentes níveis. As afasias consistem em condições linguístico-cognitivas resultantes de danos cerebrais em áreas relacionadas à produção e compreensão da linguagem escrita e falada. Há vários tipos de afasia, como, por exemplo, a afasia de Wernicke, que afeta principalmente a compreensão da linguagem, e a afasia de Broca, que causa dificuldades na produção da linguagem, mais especificamente, na estruturação sintática do enunciado. A afasia de Broca é caracterizada, então, pelo agramatismo (JAKUBOVICS; MEINBERG, 1988). Dessa forma, os sujeitos precisam utilizar estratégias adaptativas para serem compreendidos pelos interlocutores.

De acordo com Versluis e Kleppa (2016), a Interação Fictiva é uma dessas estratégias. As autoras verificaram as estratégias comunicativas de dois sujeitos, um brasileiro e um holandês, que se tornaram afásicos como consequência de um AVC. As ocorrências de Interação Fictiva produzidas por esses sujeitos foram tanto do tipo mais criativo, utilizando o *frame* de conversa como padrão abstrato com conteúdo semântico totalmente novo, quanto ocorrência de repetições de discursos anteriores. Seguem abaixo alguns exemplos de Versluis e Kleppa (2016) (P=pesquisador; S=sujeito afásico).

(e) 1 P we gaan beginnen

‘nós vamos começar agora’

2 S nee! (.) n test test test,

‘*não! Testando! Testando!*’

3 P ja (.) ik heb het gedaan net e:n hij nwad iets opgenomen dus, (.) het is in orde

‘sim, eu já fiz isso e gravou alguma coisa, então está tudo certo’

4 S wao:↑ja ja okee.

‘sim! sim sim Ok’

(f) 1 S ((aponta para si mesmo)) ah (.) mamãe papai (...) éh

2 P a::::::::::h

3 S ã::::::::::h! ((levanta a mão e acena dando adeus))

4 S ((aponta para seu pulso direito)) ãh... re::lô::gio↓

5 P a:::h

6 S ah! ãh...

7 S ((estica o pescoço, olha para cima, numa posição submissa, franzindo a testa))

éh (.) *bicicleta!*

8 S ((endireita o corpo, balança a cabeça, assume um tom grave)) *Não! Relógio!*

9 P Nunca te deram uma bicicleta!

10 S ((levanta as mãos com as palmas para cima)) éh, ...éh.

No exemplo (e), a pesquisadora está prestes a começar a gravação da sessão com o sujeito afásico, o que anuncia com sua fala na linha 1. O sujeito afásico, por sua vez, pensa que o aparelho pode não funcionar corretamente, que é preciso testar primeiro. Para expressar sua opinião, utiliza um enunciado originado de um evento sociocomunicativo, quando alguém vai usar um microfone geralmente diz as palavras ‘Testando! Testando!’ (linha 2) para verificar se o aparelho está funcionando corretamente. Este exemplo se trata, por tanto, de uma repetição funcional.

O exemplo seguinte traz a narração de um fato de quando o sujeito era criança e queria ganhar uma bicicleta, porém os pais o presentearam com um relógio. Para narrar o fato o sujeito cria uma cena interacional, que provavelmente não é uma reprodução do que ocorreu ao ganhar o presente. Na nova cena, ele diz aos pais fictivos ‘Bicicleta!’ (linha 7) ao que respondem ‘Não! Relógio!’ (linha 8). Percebemos a intenção do sujeito em representar de forma fictiva os pais por meio de seus gestos, descritos entre parênteses duplos (linhas 7 e 8). Essa ocorrência é considerada criativa, já que o sujeito criou uma situação de diálogo para relatar um fato em vez de repetir enunciados de outros eventos interacionais.

Algumas dificuldades na produção da linguagem de sujeitos afásicos se assemelham às dificuldades de indivíduos com TEA, como acesso ao léxico e estrutura gramatical. Assim, a forma de utilização das construções de Interação Fictiva como estratégia comunicativa também foi similar nos dois quadros.

Na presente pesquisa, assim como na pesquisa com sujeitos afásicos, as crianças com TEA produziram ocorrências criativas e de repetição, porém a repetição (ecolalia) foi muito mais frequente. Mesmo os exemplos não repetitivos das crianças com TEA nesta pesquisa parecem ter sua estrutura de alguma forma baseada nos enunciados anteriores de seus interlocutores no fluxo discursivo, o que se relaciona aos conceitos de ressonância e sintaxe dialógica, descritos adiante.

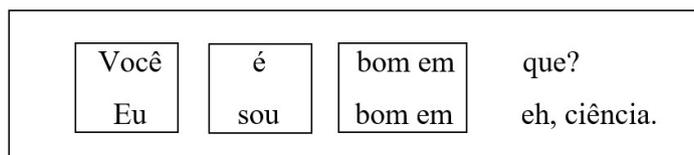
3.4 SINTAXE DIALÓGICA

A sintaxe dialógica investiga a relação entre estruturas linguísticas, que a princípio são independentes, mas que no fluxo discursivo tornam-se acopladas. Esse acoplamento de estruturas pode ocorrer no nível do morfema, da palavra, do sintagma, da oração, do enunciado, do ato de fala, entre outros. Os usuários da língua frequentemente modelam seus enunciados a partir da reprodução seletiva de enunciados prévios de seus interlocutores, por meio de um movimento de paralelismo de estruturas linguísticas (DU BOIS, 2007; DU BOIS, 2014).

Esse movimento de paralelismo é chamado de ressonância, definida como "*a ativação catalítica de afinidades entre enunciados*" (DU BOIS; GIORA, 2014, p. 351). A ressonância sempre surge da relação entre dois ou mais elementos do discurso, não sendo característica de nenhum elemento isolado. Pode ser sistêmica ou dinâmica. Quando o novo enunciado se baseia em propriedades estáveis da língua, é chamada ressonância sistêmica. Quando configura uma reprodução de aspectos de enunciados da interação corrente, é considerada ressonância dinâmica. A ressonância também pode ser modelada não só com base nas semelhanças entre aspectos linguísticos, mas também pelas diferenças, com a utilização de itens que pertencem à mesma categoria, como pronomes pessoais 'eu/mim' e 'você', como está retratado nos exemplos (g) e (h) a seguir (DU BOIS; GIORA, 2014).

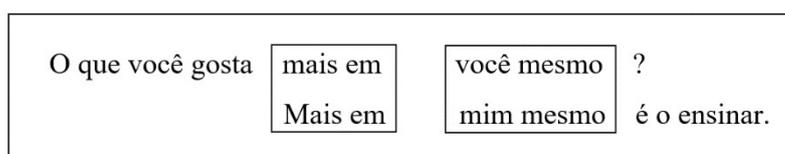
Em um estudo com adolescentes com autismo, Du Bois, Hobson e Hobson (2014) mostram como esses indivíduos são capazes de sustentar a interação conversacional usando ressonância no fluxo discursivo. Em interações semiestruturadas, os participantes respondem questões sobre o que pensam de si mesmos, suas qualidades, o que gostam de fazer, etc. Os exemplos abaixo mostram como um adolescente com idade mental verbal de 5 anos e 10 meses modela suas respostas com base em estruturas linguísticas da pergunta do entrevistador. Os sujeitos no estudo oscilam entre usos de ressonância em padrões discursivos típicos (exemplo (g)) e padrões discursivos atípicos (exemplo (h)) (DU BOIS; HOBSON; HOBSON, 2014, p. 429) (E = entrevistador; S = sujeito).

- (g) 1 E What you are good at?
 'Você é bom em que?'
- 2 S I'm good at eh, science.
 'Eu sou bom em eh, ciência.'



Quadro 1. Esquema notacional de ressonância (exemplo (g)).

- (h) 1 E What do you like most about yourself ?
 ‘O que você gosta mais em você mesmo?’
- 2 S Most about myself is the teach.
 ‘Mais em mim mesmo é o ensinar.’



Quadro 2. Esquema notacional de ressonância (exemplo (h)).

Observamos, no esquema do quadro 1, elementos ressonantes idênticos no nível lexical ‘bom em’ na pergunta e na resposta. Há também ressonância entre pares de elementos diferentes, porém de mesma categoria: ‘você’ e ‘eu’, ‘é’ e ‘sou’. O adolescente reproduziu o início da pergunta para enquadrar sua resposta, que, de acordo com os autores, foi coerente às outras partes de seu discurso.

No esquema do quadro 2, há também itens lexicais idênticos em ressonância ‘mais em’ e pronomes de mesma categoria ‘você’ e ‘mim’. A seleção do ‘mim’ foi corretamente aplicada, e os termos ressonantes auxiliaram no enquadre da resposta — esta, porém, não se ajustou claramente ao contexto discursivo. Segundo os autores, em algumas ocorrências, houve falha na coerência de resposta, mas não no uso da ressonância para enquadrá-la.

Neste sentido, Allen et al. (2011) verificaram que crianças de 8 a 12 anos de idade com TEA utilizaram alinhamento sintático com seu interlocutor em uma atividade de elicitación de dados. Para a coleta de dados, as crianças com TEA e seus pares de desenvolvimento típico divididos em dois grupos-controle (idade cognitiva e idade cronológica) interagem com seus interlocutores num jogo de cartas em que eram inseridas situações de descrição das figuras nos cartões.

Os resultados mostraram que as crianças com TEA fazem alinhamento da estrutura sintática para descrição de figuras, principalmente com estruturas passivas (ex. “The queen is being kissed by the sheep.” – A rainha está sendo beijada pela ovelha.). Foi verificado, ainda, equivalência entre as performances do grupo TEA e dos grupos-controle, o que sugere que a

dificuldade de sujeitos autistas com a comunicação não está relacionada à capacidade de imitação linguística.

Por meio da utilização dos pressupostos da ressonância e alinhamento sintático, foi possível verificar a importância do engajamento intersubjetivo para a comunicação. O processo dialógico de estruturação do discurso possibilita a compreensão mútua da (re)produção de enunciados ancorados na perspectiva do outro.

Nos pressupostos teóricos e pesquisas descritas sobre usos de Interação Fictiva e ecolalia, podemos observar a correlação existente entre as habilidades de inferência de estados mentais, ou seja, de Teoria da Mente (cf. capítulo 2), com a capacidade de utilizar funcionalmente recortes de discursos anteriores como estratégia comunicativa – ecolalia funcional no TEA. Os mesmos usos possuem, ainda, características metonímicas, pois são uma parte do discurso que se referem ao todo, ao falante ou a algum outro elemento de seu domínio. Tal característica relaciona-se ao Deficit na Coerência Central (cf. capítulo 2) – tendência a se focar em uma parte em detrimento de seu contexto. Essas relações serão explicitadas por meio da análise de exemplos no decorrer do trabalho.

Descritos os pressupostos teóricos, passemos aos aspectos metodológicos da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever a formação dos grupos experimental e de controle para cada um dos seguintes estudos: o primeiro, de caráter empírico, baseado em gravações de interações semiespontâneas entre crianças (com e sem autismo) e seus interlocutores adultos; o segundo é baseado em dados elicitados por meio de figuras e de um vídeo. Optamos por realizar também o segundo estudo, pois, após a primeira análise das ocorrências do estudo empírico, verificou-se a necessidade de um estudo mais formal para a confirmação e quantificação dos resultados. Para ambos, os critérios de seleção e de avaliação dos participantes foram os mesmos. Os dois estudos contam com análises quantitativa e qualitativa.

Para o grupo com TEA da primeira pesquisa, selecionamos cinco crianças verbais e ecológicas, diagnosticadas por neurologista ou psiquiatra, com autismo severo ou moderado, entre 6 e 12 anos. As mesmas crianças participaram da segunda pesquisa, quando em idades entre 7 e 13 anos. As crianças deveriam ainda estar em terapia psicológica ou fonoaudiológica há no mínimo um ano antes do início das gravações, pois, para os objetivos da pesquisa, é importante que as terapeutas conheçam razoavelmente bem as crianças e suas famílias. Isso é necessário, porque, para a interpretação de muitos dos casos, é preciso conhecer a origem interacional das ocorrências e o perfil linguístico de cada criança. Os estudos contaram ainda com dois grupos-controle cada um.

A condição autista apresenta muitas variações, dentre elas, de capacidade cognitiva, verbal e comportamental. A função dos grupos-controle é a de estabelecer comparações que permitam o exame minucioso de tais variações. De acordo com Jarrold e Brock (2004), é indicado, para estudos sobre indivíduos com autismo, o controle do máximo de variações possível por meio da comparação entre grupo-controle e grupo com TEA. Por exemplo, um grupo-controle que corresponda a idade cronológica do grupo com TEA objetiva o estabelecimento do parâmetro tempo de vida, que envolve experiências vivenciadas pelos indivíduos e época em que vivem. Um grupo-controle que contribua para a correspondência entre idades cognitivas serve como referência-padrão acerca de suas respostas aos experimentos ou sua atuação na interação espontânea para que sejam compatibilizadas com a habilidade cognitiva do grupo experimental. Pode haver também grupos-controle que estabelecem a referência sobre idade verbal, quociente de inteligência, entre outras disparidades presentes em condições atípicas.

Como é, na maioria das vezes, inviável construir tantos grupos-controle, é importante selecionar aqueles que têm sua formação baseada nas características mais importantes ao objetivo da pesquisa (JARROLD; BROCK, 2004). No caso do presente estudo, assim como Allen et al. (2011), que estudaram o alinhamento sintático em enunciados produzidos por crianças com autismo, optamos por formar dois grupos-controle para cada uma das investigações: um correspondendo idade cognitiva e outro, idade cronológica. Para a análise específica das construções de interação fictiva, foi necessário verificar o conteúdo dos enunciados, que varia mais conforme as idades cronológicas, bem como sua estrutura gramatical e conceptual, que se mostraram mais relacionadas às idades cognitivas.

Como o grupo experimental, os grupos-controle também foram formados da mesma maneira para os dois estudos. Para o primeiro grupo-controle, foram selecionadas cinco crianças sem autismo ou sem quaisquer outras alterações de linguagem ou cognitivas, com mesma idade cognitiva das crianças do grupo experimental (2 a 4 anos), pois as crianças com autismo apresentam atraso cognitivo. O segundo grupo-controle contou também com crianças sem autismo ou sem quaisquer outras alterações de linguagem ou cognitivas, com mesma idade cronológica das crianças do grupo experimental (6 a 12 anos no primeiro estudo, 7 a 13 anos no segundo estudo).

Ao todo, nos dois estudos, participaram 21 crianças, 4 terapeutas e 16 mães. Todos assinaram, para a própria participação e para participação de seus filhos menores de idade, termos de consentimento livre e esclarecido. Os estudos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP/UFJF) e autorizados segundo parecer consubstanciado número 1.232.952 (em anexo). Das crianças com autismo, três faziam, na época das gravações, terapias fonoaudiológica e psicológica no Centro de Atenção ao Desenvolvimento Integral, e duas, no Espaço Desenvolver. As duas instituições são clínicas da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, que dão assistência a crianças e adolescentes com dificuldades cognitivas, linguísticas, sociais e comportamentais, entre outras. As proprietárias das clínicas também assinaram termos de autorização de utilização do espaço. Todos os documentos estão disponíveis no anexo deste trabalho.

Para o estudo empírico, formamos três *corpora*, cada um com cerca de 12 horas de duração. O primeiro, formado por interações de crianças com autismo e suas terapeutas (psicóloga ou fonoaudióloga) em quatro sessões de terapia de, em média, 35 minutos cada uma para cada sujeito. O segundo, com crianças de desenvolvimento típico, de 2 a 4 anos de

idade, interagindo com suas mães, em quatro sessões para cada criança. E o terceiro, no mesmo formato, com crianças também de desenvolvimento típico, de 6 a 12 anos.

As terapias de psicologia e fonoaudiologia gravadas para a formação do primeiro *corpus* são de cunho cognitivo comportamental e sociointeracional. Para que as interações dos grupos-controle, entre mães e crianças, não ficassem tão distantes do tipo de interação promovido em ambiente terapêutico, as mães foram previamente orientadas a seguir um molde interacional mais próximo ao das terapeutas, com materiais parecidos (livros, jogos, etc), fazendo perguntas, questionamentos e desafios lógicos e linguísticos com alta frequência, durante todo o tempo da interação.

Para o segundo estudo, a metodologia utilizada foi de elicitación de dados. Os dados foram elicitados por meio de 20 figuras contendo interações do dia a dia ou somente objetos envolvidos nessas interações. Também foram utilizadas 6 imagens de expressões faciais e um vídeo com expressões faciais dentro de um contexto (o material está disponível em anexo). Perguntas, formuladas de acordo com o objetivo da pesquisa, foram feitas acerca das imagens, das expressões faciais e do vídeo. No caso do grupo experimental, as perguntas foram realizadas pelas terapeutas. Com as crianças dos grupos-controle, as mães realizaram a atividade. Essa atividade foi realizada com cada sujeito em duas ou três sessões, dependendo do tempo de atenção de cada criança. Uma ou duas sessões para as 20 figuras e outra para as expressões faciais e o vídeo. Todas as sessões foram filmadas, totalizando por volta de 2 horas de gravações.

4.1 PARTICIPANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Abaixo seguem informações relevantes, específicas de cada criança com TEA participante dos dois estudos: sexo, idade, nível de autismo, membros da família, escolaridade, histórico terapêutico, características comportamentais e linguísticas.

M.C., sexo feminino, 6 anos de idade, com autismo moderado. Mora com os pais, filha única. Em 2014, frequentava o primeiro ano do ensino fundamental e, em 2015, o segundo, no Colégio Alcance em Juiz de Fora. A criança faz terapia fonoaudiológica e psicológica desde os 3 anos de idade. Quanto ao comportamento, é uma criança dócil e carinhosa, podendo apresentar forte agitação, choro e frustração quando contrariada. As características mais marcantes de sua fala são: ecolalia, inversão dêitica, dificuldades de acesso ao léxico e de

estruturar a sintaxe padrão das sentenças da língua. Apresenta quantidade de produção de fala moderada. Não é apenas respondente, mas também inicia interações verbalmente.

R.M., sexo masculino, 7 anos de idade, com autismo severo. Mora com os pais e três irmãos. Em 2014, frequentava o primeiro ano do ensino fundamental e, em 2015, o segundo, na Escola Estadual Mariano Procópio em Juiz de Fora. A criança faz terapia fonoaudiológica e psicológica desde os 5 anos de idade. Quanto às características comportamentais, apresenta: agitação motora intensa, autoagressão, heteroagressão e baixo contato visual. As características mais marcantes de sua fala são: ecolalia, dificuldades de acesso ao léxico e de estruturar a sintaxe padrão das sentenças da língua. Demonstra quantidade de produção de fala moderada. Raramente inicia interações, sendo uma criança, ainda, respondente.

I.F., sexo masculino, 9 anos de idade, com autismo severo. Mora com os pais e a irmã mais nova. Em 2014, frequentava o segundo ano do ensino fundamental e, em 2015, o terceiro, no Colégio Vianna Júnior em Juiz de Fora. A criança faz terapia fonoaudiológica e psicológica desde os 3 anos de idade. A partir dos 5 anos até a data da presente pesquisa, também frequenta terapia psicopedagógica. Quanto às características comportamentais e/ou que podem afetar o comportamento, apresenta: desordens sensoriais como hipossensibilidade tátil, hipersensibilidade auditiva e visual e hipercinesia; estereotipias motoras, autoagressividade, impulsividade, inflexibilidade cognitiva. As características mais marcantes de sua fala são: ecolalia, dificuldades de acesso ao léxico e de estruturar a sintaxe padrão das sentenças da língua. Grande quantidade de produção de fala, com enunciados repetitivos e frequentes, por vezes, sem controle da troca de turnos comunicativos na interação. Não é apenas respondente, mas também inicia interações verbalmente.

M.L., sexo masculino, 11 anos de idade, com autismo severo. Mora com a mãe e um irmão mais novo. Em 2014, frequentava o terceiro ano do ensino fundamental e, em 2015, o quarto, na Escola Degraus de Ensino, em Juiz de Fora. A criança faz terapia fonoaudiológica e psicológica desde os 3 anos de idade. Quanto às características comportamentais e/ou que podem afetar o comportamento, apresenta: desordens sensoriais como hipossensibilidade tátil, hipersensibilidade auditiva e visual e hipercinesia; estereotipias motoras, autoagressividade, impulsividade, inflexibilidade cognitiva. As características mais marcantes de sua fala são: ecolalia e inversão dêitica. Demonstra quantidade de produção de fala de baixa a moderada. Inicia interações verbalmente, porém, na maioria das vezes, é respondente.

L.S., sexo masculino, 12 anos de idade, com autismo severo. Mora com a mãe e um irmão mais novo. Em 2014, frequentava o sexto ano do ensino fundamental e, em 2015, o

sétimo, na Escola Estadual Nice Miraverde Coelho de Magalhães, em Juiz de Fora. A criança faz terapia psicológica desde os 3 anos e terapia fonoaudiológica desde os 6 anos de idade. Quanto às características comportamentais apresenta: movimentos de balanço com o corpo, inflexibilidade cognitiva, interesse específico e obsessivo por números e propagandas. As características mais marcantes de sua fala são: ecolalia, inversão dêitica, dificuldades de acesso ao léxico e de estruturar a sintaxe padrão das sentenças da língua. Demonstra grande quantidade de produção de fala, com enunciados repetitivos e frequentes, por vezes, sem controle da troca de turnos comunicativos na interação. Inicia interações verbalmente, porém, na maioria das vezes, é respondente.

4.2 PROTOCOLOS DE AVALIAÇÃO

Para cada uma das crianças, foi aplicada a versão validada para o Brasil da escala CARS (Childhood Autism Rating Scale) (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008), que avalia o grau de autismo por meio de um protocolo detalhado que permite ao avaliador observar vários traços de autismo em diferentes intensidades.

Além disso, para a verificação da idade cognitiva de cada uma das crianças, foram aplicados o Protocolo de Avaliação Comportamental (PROC) (ZORZI; HAGE, 2004) e a seção de cognição do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

Todas as avaliações foram feitas pelas terapeutas das crianças e confirmadas pela pesquisadora deste trabalho, que também é fonoaudióloga.

4.2.1 Escala CARS-BR

A Escala CARS-BR (Childhood Autism Rating Scale) avalia o grau de autismo e dá resultados entre autismo leve, moderado e grave. Além disso, diferencia a condição autística de condições de atraso mental sem autismo. A escala foi desenvolvida durante 15 anos de estudos, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) (APA, 1980) e nos critérios diagnósticos de autores como Kanner (1943) e Rutter (1978) e foi validada para o Brasil em 2008 (PEREIRA; RIESGO. WAGNER, 2008).

A escala avalia a performance de crianças e adolescentes de todas as idades por meio da observação direta de 15 itens: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e

uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual e impressões gerais. A pontuação de cada item varia de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves). A pontuação total varia de 15 a 60. Pontuações maiores que 30 sinalizam que o indivíduo avaliado se encontra dentro do espectro do autismo. Sendo que, de 30 a 38, o autismo é de leve a moderado; e de 38 a 60, severo (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1986).

A escala CARS-BR foi aplicada em cada um dos sujeitos com TEA deste estudo entre maio e agosto de 2014. Abaixo, a tabela descreve a pontuação de cada criança participante dos estudos citados.

Participantes	Sexo	Idade Cronológica	Pontuação CARS-BR	Autismo
M.C.	F	6 anos	36	Moderado
R.M.	M	7 anos	48	Severo
I.F.	M	9 anos	52	Severo
M.L.	M	11 anos	45,5	Severo
L.S.	M	12 anos	46,5	Severo

Tabela 1. Pontuação da CARS-BR e grau de autismo de cada criança participante da pesquisa.

O protocolo de avaliação da CARS-BR contendo cada item avaliado e os respectivos critérios para a observação e pontuação encontra-se em anexo.

4.2.2 Protocolo de Observação Comportamental (PROC)

O Protocolo de Observação Comportamental (ZORZI; HAGE, 2004) é um instrumento de avaliação da comunicação e cognição infantil, baseado na observação de situações de interação da criança com objetos e interlocutores. Ao observar a criança, o avaliador preenche um questionário, marcando pontuações dependendo do nível de desenvolvimento demonstrado, que se divide em três partes: (1) habilidades comunicativas; (2) compreensão verbal e (3) aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Ao final, é realizada a soma dos pontos de cada parte separadamente. Cada valor é checado com os valores de referência para que seja então possível dizer a que idade

determinada habilidade corresponde. Um estudo de validação do PROC (HAGE; PEREIRA; ZORZI, 2012) estabeleceu valores de correspondência para as idades de 2 e 3 anos.

No caso do presente trabalho, utilizamos somente a seção (3), aspectos do desenvolvimento cognitivo (médias: 44,53/3 anos e 31,96/2 anos), pois o objetivo era construir um grupo-controle que correspondesse idades cognitivas entre as crianças com TEA e de desenvolvimento típico.

O protocolo foi aplicado nas crianças com TEA pelas terapeutas duas vezes: uma entre maio e agosto de 2014, para as gravações do estudo empírico e uma segunda vez em maio de 2015, para a realização do estudo de elicitação de dados. A tabela abaixo mostra os valores encontrados para cada criança.

Participantes	Sexo	Idade Cronológica	Pontuação PROC	Idade Cognitiva
M.C.	F	6 anos	40/43	3 anos/3 anos
R.M.	M	7 anos	29/43	2 anos/3 anos
I.F.	M	9 anos	29/31	2 anos/2 anos
M.L.	M	11 anos	57/57	Mais de 3 anos/Mais de 3 anos
L.S.	M	12 anos	38/40	3 anos/3 anos

Tabela 2. Pontuação do PROC e idades cognitivas correspondentes para cada participante do grupo TEA.

É possível observar que R.M. obteve valores bem diferentes na primeira e na segunda avaliação. De acordo com as terapeutas, isso ocorreu, pois, em 2014, na primeira observação, a criança havia iniciado terapias mais intensas e recorrentes, bem como um novo tratamento, o que não ocorria anteriormente. Assim, seu desenvolvimento cognitivo melhorou significativamente até a segunda avaliação, em 2015. As outras crianças obtiveram os mesmos valores.

Quanto a M.L., sua avaliação excedeu em mais de 10 pontos o valor de referência máximo observado, o que indicou uma idade de desenvolvimento cognitivo maior que 3 anos. Com o objetivo de verificar a idade cognitiva mais adequada para essa criança e confirmar as idades das outras, utilizamos um segundo protocolo de avaliação, o Inventário Portage Operacionalizado, que será explicado na próxima subseção.

A parte de desenvolvimento cognitivo do Protocolo de Observação Comportamental contendo cada item avaliado e a respectiva pontuação encontra-se em anexo.

4.2.3 Inventário *Portage* Operacionalizado

O Inventário *Portage* é um sistema de educação pré-escolar para crianças com problemas de desenvolvimento, também criado para estimar a idade cognitiva. Esse sistema envolve treinamento domiciliar, planejamento curricular, treinamento dos pais e avaliação. Para o presente estudo, selecionamos a parte de avaliação do Inventário *Portage*, pois contém aspectos cognitivos detalhados, divididos em faixas etárias. A avaliação é realizada por meio da observação direta das seguintes áreas: desenvolvimento motor, autocuidados, cognição, socialização e linguagem. Cada área conta com itens a serem observados correspondentes a faixas etárias de 0 a 6 anos. O avaliador deve iniciar a avaliação com o conjunto de itens relacionados a uma faixa etária anterior à idade cronológica da criança avaliada, retrocedendo até que apresente acerto em 15 itens consecutivos, que indicarão a faixa etária correspondente ao seu desempenho (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

Para a confirmação das idades cognitivas obtidas com o PROC, utilizamos a área de cognição do protocolo de avaliação do Inventário *Portage*. Esse protocolo também foi aplicado pelas terapeutas duas vezes, entre maio e agosto de 2014 e maio de 2015, juntamente com o PROC. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 3, abaixo.

Participantes	Sexo	Idade Cronológica	Idade Cognitiva segundo Portage
M.C.	F	6 anos	3anos/3 anos
R.M.	M	7 anos	2 anos/3 anos
I.F.	M	9 anos	2 anos/2 anos
M.L.	M	11 anos	4 anos/4 anos
L.S.	M	12 anos	3 anos/3 anos

Tabela 3. Idades cognitivas de acordo com *Portage* para cada participante do grupo TEA.

As idades de desenvolvimento cognitivo foram confirmadas para M.C., R.M., I.F. e L.S., nas duas aplicações. M.L. obteve respostas correspondentes a um desenvolvimento cognitivo de 4 anos de idade nas duas aplicações, confirmando o resultado de idade cognitiva maior que 3 anos de idade obtido com o PROC.

A parte de cognição do Inventário *Portage* contendo cada item avaliado encontra-se em anexo.

4.2.4 Grupo TEA e grupos-controle

Por meio dos procedimentos descritos, construímos os dois grupos-controle, formados por crianças de desenvolvimento típico. O primeiro apresenta crianças correspondendo sexo e idades cognitivas com o grupo TEA, e o segundo com crianças correspondendo sexo e idades cronológicas com o grupo TEA. Para cada estudo, foi necessário formar grupos-controle com participantes diferentes, pois as Crianças M.C., R.M. e L.S. haviam mudado de idade cronológica, e R.M. também havia ganhado um ano em sua idade cognitiva. A tabela 4 mostra a formação dos grupos- controle para o estudo empírico.

G. TEA	Sexo	I. Cron.	I. Cog.	GC 1	Sexo	I. Cron.	GC 2	Sexo	I. Cron.
M.C.	F	6 anos	3 anos	S.D.	F	3 anos	M.P.	F	6 anos
R.M.	M	7 anos	2 anos	H.F.	M	2 anos	A.S.	M	7 anos
I.F.	M	9 anos	2 anos	P.O.	M	2 anos	C.R.	M	9 anos
M.L.	M	11 anos	4 anos	B.H.	M	4 anos	I.C.	M	11 anos
L.S.	M	12 anos	3 anos	S.C.	M	3 anos	C.S.	M	12 anos

Tabela 4. Informações sobre os participantes do grupo TEA e dos grupos-controle 1 e 2 para o estudo empírico.

A tabela 5 traz informações sobre os grupos-controle do estudo posterior, com base na elicitação de dados.

G. TEA	Sexo	I. Cron.	I. Cog.	GC 1	Sexo	I. Cron.	GC 2	Sexo	I. Cron.
M.C.	F	7 anos	3 anos	T.P.	F	3 anos	M.E.	F	7 anos
R.M.	M	8 anos	3 anos	E.S.	M	3 anos	G.B.	M	8 anos
I.F.	M	9 anos	2 anos	P.O.	M	2 anos	A.A.	M	9 anos
M.L.	M	11 anos	4 anos	B.H.	M	4 anos	I.C.	M	11 anos
L.S.	M	13 anos	3 anos	S.C.	M	3 anos	L.F.	M	13 anos

Tabela 5. Informações sobre os participantes do grupo TEA e dos grupos-controle 1 e 2 para a elicitação de dados.

Como afirmado no início deste capítulo, as crianças do grupo TEA foram as mesmas para os dois estudos. P.O., B.H. e S.C., do GC 1 e I.C., do GC 2, também participaram dos dois estudos. Já as outras crianças de desenvolvimento típico participaram somente de um estudo ou de outro por conta de mudanças de idade.

4.3 MÉTODO PARA ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A natureza multimodal dos dados da presente pesquisa permite, além de uma análise sintático-semântica formal das ocorrências e seus entornos discursivos, uma análise dos aspectos suprasegmentais da interação. Tal análise é muito importante para este estudo, pois se trata de padrões atípicos de uso da linguagem produzidos por sujeitos cujas características diagnósticas incluem dificuldade na intencionalidade comunicativa. É necessário, portanto, identificar todos os elementos, de alguma forma, comunicativos, presentes nas interações em torno das ocorrências, que, unidos, demonstram com credibilidade a intencionalidade comunicativa do falante.

Para isso, utilizaremos como ferramenta de análise, pressupostos da sociolinguística interacional, como o conceito de pistas de contextualização, “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1982, p. 152).

As pistas de contextualização têm seus significados implícitos no contexto interacional e podem aparecer em diferentes manifestações linguísticas e extralinguísticas como: conteúdo semântico da mensagem; sinais paralinguísticos, que envolvem aspectos prosódicos (frequência, intensidade e ritmo); e não verbais (direção do olhar, distância proxêmica, ritmo cinésico e gesticulação).

Além dessas pistas, também utilizaremos pressupostos da Análise da Conversa de base etnometodológica (GAGO, 2000). Foram considerados os seguintes critérios para inclusão ou não de cada ocorrência nos dados: se a criança segue as regras conversacionais de tomada de turno; se a ocorrência é coerente com as peculiaridades linguísticas da criança que a produziu; se é coerente com fontes interacionais anteriores; se é compreendida pelos interlocutores ou se é coerente com o contexto discursivo; e se ocorre mais de uma vez com a mesma função.

Tanto as pistas de contextualização quanto os critérios para inclusão ou não de ocorrências foram utilizados nos dois estudos, empírico e de elicitación de dados. Neste último, foi verificada ainda a constância de resposta de cada criança às perguntas da atividade.

4.4 MODELO PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Dos dados audiovisuais coletados para os dois estudos, foram transcritas somente as ocorrências de Interação Fictiva e seus contextos interacionais imediatos. Para a anotação dos dados, utilizamos o modelo Jefferson de transcrição (LODER, 2008). A tabela 6 traz cada símbolo com sua descrição por extenso e sua função na anotação.

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↓	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento de som (maior duração)
Palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior (“volume” alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h’s)	aspiração ou riso
.h	(h’s precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas, sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundo)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal

Tabela 6. Símbolos para transcrição e seus respectivos significados (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 272).

Os próximos capítulos tratarão de cada um dos estudos separadamente, trazendo as questões metodológicas específicas de cada um deles.

5 INTERAÇÃO FICTIVA COMO ESTRATÉGIA COMUNICATIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO EMPÍRICO

No presente capítulo, serão apresentados os resultados qualitativos e quantitativos (metodologia mista) referentes ao estudo empírico, que se encaixa numa metodologia de estudo de caso coletivo. Isso porque busca a investigação de um fenômeno comum a vários casos de uma condição geral, o que proporciona uma melhor compreensão do fenômeno estudado (STAKE, 2013).

Os dados deste estudo são baseados em interações semiespontâneas entre crianças e suas terapêutas (ou suas mães, no caso dos grupos-controle). As gravações das crianças com TEA ocorreram em duas clínicas para crianças com dificuldades no desenvolvimento da cidade de Juiz de Fora: Centro de Atenção ao Desenvolvimento Integral e Espaço Desenvolver. As gravações das crianças de desenvolvimento típico foram realizadas em suas próprias residências.

5.1 MÉTODO PARA COLETA DOS DADOS

No caso do grupo de crianças com TEA, as gravações de interações foram realizadas durante as terapias que fazem semanalmente, pelo fato deste ambiente interacional ser mais propício à produção de enunciados funcionais, já que nas sessões as crianças são provocadas a resolver questões linguísticas e interacionais com muita frequência. Como descrito no capítulo anterior, os resultados das crianças com autismo foi comparado aos resultados de crianças de desenvolvimento típico, divididas em dois grupos-controle, um correspondendo idades cognitivas e outro, idades cronológicas com as crianças com autismo. Cinco crianças participaram de cada grupo. Cada criança foi filmada em quatro sessões com por volta de 35 minutos de duração cada uma, totalizando 60 sessões, 20 por grupo. Ao todo, obtivemos por volta de 35 horas de gravações.

Os contextos interacionais das sessões podem ser considerados semi-espontâneos. As terapeutas selecionaram uma série de atividades, incluindo a leitura de livros infantis, jogos de computador, resolução de quebra-cabeças, brincadeiras com bonecos, fantoches, e diferentes tipos de brinquedos. As crianças eram geralmente autorizadas a escolher as atividades.

As terapeutas basearam seu trabalho em uma abordagem sociocognitiva para o desenvolvimento da linguagem e tentavam sempre interpretar as contribuições das crianças, tanto quanto possível. Para o desenvolvimento linguístico, foi utilizada a técnica de *Scaffolding* (arcabouço) (ROEHLER; CALTLON, 1997), que prevê a motivação da produção linguística em ambiente terapêutico por meio de: perguntas QU; procedimentos de *cloze* – aproximação sintática sucessiva; expansão sintática e semântica em situações de uso natural da linguagem; interpretação de situações interacionais; escolha binária de resposta; e modelagem discursiva.

Em nenhuma ocasião, as terapeutas adaptaram as atividades disponíveis para o presente estudo ou consultaram os pesquisadores para a realização de atividades. Também não tinham conhecimento prévio do objetivo do estudo.

As mães das crianças dos grupos-controle receberam orientações prévias para realizar as interações, para que, apesar de semiespontâneas, não fossem tão diferentes das interações em terapia. As mães foram orientadas a utilizar jogos, brincadeiras e tipos de perguntas similares aos utilizados pelas terapeutas, porém, deveriam seguir o potencial e a preferência da criança. Os momentos de diálogo sobre o dia a dia, por exemplo, com as crianças com TEA, eram mais curtos e de baixa produção, pois elas apresentam um tempo de atenção menor, dificuldades de memória, ordenação e relato dos fatos. Já com as crianças de desenvolvimento típico de mesma idade, os mesmos momentos interacionais duravam mais tempo e apresentavam uma produção mais rica e criativa.

5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

A maioria das produções do grupo de crianças com TEA foi de ecolalias tardias, alguns casos de ecolalias imediatas, algumas ecolalias mitigadas e poucos casos criativos. O grupo-controle 1 também apresentou mais casos de repetição do que casos criativos, ao contrário do grupo-controle 2, que apresentou grande maioria de casos criativos, ou seja, enunciados que não foram retirados diretamente de interações anteriores. É possível observar essa distribuição na tabela 7.

	Repetição <i>Ipsis litteris</i>	Semicriativo	Enunciado Criativo	Total
Grupo TEA	86	21	2	109
GC 1	32	26	10	68
GC 2	17	2	34	53
Total	135	49	46	230

Tabela 7. Distribuição de ocorrências de IF quanto ao nível de criatividade por grupo.

Como mostra a tabela, a maioria das ocorrências dos grupos TEA e controle 1, bem como a maioria total, são de Interação Fictiva baseada na repetição das exatas palavras de discursos anteriormente vivenciados. As ocorrências semicriativas também têm sua base em enunciados previamente conhecidos pelas crianças. O nível de criatividade parece estar relacionado à idade, no caso dos grupos controle 1 e 2, de crianças típicas. Quanto mais velhas, mais enunciados criativos produzem, pois possuem maior capacidade de organização sintática padrão da língua. No caso das crianças com TEA, o nível de criatividade das produções parece estar relacionado ao nível de autismo, já que a única criança do grupo com TEA moderado, M.C., foi a única que produziu enunciados criativos. As outras crianças, com TEA severo, independente da idade, oscilaram entre enunciados *ipsis litteris* e semicriativos, apresentando quantidade de produção semelhante para os dois tipos.

A idade cronológica não parece ser uma variável significativa para criatividade das construções. No entanto, é interessante observar que L.S., a criança mais velha, produziu consideravelmente menos construções de IF. Isso ocorreu, pois, nos outros momentos em que precisou responder perguntas, manter troca de turnos comunicativos ou fazer comentários, a criança conseguiu utilizar a sintaxe padrão da língua, o que é possível observar na tabela 8.

Grupo TEA	Sexo	Idade cronológica	Nível de TEA	Repetição <i>Ipsis litteris</i>	Semicriativo	Enunciado Criativo	Total
M.C.	F	6 anos	Moderado	8	7	2	17
R.M.	M	7 anos	Severo	12	16	0	28
I.F.	M	9 anos	Severo	23	13	0	36
M.L.	M	11 anos	Severo	12	10	0	22
L.S.	M	12 anos	Severo	4	2	0	6

Tabela 8. Distribuição de ocorrências de IF quanto ao nível de criatividade, por criança do grupo TEA.

As ocorrências de repetições *ipsis litteris* e semicriativas foram divididas em três categorias de acordo com a sua origem, ou seja, com o tipo de situação interacional da qual surgiram: (i) evento sociocomunicativo, (ii) evento sociocultural e (iii) interação prévia específica (DORNELAS; PASCUAL, 2016).

A categoria evento sociocomunicativo inclui fórmulas linguísticas convencionalizadas, relacionadas à comunicação cotidiana em uma dada comunidade (por exemplo, dizer "Alô" ao atender chamadas telefônicas). A categoria evento sociocultural inclui partes de discursos que pertencem ao conhecimento enciclopédico do falante como, por exemplo, a fala de um apresentador de espetáculo de circo "Respeitável público! (...)". A categoria interação prévia específica envolve enunciados que surgiram em eventos comunicativos concretos que as crianças vivenciaram como interlocutoras (como no caso de uma conversa com a mãe, por exemplo) ou como expectadoras (como as falas produzidas por personagens de filmes).

Essas três categorias não parecem apresentar fronteiras bem definidas, devendo ser entendidas como um *continuum* entre casos mais prototípicos e casos mais periféricos. As ocorrências nas três categorias podem ser verbais ou onomatopeicas. Muitas delas são unidades linguísticas, no sentido em que descreve Langacker (1987), ou seja, grupos de palavras que funcionam como um todo, como "Eu te amo" ou "Bom dia".

Algumas expressões são consideradas formulaicas pela grande quantidade de repetição no ambiente familiar ou em um grupo interacional por ser compartilhadas, como o exemplo (3) adiante (cf. seção 5.3.1), em que a criança repete a fala da mãe "Seu dente tá mole!" para informar à terapeuta que seu dente está a ponto de cair. O mesmo tipo de ocorrência foi relatado em outros estudos de caso como "Because it's dinner time." ("Porque é hora do jantar.") (STERPONI; SHANKEY, 2013, p. 21), quando a criança repete o próprio pai para dizer que compreendeu sua ordem; e no exemplo "Quer guardar quer? Ali." (BARROS; MELO; CARVALHO, 2013, p. 259) como resposta afirmativa à pergunta da terapeuta repetindo suas palavras anteriores. Essas expressões consistem em fórmulas locais, pois são utilizadas por sua reiteração num ambiente específico.

Essa mesma categorização, quanto à origem da produção também pode ser aplicada nos grupos-controle, como podemos observar na tabela 9.

	Interação anterior específica	Evento Sociocomunicativo	Evento sociocultural	Enunciados criativos	Total
Grupo TEA	89	10	8	2	109
GC 1	34	7	17	10	68
GC 2	4	5	10	34	53
Total	127	22	35	44	230

Tabela 9. Distribuição de ocorrências de IF quanto à sua origem interacional por grupo.

Foi possível verificar que os grupos TEA e controle 1 produziram mais enunciados ancorados a interações anteriores específicas do que a eventos sociocomunicativos ou a conhecimento sociocultural. As crianças do grupo-controle 2 produziram significativamente mais enunciados criativos que os outros tipos com relação aos outros dois grupos. Não houve diferença significativa entre os três grupos para a produção com origem em eventos sociais e culturais. Isso pode ter ocorrido pelo fato de as interações específicas serem muito mais variadas e mais próximas da realidade interacional das crianças, principalmente dos grupos TEA e controle 1.

A tabela 10 mostra a produção de enunciados na classificação por origem interacional do enunciado somente quanto às crianças com TEA.

G. TEA	Sexo	Idade	Nível de TEA	Inter. ant. espec.	Evento socio comunicativo	Evento socio Cultural	Enunc. criativos	T.
M.C.	F	6 anos	Moder.	7	4	4	2	17
R.M.	M	7 anos	Severo	25	2	1	0	28
I.F.	M	9 anos	Severo	32	4	0	0	36
M.L.	M	11 anos	Severo	22	0	0	0	22
L.S.	M	12 anos	Severo	3	0	3	0	6

Tabela 10. Distribuição de ocorrências de IF quanto à origem interacional, por criança do grupo TEA.

É interessante observar a alta produção de todas as crianças com TEA de IF vinculada a interações anteriores específicas e, conseqüentemente, a produção mais baixa de construções de IF relacionadas a eventos sociocomunicativo e sociocultural. Relacionando esse resultado ao Deficit da Coerência Central (cf. capítulo 2), que prediz que indivíduos com autismo tem tendência a focar na parte em detrimento do todo, observamos que, de fato, é mais fácil, para eles, utilizar enunciados de interações anteriores que acabaram de ouvir ou que ouviram há

pouco tempo do que absorver, de contextos sociocomunicativos ou conhecimentos socioculturais, enunciados a estes relacionados.

A relação do Deficit da Coerência Central com a produção ecológica funcional é ainda mais abrangente. Na verdade, o déficit funciona como ferramenta comunicativa. Da mesma forma que indivíduos com autismo foram mais capazes que seus pares de desenvolvimento típico de enxergar figuras isoladas em meio a contextos (cf. capítulo 2), analogamente, utilizam mais recortes de enunciados relacionados a momentos comunicativos, memorizando-os de forma incomum e sendo capazes de utilizá-los de forma funcional logo após sua produção ou períodos de tempo, longos ou curtos, mais tarde.

5.3 ANÁLISE QUALITATIVA

Em por volta de 35 horas de gravações, encontramos 230 casos do uso de Interação Fictiva. Desses, 109 foram produções do grupo de crianças com autismo, 68 do grupo-controle 1 e 53 do grupo-controle 2 (anexo 7). Os três grupos apresentaram ocorrências de repetição *ipsis litteris* baseada em eventos interacionais anteriores (ou ecolalia funcional); produções semicriativas (paráfrases ou ecolalias mitigadas); e produções criativas (utilização do *frame* de conversa sem ancorar em interação anterior específica).

A seguir, apresentam-se alguns exemplos significativos de cada um desses casos em cada grupo. Os trechos em itálico indicam as ocorrências de IF.

5.3.1 Grupo de crianças com TEA

O primeiro exemplo apresentado é um caso de repetição *ipsis litteris* de uma situação interacional específica assistida pela criança no DVD musical “A Galinha Pintadinha”. A terapeuta aponta para cartões com figuras dos personagens do DVD, com o qual a criança 2 é bastante familiarizada e pede que a criança diga os nomes de cada personagem. A criança não assistiu ao DVD na sessão de terapia, mas em sua própria residência. Na atividade, a criança responde de forma consistente e corretamente os nomes de todos os personagens, seguindo o ritmo interacional e respeitando a mudança de turnos comunicativos.

(1) R.M.: 7 anos, autismo severo (sessão 4/47’06” – 47’13”)

Terapeuta: e esse? quem é esse? ahm?

Criança: (4,0) *ladriilha* ((olha para o rosto da terapeuta))

Terapeuta: uhm ((expressão facial de dúvida))

((continuam a atividade e a terapeuta volta a perguntar sobre o mesmo personagem))

Terapeuta: (2,5) esse aqui é quem? quem é esse?

Criança: *ladriilha* ((volta o rosto para a terapeuta))

Terapeuta ladrim? ((olha para a câmera)) (2,0) não, é a música↑ (.) lá do céu lá do céu desceu um anjo ((cantando)) ladrilho, pra brilhar (.) é esse menininho mesmo.

Nesse caso, a criança reproduz uma palavra da música previamente escutada (sem entoá-la) a fim de se referir a um dos interlocutores do cenário interacional em que foi produzida, o ouvinte. No referido musical, uma mulher canta a canção folclórica “Se esta rua fosse minha” para um menino ao colocá-lo para dormir. O verbo "ladriilhar" é proeminente nessa canção, uma vez que rima com verbos no final de cada verso, e sua última sílaba é prolongada ("ladriilhaaar").

Esse exemplo encontra-se dentro do grupo de interação anterior específica na classificação quanto à origem interacional; é uma repetição funcional *ipsis litteris* e tem função de nomeação. Essa ocorrência é considerada uma ecolalia tardia funcional, pois um determinado período de tempo havia passado desde a última vez que a criança ouviu a música. A reação da terapeuta, explicando à câmera por que a criança usou essa palavra para se referir ao personagem, confirma a eficácia do uso do trecho da música como estratégia.

Esse foi o caso da maioria das produções do grupo TEA, a utilização de enunciados originados em interações anteriores específicas como filmes ou fala dos pais, terapeutas e professores. Ocorrências semelhantes estão listadas abaixo.

(2) L.S.: 12 anos, autismo severo (Sessão 4/58'30" – 59'07")

Terapeuta: isso aqui é o que? ((apontando e olhando para o castelo no tabuleiro do jogo))

Criança: castelo

Terapeuta: de quem? quem mora no castelo, L.S.?

Criança: o sino

Terapeuta: o sino mora no castelo? (4,0) como que o sino faz?

Criança: pon pon pon pon ((fazendo movimento de pêndulo com a mão))

Criança: quasimodo (.) *onde ele se meteu?* (se referindo ao personagem a quem tais palavras são endereçadas na versão dublada em português do filme da disney “o corcunda de notre dame”)

Terapeuta: (3,5) eu não sei de onde que é isso (.) deve ser de alguma encenação de história ((olhando para baixo como quem fala para si))

Quanto à origem interacional, o exemplo (2) conta com a utilização de uma Interação Anterior Específica; é uma repetição funcional *ipsis litteris* e tem função de nomeação.

(3) M.C.: 6 anos, autismo moderado (Sessão 2/16’28’’ – 17’26’’)

Criança: *seu dente tá mole*↑ ((olhando para a terapeuta e tocando, com a língua, em seu próprio dente, que de fato estava a ponto de cair))

Terapeuta: a tia está falando do bolinho. O bolinho é de (1,0) papel, não pode comer (.) vamos colocar o bolinho de papel aqui (2,0) você está com o dente mole?

Criança: ((olha para a terapeuta e toca o dente com a língua))

Terapeuta: *é? vai cair? (1,0) vai cair o dente? (.) é? (.) vai ficar banguela*

O exemplo (3) pertence ao grupo de interação anterior específica na classificação quanto à origem interacional; é uma repetição funcional *ipsis litteris* e tem função de comentário. Nesse enunciado, há uma aparente inversão pronominal (“meu” por “seu”), por conter um pronome possessivo com características dêiticas (cf. seção 2.5). O que ocorre nesse caso e em outros similares, no entanto, é que, com o recorte literal do enunciado de uma interação anterior, o pronome também é fixo, causando uma impressão de inversão.

(4) M.L.: 11 anos, autismo severo (Sessão 4/parte 2/2’40’’ – 3’02’’)

Criança: ((inclina-se para a terapeuta, aproximando-se muito dela e olha em seus olhos)) *por que cê tá chorando?*

Terapeuta: você já parou de chorar

Criança: *por que cê tá chorando?*

Terapeuta: o M.L. >não está chorando<

Criança: *por que cê tá chorando?*

Terapeuta: M.L. (.) >eu não vou perguntar< (.) >parou<.

No exemplo (2), L.S. utiliza a fala do personagem do filme para se referir a ele. Em (3), M.C. repete a fala da mãe, que avisa à criança que seu dente está mole, para que não fique assustada. Com a repetição dessa fala, tenta informar à terapeuta a situação. Em (4), M.L. repete a fala da professora, pois, no mesmo dia da gravação, ocorreu um fato que o fez chorar na escola. Sua intenção na sessão, de acordo com a fonoaudióloga, era contar o que houve e conversar sobre o ocorrido, o que ela não permitiu, pois o fato e suas consequências já haviam sido trabalhados na sessão com a psicóloga. O exemplo (4) encontra-se, portanto, dentro do grupo de interação anterior específica na classificação quanto à origem interacional; é uma repetição funcional *ipsis litteris* e tem função de narração.

O próximo exemplo traz uma repetição que não parece vir de uma interação anterior específica, mas do conhecimento sociocomunicativo. A terapeuta propõe uma atividade em que a criança deve dizer a função dos objetos que se encontram em diferentes cartões. A criança responde de forma consistente às perguntas, respeitando a troca de turnos comunicativos.

(5) I.F.: 9 anos, autismo severo (sessão 2/parte 2/1'42" – 1'50")

Terapeuta: °o que que o sino faz?°

Criança: ((olha nos olhos da terapeuta)) *tlin tlin tlin*↑

Terapeuta: isso, toca (.) ele faz [barulho].

Criança: ((volta o olhar para o tabuleiro do jogo)) (1,0) pode entrar]

Terapeuta: ah, pra alguém entrar?

A criança produziu um padrão de interação de dois turnos que provavelmente vivenciou inúmeras vezes em seu dia a dia, o tocar da campainha e a resposta de quem atende a porta em sua casa ou em outros lugares em que esteve ou que frequenta. É possível também que tenha assistido a mesma cena em programas de TV. Observamos que a repetição foi das exatas palavras do que comumente presenciamos ou assistimos dessa cena interacional. A terapeuta, por sua vez, compreende a intenção comunicativa da criança, que categorizou o

sino como uma campainha e utilizou a cena interacional prototípica para responder qual era a sua função. É interessante observar que, ao confirmar a resposta da criança demonstrando que a compreendeu, a terapeuta utiliza a ecolalia funcional como forma de expandir o vocabulário e as ferramentas linguísticas de seu paciente. A ocorrência é uma repetição *ipsis litteris* com função de nomeação de função de objeto.

A ocorrência (6), abaixo, traz um exemplo semelhante, com ainda mais evidências de intencionalidade. A terapeuta pede que a criança escolha uma das figuras num tabuleiro para montar a palavra correspondente com cartões contendo sílabas. A figura do rato com o queijo é a única representando um animal com seu alimento. É um exemplo de IF *ipsis litteris* com função de nomeação.

(6) I.F.: autismo severo (Sessão 2/parte 1/12'04" – 12'30")

Terapeuta: agora vamos escolher outra

Criança: ai

Terapeuta: quem você escolhe? quem você quer montar?

Criança: ((aponta para a figura do rato e olha nos olhos da terapeuta)) come tudo

Terapeuta: quem tá comendo tudo?

Criança: rato.

O exemplo de número 7, com a mesma criança, traz uma produção com características semelhantes e a utilização de um enunciado que vem do conhecimento sociocomunicativo compartilhado. Dessa vez, porém, ele acrescenta informação da interação corrente para dar sua resposta. Na atividade, a terapeuta pede que a criança desenhe cenas de uma história que os dois estão construindo juntos num contexto de fazenda. Dentre outras coisas, o garoto desenha uma ovelha, e a terapeuta o questiona sobre a personagem.

(7) I.F.: 9 anos, autismo severo (sessão 4/parte 1/8'06" – 8'18")

Terapeuta: ela tá dormindo ou acordada?

Criança: *boa noite, ovelha*↑

Terapeuta: ela tá dormindo? (.) ah, então vou escrever a história da ovelha.

A criança utiliza a unidade linguística diária de conhecimento sociocultural “Boa noite” como uma metonímia para referir-se ao momento em que a maioria das pessoas e animais está dormindo e assim consegue responder à pergunta da terapeuta. Como em vários casos do *corpus* de crianças com TEA do presente estudo em que a resposta à pergunta está contida na fala da terapeuta, a criança, mesmo assim, prefere utilizar um padrão interacional como estratégia. Em vez de selecionar a palavra “dormindo” da pergunta, parece ser mais natural para ela utilizar como meio um padrão interacional ou uma fórmula linguística bastante comum em seu dia a dia, pois talvez esta esteja mais fixada em seu léxico. A criança respeita o ritmo interacional na troca de turnos e utiliza o mesmo enunciado, com a mesma função no estudo de elicitación de dados. Este é um exemplo de ecolalia mitigada, por isso, semicriativo e tem função de descrição.

Em (8), a terapeuta pede que a criança nomeie e descreva as ações de personagens do musical “A Galinha Pintadinha”, em cartões. A criança responde de forma consistente às perguntas, respeitando o ritmo interacional e olhando nos olhos da terapeuta a cada resposta. Em um dos cartões, a galinha está com a boca aberta, talvez cantando, mas a criança parece ter a impressão de que a personagem está com a expressão facial de surpresa.

(8) M.C.: 6 anos, autismo moderado (sessão 2/26’20” – 26’40”)

Terapeuta: quem é essa aí? e o que que ela está fazendo?

Criança: ((olha para o cartão)) (1,0) está (.) que susto↑

Terapeuta: susto? (.) olha o que que ela está fazendo (1,0), olha aqui M.C. ((gesticula espreguiçando e bocejando)) (4,0) ela está <acordando>

Criança: (1,0) está acordando.

A criança utiliza a expressão “Que susto!”, que é o que a personagem poderia estar dizendo, para descrever sua expressão facial. Esta estratégia envolve a capacidade de tomar o ponto de vista do personagem, parecendo haver uma noção maior de Teoria da Mente que nos outros casos. Isso faz sentido, pois M.C. é a única criança com grau moderado de autismo (cf. capítulo 2).

É importante notar que a criança inicia o enunciado com “Está”, incorporando, assim, a reação da personagem em uma estrutura sentencial. Para “Está”, a entonação é a mesma da

fala corrente; e para “que susto”, a entonação é exclamativa, o que denota a enação¹ do ato comunicativo para descrição da expressão facial. Essa produção da criança 1 parece ter origem em seu conhecimento sociocomunicativo, em vez de ser simplesmente uma repetição de algo escutado previamente em uma interação específica. Por isso e por ser introduzida por “está”, ela se torna uma produção mais complexa. Assim, não a consideramos totalmente ecológica. Esse exemplo tem função de descrição.

O exemplo (9), a seguir, envolve a citação literal recuperada do conhecimento sociocultural, que aparece integrado a informações da interação corrente, dando origem a um novo enunciado. A criança é convidada a utilizar cartões com sílabas para formar as palavras correspondentes às imagens nas figuras. Nesse contexto, escolhe formar a palavra “sino”.

(9) L.S.: 12 anos, autismo severo (sessão 3/25'18” – 25'40”)

Criança: sino

Terapeuta: e aonde fica o sino?

Criança: (.) *respeitáve::l PÚBLICO* (.) *com vocês, o tocador de sino de todos os TEMPO::S*

Terapeuta: ele trabalha no circo?

Criança: sim

Com o vocativo "Respeitável Público!", que é o discurso introdutório mais comum de apresentadores de espetáculo de circos, a criança 5 metonimicamente evoca o *frame* de circo. Curiosamente, acrescenta ao enunciado prototípico a informação que remete ao objeto da atividade e cria uma situação em que um personagem o utiliza. A terapeuta compreende e questiona, o que é respondido positivamente pela criança. Esse enunciado tem função de nomeação.

¹ A enação pode ser compreendida em dois pontos congruentes e complementares:

1 - A ação guiada pela percepção, ou seja, a compreensão da percepção é a compreensão da forma pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações na situação local. Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito.

2 - A cognição, em suas estruturas, emerge dos esquemas sensório-motores vivenciados que permitem à ação ser construída e guiada pela percepção. É a estrutura vivencial sensório-motora contextualizada, "a maneira pela qual o sujeito percebido está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio." (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 235)

Anteriormente, na mesma sessão, a criança menciona funcionalmente falas do filme da Disney “O Corcunda de Notre Dame”, ao qual pode estar se referindo novamente, já que a função do personagem principal é tocar os sinos da catedral.

Essa construção parece ter partes fixas e um *slot* variável (Respeitável público! Com vocês o (melhor) X de todos os tempos”), como os chamados "esquemas pivot". De acordo com Tomasello (2006), crianças de desenvolvimento típico começam a usar tais esquemas em torno de 18 meses de idade. Essas construções consistem no uso de expressões linguísticas com base em cenas experienciais com múltiplas possibilidades de combinação de palavras, como “Cadê X?”, “Mais X!” ou “Dá X”.

Assim, essa construção não é totalmente ecológica, configurando, pela presença de um elemento extra, vindo da interação em curso, um exemplo de ecolalia mitigada.

No próximo exemplo, terapeuta e criança jogam “Corrida das palavras”, em que os participantes devem montar palavras a partir de um alfabeto móvel. A terapeuta tenta ensinar a criança a escrever algumas palavras. O garoto começa a escrever somente siglas com as iniciais de partidos políticos e a terapeuta aproveita a situação para questioná-lo.

(10) L.S.: 12 anos, autismo severo (sessão 3/14’40” – 15’03”)

Terapeuta: vou botar outro 'p', vamos ver se você lembra de outro partido.

Criança: ((completa o 'P' com um 'R')) PR

Terapeuta: o que que é PR?

Criança: (.) ((olha para a câmera)) *representa a sua voz* (.) *é a sua vez*.

Terapeuta: ah, é partido também↑

L.S. produz o enunciado “Representa a sua voz! É a sua vez!” para comunicar que PR é um partido político, modificando sutilmente o enunciado que foi slogan de uma coligação na campanha eleitoral de 2010, no Brasil. Nesse caso, a criança extraiu um trecho proeminente do horário político assistido pela TV, a fim de se referir a um partido ou à categoria de partidos que associa a esse trecho, como a terapeuta interpretou.

É interessante observar que a criança olha para a câmera no momento da produção, o que não ocorreu em nenhum outro momento das quatro sessões de terapia filmadas. O gesto pode ter relação com a característica teatral que possuem algumas ocorrências, manifestada principalmente na entonação. Talvez pelo conhecimento de que para que a imagem apareça na

TV, é necessário que seja gravada com uma câmera. O mesmo enunciado é utilizado funcionalmente pela criança duas vezes na mesma sessão. Este exemplo encontra-se dentro do grupo de interação anterior específica na classificação quanto à origem interacional e tem função de explicação.

O exemplo (11) envolve a paráfrase de uma fala experienciada por M.C. como observadora, que parece ser mais criativa que os exemplos já mencionados. Nessa situação, terapeuta e criança estão explorando um livro que conta a história da Branca de Neve. Em uma das páginas, o desenho mostra a personagem principal fugindo para a floresta depois de falar com o caçador. A terapeuta, então, questiona a criança sobre os fatos ocorridos.

(11) M.C.: 6 anos, autismo moderado (sessão 3/6'41" – 6'50")

Criança: ((olhando para o livro))

Terapeuta: quem levou ela na floresta?

Criança: ((olha nos olhos da terapeuta)) *quer fugir? (.) quer fugir, branca de neve?*

Terapeuta: a branca de neve quer fugir da rainha má (2,0) a rainha não é má?

Criança: essa branca de neve fugindo↑

Terapeuta: ela tá fugindo (.) e quem levou ela pra fugir? (2,0) o <caçador> levou a branca de neve pra floresta.

O enunciado produzido por M.C. nesse exemplo não está escrito no livro, sequer foi proferido pela terapeuta nas terapias, nem mesmo está contido na versão dublada em português do filme da Branca de Neve. No filme da Disney, o qual foi assistido pela criança inúmeras vezes segundo a mãe, o caçador permite que Branca de Neve fuja dizendo (na versão dublada em português): “Vá! Fuja, menina! Vá! Para bem longe!”. A criança faz uma paráfrase das palavras do caçador para Branca de Neve naquele momento da história, a fim de se referir a ele. Essa ocorrência parece indicar um desenvolvimento da ecolalia funcional, pois se trata de um discurso mais criativo, porém ainda utilizando a construção de reportagem discursiva, assim como o próximo exemplo produzido pela mesma criança. Esse exemplo vem de uma interação anterior específica na classificação quanto à origem interacional e tem função de nomeação.

Em (12), um padrão interacional do filme Branca de Neve da Disney é usado como um esquema para criar um novo diálogo que serve de meio para a criança estruturar sua resposta à

pergunta feita pela terapeuta. Em uma das páginas do livro, o desenho mostra Branca de Neve alimentando os pássaros.

(12) M.C.: 6 anos, autismo moderado (sessão 3/4'38" – 4'51")

Terapeuta: o que que o passarinho estava fazendo com o milho?

Criança: *o que está comendo? o milho.*

Terapeuta: ah (.) o que você está comendo o milho? (.) ele está comendo o milho mesmo↑

O diálogo em itálico foi inteiramente construído pela criança, uma vez que não reproduz qualquer diálogo da terapeuta, do livro ou do filme em que o livro foi baseado. O diálogo criado pela criança parece ter base, em parte, na interação que ocorre várias vezes entre Branca de Neve e os pássaros no filme da Disney, levando em consideração a familiaridade que a criança possui com o filme. Na primeira vez em que Branca de Neve fala com os pássaros na versão dublada em português do Brasil, ela diz: “Sabem de um Segredo? Não irão contar?”, e as aves respondem gorjeando. Na segunda vez, Branca de Neve pergunta: “O que fazem quando levam susto?”; e os pássaros respondem gorjeando uma canção. Branca de Neve então exclama “Ah! Cantam uma canção!”; e as aves respondem afirmativamente.

A criança está utilizando o padrão de interação de pergunta-resposta, a pergunta de um personagem, ser humano, e a resposta das aves. A criança poderia ter respondido à pergunta da terapeuta "O que que o passarinho estava fazendo com o milho?" meramente dizendo 'comendo', que é um verbo ao qual a criança tem acesso. Em vez disso, inseriu esse verbo em uma construção de um diálogo fictivo, utilizando o *frame* de conversa, o que parece ser uma estratégia comunicativa para não perder o ritmo interacional já que provavelmente teve dificuldades no momento em acessar o léxico ou construí-lo na forma de gerúndio pedida pela pergunta da terapeuta. Esse exemplo é construído por meio do uso de enunciado vindo de uma Interação Anterior Específica, segundo a classificação quanto à origem e tem função descrição.

O exemplo (12) é uma das ocorrências em que observamos o fenômeno da ressonância (cf. seção 3.3), em que a criança rearranja elementos da fala pergunta da terapeuta para elaborar sua resposta. A terapeuta, por sua vez, mantém a estrutura de sua fala acoplada à estrutura da criança no turno seguinte, como podemos observar no quando abaixo.

o que	que o passarinho	estava	fazendo	com	o milho?
o que		está	comendo?		o milho.
ah	você	está	comendo		o milho?

Quadro 3. Esquema notacional de ressonância (exemplo (12)).

No quadro 3, verifica-se um acoplamento semântico e sintático. O sintagma ‘o que’ ocorre de forma semelhante nos três turnos; o verbo ‘estar’ no pretérito imperfeito aparece na pergunta da terapeuta e no presente perfeito nos turnos subsequentes. Ainda, há alinhamento entre os verbos ‘fazer’ e ‘comer’ no gerúndio, nos três turnos; e o sintagma ‘o milho’ ocorre também de forma bastante semelhante nas falas da terapeuta e da criança. Há ainda padrão interrogativo nos três enunciados, o que denota a utilização mutua de estruturas sintáticas entre as duas participantes.

O mesmo fenômeno ocorre quando, ao final da sessão, a terapeuta faz perguntas sobre a rotina de M.L.:

(13) M.L.:11 anos, autismo severo (sessão 2/parte 3/2’30”-2’37”)

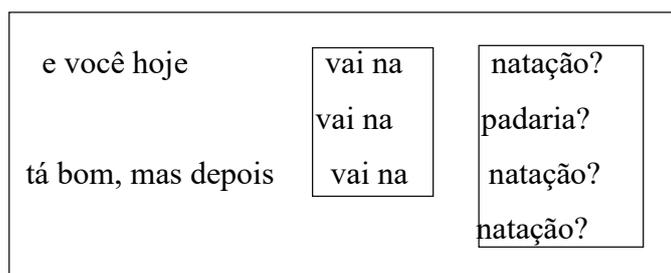
Terapeuta: e você hoje vai na natação?

Criança: *vai na padaria?*

Terapeuta: tá bom, mas depois vai na natação?

Criança: *natação?*

Nos dias de terapia, a criança 4 sempre vai à natação, porém, antes passa na padaria para fazer um lanche. Se algo for modificado em sua rotina, pode haver uma alteração de comportamento, o que é comum a alguns sujeitos com TEA. Quando a terapeuta pergunta sobre sua próxima atividade, a criança faz questão de dizer, como forma de organização mental da própria rotina, que há ainda um lugar para ir, uma atividade a ser realizada antes daquela questionada ela terapeuta. Para isso, utiliza elementos da estrutura sintática e semântica da fala anterior de sua interlocutora, como está claro no quadro abaixo.



Quadro 4. Esquema notacional de ressonância (exemplo (13)).

O padrão interrogativo é mantido pela criança em seus dois turnos de resposta, apesar de possuírem valor de afirmativas. O verbo ‘ir’ + ‘na’ (preposição + artigo) são acoplados nos três primeiros turnos. E por último, observamos o léxico ‘padaria’ utilizado uma vez entre as três repetições do léxico ‘natação’, que sugere uma substituição de *slot* na estrutura, formando um padrão de ecolalia mitigada, semelhante ao exemplo (5). Esse exemplo encontra-se dentro do grupo de Interação Anterior Específica na classificação quanto à origem interacional; é semicriativo, por ser ecolalia mitigada e tem função de explicação.

Ressalta-se, ainda, neste exemplo, a aparente inversão dêitica observável na conjugação verbal, em “vai na padaria?”, em que a terceira pessoa é mantida, mas compreendida pelo interlocutor, por seu conhecimento prévio do perfil linguístico da criança, como primeira pessoa. Esse exemplo é similar ao exemplo (3), produzido por M.C.

M.L. produziu outros enunciados semelhantes a esses, como: “Minha vez”, querendo dizer “sua vez” e vice-versa; e “Eu” significando “você”, entre outros (cf. Anexo 7). Em todos eles, a inversão dêitica, pronominal ou verbal, parece estar relacionada ao recorte do enunciado como um todo, e não à imprecisão na produção como ocorre em casos de autismo mais leve ou de alto funcionamento (cf. seção 2.5).

Passemos às ocorrências dos grupos-controle para posterior comparação.

5.3.2 Grupo-controle 1

O grupo-controle 1, de crianças de desenvolvimento típico de 2 a 4 anos, correspondendo idades cognitivas com o grupo TEA, produziu enunciados de Interação Fictiva em menor quantidade que o grupo experimental, pois demonstraram possuir mais estratégias linguísticas para a estruturação gramatical e acesso ao léxico. Ainda assim, como é possível observar na tabela 3, utilizaram mais repetições *ipsis litteris* do que enunciados mais criativos. Os exemplos (14) e (15), a seguir, ilustram a maioria das produções desse grupo.

Em (14), a mãe mostra para o filho de dois anos figuras de objetos e animais contidas no jogo “Lince” e vai fazendo perguntas sobre cada uma delas. A criança então encontra a figura de uma bola.

(14) P.O.: 2 anos (sessão 4/parte 2/11’30” – 11’38”)

Criança: a bola ((apontando para a figura e olhando para o tabuleiro do jogo))

Mãe: a bola (.) como é que cê faz com a bola? ((apontando para a figura e olhando para o tabuleiro do jogo))

Criança: go::l

Para descrever para a mãe como é uma brincadeira de bola, um jogo de futebol, a criança utiliza o enunciado mais proeminente do *frame* de futebol e que é socioculturalmente compartilhado no Brasil. O exemplo (14) encontra-se na categoria evento sociocultural na classificação quanto à origem interacional do enunciado. A exclamação “Gooool”, largamente utilizada tanto em jogos de futebol informais de crianças e adultos quanto pelos narradores de jogos na TV no momento do gol, funciona como uma metonímia para a criança se referir ao *frame* de futebol, evocando, assim, informação conceptual sobre o jogo para responder à pergunta da mãe. Casos como esses podem ser considerados um tipo especial de sinédoque discursiva (parte do discurso pelo evento), em que uma peça proeminente do discurso produzida em determinado evento aciona o mesmo evento como um todo. Em outros termos, evoca-se, por meio de enunciados típicos do *frame* de conversa, um domínio cognitivo acerca de um cenário interacional. No caso, “Gooool” está por futebol.

No próximo exemplo, observamos também um caso em que a criança repete as exatas palavras da mãe, aqui, claramente para suprir uma dificuldade de acesso ao léxico. Na brincadeira, a mãe pergunta à criança o nome das partes de seu corpo.

(15) P.O.: 2 anos (sessão 1/parte 1/4’20” – 4’33”)

Mãe: como se chama isso? ((apontando para o cabelo da criança))

Criança: ((olha para a mãe)) (1,0) cabelo.

Mãe: (1,5) e isso? ((apontando para a bochecha da criança))

Criança: ((olha para a mãe)) (.) ochech (.) dá beijo.

É costume das mães de crianças pequenas simplificarem suas falas em vários momentos de conversa com a criança. Um enunciado bastante comum no caso dessa mãe é quando, ao pedir um beijo do filho na bochecha, encurta a pergunta “Me dá um beijo” e diz “Dá beijo”, sempre apontando para a sua própria bochecha esperando um beijo do filho. Na brincadeira, a mãe aponta para a bochecha do filho, não para a sua, para saber se ele sabe o nome daquela parte de seu corpo. O filho demonstra conhecer a palavra “bochecha”, porém, por sua pouca idade, tem dificuldades em pronunciá-la corretamente. Ao perceber sua própria dificuldade, modifica sua resposta utilizando o enunciado que remete à cena interacional em que a mãe aponta para parte do corpo que precisa nomear.

É interessante observar que a criança utiliza a mesma entonação de resposta quando responde com o léxico adequado “cabelo” e outros que respondeu na mesma interação e quando diz “dá beijo”. Ele não utiliza entonação de pedido, o que sugere ainda mais a função de nomeação do enunciado ecoado da fala da mãe. O exemplo se encaixa na categoria Interação Anterior Específica, apesar do enunciado também possuir características sociocomunicativas.

No exemplo (16), a ocorrência é de uma produção mais criativa, em que não há repetição de palavras, mas o uso do padrão interacional de um filme assistido pela criança, como nos casos dos exemplos (11) e (12) de M.C., do grupo TEA. Aqui, a mãe e a criança conversam sobre o filme “Frozen”, que foi assistido pela criança dias antes da sessão. Neste trecho, as duas falam sobre a personagem principal, princesa Elsa, que tem o poder de dominar o gelo. A mãe tenta fazer com que a filha diga qual é o poder da princesa, mas a criança se recusa, então a mãe a provoca dizendo coisas inverídicas sobre a personagem.

(16) S.D.: 3 anos (sessão 1/parte 3/2’32” – 2’43”)

Mãe: ah, já sei (.) ela solta fogo

Criança: ((gira a cabeça de um lado para outro sinalizando que ‘não’))

Mãe: (1,0) então o que é que ela solta?

Criança: (2,5) congelar↑ ((joga os braços e as mãos para frente com firmeza, com as palmas das mãos voltadas para baixo, replicando gesto da personagem do filme quando usa seu poder))

Mãe: congelar.

Ao usar seu poder no filme, a personagem faz um gesto com os braços e as mãos, jogando-os para frente, como é comum em filmes de heróis. Também é comum em desenhos animados desse tipo o uso do verbo no infinitivo pelo personagem que utiliza um poder mágico ou que dá uma ordem a um grupo como “Lançar fogo!”, “Atacar!” ou “Transformar!”. No filme Frozen, porém, a princesa Elsa não diz nada ao usar seu poder, fazendo somente o gesto com os braços e as mãos. Para responder à pergunta da mãe e dizer que a princesa não solta fogo, mas sim, gelo, a criança parece utilizar um padrão interacional abstrato, advindo dessas experiências com desenhos animados e produz “Congelar!”. A resposta é eficaz e pode ter sido utilizada também para suprir uma dificuldade de acesso ao léxico, como um caminho mais fácil para que não fosse perdida a fluidez discursiva. O exemplo possui características de IF Interação Anterior Específica e também Evento Sociocultural.

A seguir, alguns exemplos representativos do grupo-controle 2.

5.3.3 Grupo-controle 2

A produções do grupo-controle 2 foram, em sua maioria, mais criativas, apesar de terem ocorrido alguns exemplos de repetição integral do discurso anterior. Principalmente as crianças acima de 9 anos de idade apresentaram produções de estrutura e criatividade comparáveis à fala adulta.

No exemplo (17), mãe e criança veem juntas uma história da Turma da Mônica, em quadrinhos e sem balão. A personagem principal é a Magali, que procura dinheiro para tomar um sorvete, como é possível observar na figura 1.



Figura 1. História em quadrinhos sem balão relacionada aos exemplos (17) e (18).

A mãe incentiva a criança a ir contando a história com suas próprias palavras e ao chegar no sexto quadrinho pergunta:

(17) M.P.: 6 anos (sessão 3/parte 2/3'03" – 3'57")

Mãe: [...] o que aconteceu?

Criança: *puff*(.) *achei uma moeda*↑

A criança, seguindo fluxo discursivo, em vez de responder como alguém que está lendo a história, coloca-se na perspectiva da personagem, demonstrando uma Teoria da Mente adequada à sua idade, falando em primeira pessoa "Achei uma moeda". Para criar uma fala para a personagem naquele determinado momento da história, a criança utiliza um padrão interacional abstrato e reporta um discurso que é fictivo para continuar a narração. A atividade continua e, ao chegar no último quadrinho, a mãe questiona a filha sobre o final da história.

(18) M.P.: 6 anos (sessão 3/parte 2/3'03" – 3'57")

Mãe: você acha que ela conseguiu comprar o sorvete?

Criança: (2,0) *adeus sorvete*↓ (.) *sem moedas*↓

Nessa ocorrência, além de utilizar um padrão de interação criando um diálogo fictivo, a criança ainda utiliza uma fórmula sociocomunicativa cotidiana para se dirigir a um interlocutor fictivo, o sorvete, quando diz "Adeus, sorvete!". Com essa produção, responde

propriamente à pergunta feita pela mãe, se a personagem havia ou não conseguido comprar o sorvete.

A habilidade de inferir os estados mentais dos personagens para criar falas para modelagem discursiva, demonstrando alta capacidade de Teoria da Mente, se faz presente nos exemplos a seguir.

A próxima ocorrência traz um tipo de produção bastante comum na fala adulta informal, principalmente em monólogos, para expressar sentimentos e reflexões sobre determinada situação (ROCHA, 2013). Na atividade, a mãe faz perguntas para o filho sobre a tirinha, também da Turma da Mônica, representada na figura 2. A questão da mãe é sobre o último quadrinho da tira, em que ocorre uma mudança de perspectiva, pois inicialmente olha-se para a tira pela perspectiva da personagem Magali; e, no último quadro, há uma transição para a perspectiva de seu pai, originando o humor.

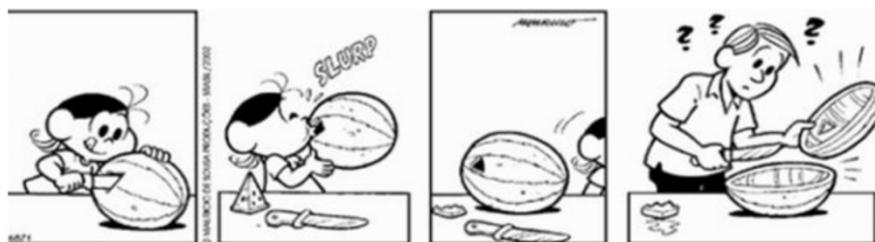


Figura 2. História em quadrinhos sem balão relacionada ao exemplo (19).

(19) C.R.: 9 anos (sessão 3/parte 1/9'38" – 10'32")

Mãe: e aqui, ele ficou como? (.) como que ele ficou na hora que ele olhou?

Criança: ele ficou com dúvidas.

Mãe: dúvida? por que que ele ficou?

Criança: ele pensou assim (.) *uai, o que que aconteceu? (.) a melancia por fora tá perfeita e por dentro não tem nada?*

Nesta produção, a criança 3 utiliza um padrão de discurso reportado para expressar o estado de surpresa e questionamento vivenciado pelo pai da personagem ao se deparar com uma melancia sem a parte interior. A criança, então, cria uma fala fictiva para o personagem a fim explicar qual foi a sua reação, o que mostra também, como no exemplo anterior, uma tomada de perspectiva, colocando-se no lugar do personagem.

O exemplo a seguir também mostra um alto nível de criatividade e tomada de ponto de vista, comparável à fala adulta. Mãe e filho conversam sobre a rotina escolar da criança, suas preferências, professores, amigos e fatos ocorridos. O garoto começa a contar sobre uma de suas amigas, que é cadeirante, e sobre como esta amiga lida bem com sua deficiência.

(20) I.C.: 11 anos (sessão 1/parte 2/11'08" – 11'27")

Criança: e eu nunca vi a menina reclamar nada, assim (.) *ah! minha cadeira e tal.*

Esta ocorrência aparece dentro de um monólogo protagonizado pela criança 4. Ao descrever a atitude positiva de sua amiga, toma o ponto de vista dela, reportando um discurso fictivo para descrever uma atitude negativa que ela não tem: a de reclamar sobre sua condição física. Essa é uma construção contrafactual, que evoca, por meio de um enunciado de interação fictiva, um domínio inverídico para argumentar, justamente pelo seu inverso, que a menina, admiravelmente nunca reclama de ser cadeirante.

Observou-se, por meio da análise, que as construções de Interação Fictiva foram utilizadas pelos três grupos, em alguns casos, de forma semelhante, em outros, de diferentes formas e com diferentes funções.

5.4 DISCUSSÃO

Quanto às funções das ecolalias funcionais imediatas produzidas pelo grupo TEA, foram encontradas: resposta afirmativa; redirecionamento discursivo e manutenção do fluxo interacional. Para ecolalias tardias, foram encontradas funções de: provimento de informação; afirmação; chamado; protesto; pedido; rotulação; associação situacional; e troca de turno. Tais resultados são semelhantes aos de estudos anteriores (cf. seção 2.1). Na presente pesquisa, as principais funções da ecolalia funcional encontradas foram:

- descrição de cenas (cf. seção 5.3, exemplos (7) e (8))
- nomeação de pessoas, personagens, animais e funções de objetos (cf. seção 5.3, exemplos (1), (2), (5), (6), (9) e (11))
- explicação (cf. seção 5.3, exemplo (10))
- narrativa (cf. seção 5.3, exemplo (4))

- comentário (cf. seção 5.3, exemplo (3))

Quanto aos desencadeadores de ecolalia, o presente estudo corrobora os achados de estudos anteriores (cf. seção 2.4). A maioria das produções ecolálicas funcionais ocorreu em respostas a perguntas QU e diretivas em condições de alta restrição. Esses resultados relacionam-se à tese de que as construções de Interação Fictiva são utilizadas como estratégia adaptativa às necessidades impostas pelo fluxo discursivo (cf. seção 3.2). Na terapia de *Scaffolding*, o sujeito é conduzido a todo momento pelas ferramentas discursivas do terapeuta a produzir enunciados contextualizados (cf. seção 5.1). Assim, o sujeito utiliza as estratégias que possui para responder as questões propostas e manter as trocas de turnos comunicativos.

A postura das terapeutas frente às produções ecolálicas parece influenciar o decorrer da interação (cf. seção 2.5). Em algumas ocorrências em que se verificou a compreensão da terapeuta do significado da ecolalia e a expansão discursiva realizada a partir dessa compreensão, foi possível observar que as crianças se mantiveram mais engajadas no discurso. Por vezes, as crianças conseguiram até mesmo acessar o léxico substituído pela produção ecolálica anteriormente, como ocorreu no exemplo (6) (cf. seção 5.3.1).

O fenômeno da ressonância parece ser fator comum para a maioria dos exemplos do grupo TEA. Em alguns casos, como os dos exemplos (12) e (13), a ressonância é dita dinâmica, ou seja, observável somente no conjunto de enunciados da interação corrente, entre os interlocutores dessa mesma interação (cf. seção 3.3). Nesses exemplos, a criança utiliza partes do enunciado produzido pela terapeuta no turno logo anterior para responder à pergunta. Já os outros exemplos, de ecolalias tardias, a ressonância é sistêmica, quando o enunciado está acoplado a material linguístico disponível na esfera comunicativa do falante, porém não faz parte, anteriormente, da interação em questão (cf. seção 3.3). Os exemplos de (1) a (10) retratam esse tipo de ressonância, pois as crianças utilizam fórmulas sociais ou enunciados de interações muito anteriores àquela, a partir da qual produzem a construção de IF. Nas produções dos grupos-controle, também foi observado o fenômeno, tanto do tipo sistêmico quando dinâmico, porém, em menor intensidade.

Uma comparação interessante das ocorrências de Interação Fictiva dos sujeitos deste estudo é com a utilização do discurso reportado fictivo como uma estratégia comunicativa por sujeitos afásicos (cf. seção 3.2). Tanto as crianças com TEA, quanto os sujeitos afásicos em Versluis e Kleppa (2016) utilizaram metonimicamente enunciados “recortados” de

interações anteriores, a fim de evocar o *frame* do qual faz parte, ou para referir-se a um indivíduo, eventos, objetos e suas funções.

Por exemplo, o enunciado de um sujeito afásico holandês “Test test test!” (“Testando! Testando!”) (cf. seção 3.3, p. 16), a fim de perguntar à sua interlocutora se ela havia verificado se o gravador estava funcionando, é semelhante a exemplos do grupo TEA como “Pode entrar”, para se referir à função do sino como campanha; ou “Come tudo” para escolher a figura do rato com o queijo na atividade.

Outro estudo sobre discurso reportado como estratégia adaptativa na afasia (BÁNRETI 2010) apresenta a ocorrência “My Godness! How much!” (“Minha nossa! Quanto!”) para descrever a imagem de uma mulher que se assusta com o próprio peso em cima de uma balança. Esse exemplo é similar ao exemplo (6) “Está: que susto!”, utilizado pela criança 1 ao descrever a expressão facial de uma personagem.

Em geral, observamos ocorrências de Interação Fictiva literal, ou seja, ancorada em situações concretas, na linguagem ordinária (PASCUAL, 2014, cf. seção 3.2), na linguagem de crianças desenvolvimento típico de 2 a 12 anos, como foi apresentado no presente capítulo, por sujeitos afásicos e por crianças com autismo severo e moderado. Portanto, o *frame* de conversa se faz extremamente útil à comunicação na argumentação, no desenvolvimento da linguagem e para recursos de adaptação necessária a condições patológicas que permeiam a interação linguística.

No capítulo seguinte será apresentado um estudo complementar de elicitación de dados que buscou confirmar e quantificar as ocorrências dos três grupos participantes.

6 INTERAÇÃO FICTIVA COMO ESTRATÉGIA COMUNICATIVA DE CRIANÇAS COM TEA: ESTUDO BASEADO EM ELICITAÇÃO DE DADOS

Como foi possível observar no capítulo anterior, as crianças com Transtorno do Espectro Autista costumam usar repetições ou paráfrases de enunciados de interações anteriores como estratégia comunicativa. Podem dizer "Alô!", para se referir a um telefone ou "Gol!!", para se referir a um jogo de futebol. Tais estratégias também foram utilizadas, no estudo anteriormente descrito, por crianças de desenvolvimento típico de 2 a 4 anos de idade. Os enunciados de Interação Fictiva foram utilizados ainda como uma opção discursiva por crianças de desenvolvimento típico acima de seis anos de idade.

O presente capítulo retrata o segundo momento da pesquisa, em que, a partir de atividades direcionadas e elaboradas, buscou-se quantificar as produções de Interação Fictiva dos mesmos sujeitos em comparação com os grupos-controle, bem como verificar e confirmar as condições de uso dessas construções.

Foram observadas utilizações de ocorrências de ecolalia como estratégia comunicativa baseada em Interação Fictiva de crianças com TEA e de desenvolvimento típico, porém a coleta de tais ocorrências foi feita por meio de elicitação de dados. A pesquisa foi realizada com um grupo de cinco crianças com diagnóstico de TEA, um grupo-controle com crianças correspondendo idades cognitivas (2 a 4 anos) com o grupo experimental e um segundo grupo-controle correspondendo idades cronológicas (7 a 13 anos) com o grupo experimental, como descrito na metodologia (cf. capítulo 4). Foram preparadas duas atividades de levantamento de dados com base nas ocorrências do estudo empírico.

6.1 MÉTODO

Os estímulos para a primeira atividade consistiram em vinte imagens de objetos, cinco objetos diretamente relacionados à comunicação e cinco objetos que não estão diretamente relacionados à comunicação, cada um representado tanto isoladamente quanto em seu contexto de uso. Para a segunda atividade, foram utilizadas seis figuras de expressões faciais e um vídeo de uma “pegadinha” com dois *close-ups* de expressões faciais (Anexo 4).

Os objetos diretamente relacionados ao processo comunicativo foram os seguintes: telefone, microfone, aparelho de TV, campainha e bolo de aniversário. Os objetos não diretamente relacionados à interação verbal foram: prato de comida, quebra-cabeça, campo de

futebol, relógio e um animal, um galo. As expressões faciais apresentadas em figuras foram de alegria, medo, nojo, raiva, susto e tristeza. No vídeo, as duas expressões faciais que apareceram foram de surpresa.

Para cada figura de objeto sendo utilizado, as crianças deveriam responder às perguntas “O que é isso?” e “O que ele/ela/eles está/estão fazendo?”. No caso dos objetos apresentados de forma isolada, as perguntas eram: “O que é isso?” e “Para que serve isso?”. Quanto às expressões faciais, tanto estáticas como no vídeo, as crianças eram questionadas da seguinte forma: “Ele/ela está fazendo cara de que?”. Para uma das expressões faciais apresentadas em vídeo, também era questionado “Por que?”. As perguntas eram realizadas até duas vezes, sem haver um limite de tempo para cada resposta. Cada criança poderia utilizar o tempo que fosse preciso e tinha duas chances de responder a cada pergunta.

A coleta dos dados para esse estudo foi realizada com os três grupos, experimental e dois controles, e cada criança participou de três sessões. A primeira e a segunda com 10 figuras de objetos cada uma, com as sequências intercalando objetos isolados e em contexto de uso e diretamente relacionados ou não à interação. A terceira sessão era realizada com as figuras de expressões faciais e com o vídeo.

A pesquisa é considerada mista pois há análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

6.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

Durante a primeira atividade, cada criança respondeu a 40 perguntas. E durante a segunda atividade, a 9 perguntas. As tabelas 11, 12 e 13 abaixo mostram o número de ocorrências da utilização de Interação Fictiva na primeira atividade nos três grupos e a respectiva porcentagem em cada atividade em diferentes perspectivas. A tabela 11 mostra as quantidades e porcentagens de ocorrências na segunda atividade.

	Grupo Experimental	Grupo-Controle 1	Grupo-Controle 2	Total
Objetos diretamente relacionados à interação	18/100 (18%)	2/100 (2%)	0/100 (0%)	20/300 (6,67%)
Objetos não diretamente relacionados à interação	22/100 (22%)	7/100 (7%)	0/100 (0%)	29/300 (9,67%)
Total	40/200 (20%)	9/200 (4,5%)	0/200 (0%)	49/600 (8,16%)

Tabela 11. Quantidade e porcentagem de ocorrências de Interação Fictiva em cada grupo quanto aos tipos de objetos utilizados.

De um modo geral, as crianças do grupo experimental utilizaram mais Interação Fictiva como estratégia para responder às perguntas que os outros grupos. O grupo-controle 2 (idade cronológica) não apresentou necessidade de utilização de outros recursos de IF, respondendo todas as questões com facilidade. Também não houve, neste grupo, ocorrência de IF como opção discursiva na atividade. O grupo-controle 1 (idade cognitiva) também respondeu à maioria das perguntas com facilidade. Somente as crianças de 2 e 3 anos de idade deste grupo utilizaram Interação Fictiva como recurso para nomear o objeto, sua função e para descrever a cena. A criança de 4 anos de idade desse grupo não produziu IF.

As porcentagens apresentadas nas tabelas mostram a produção de cada grupo quanto ao número total de perguntas, o que mostra a necessidade de cada grupo de utilizar a IF em determinado subitem avaliado pela atividade como tipo de objeto, apresentação do objeto e tipo de pergunta. Entretanto, também é interessante analisar a porcentagem da produção de cada grupo com relação ao total de produção de IF. Neste caso, o grupo experimental foi responsável por 81,63% das 49 ocorrências na primeira atividade. e o grupo-controle 1, por 18,37%. Este resultado corresponde, em partes, ao resultado quantitativo do estudo empírico, em que, das 230 ocorrências, o grupo TEA produziu 47,39% das ocorrências, o grupo-controle 1, 29,56% e o grupo-controle 2, 23,04%.

Nos dois estudos, o grupo de crianças com autismo produziu a grande maioria das ocorrências demonstrando maior necessidade de utilização da IF como estratégia comunicativa. A maioria das ocorrências do grupo-controle 1 nos dois estudos também foi de utilização de IF como estratégia para referenciar, descrever, nomear, entre outras. Observamos que o grupo-controle 2 produziu mais de 20% de ocorrências no primeiro estudo e 0% no presente estudo, devido ao fato de que as interações no estudo empírico serem mais espontâneas, dando oportunidade para a realização de diálogos sobre situações tanto concretas como abstratas, que davam vazão à criatividade e à utilização de estruturas comunicativas mais complexas. Já no estudo de elicitación de dados as perguntas eram simples e diretas, sobre objetos, suas funções e situações concretas, o que não trazia complexidade ou dificuldade para as respostas das crianças do grupo-controle 2.

O fato de os objetos serem ou não relacionados diretamente à interação não pareceu fazer diferença como esperado. Talvez pelo fato de ser subjetivo se algo está ou não dentro

da esfera comunicativa de um sujeito, principalmente tratando-se de um sujeito com TEA. Um objeto cuja relação direta com a comunicação é socioculturalmente compartilhada pode não estabelecer o mesmo tipo de relação para uma criança com autismo por ela não ter tido interações mediadas suficientes utilizando determinado objeto. Ao mesmo tempo, um objeto que usualmente é relacionado a outros tipos de atividades pode estar estreitamente relacionado à interação para a criança com autismo, se tal objeto for constantemente presente em suas relações interacionais com seus interlocutores.

O modo de apresentação dos objetos, em utilização ou isoladamente, também não parece ter exercido influência na produção das crianças, como é possível observar na tabela 9. Entretanto, podemos observar valores inversos entre o grupo experimental e o grupo controle 1. Enquanto o primeiro produziu mais construções de IF com objetos sendo utilizados do que com objetos isolados, o segundo produziu mais com objetos isolados do que com eles sendo utilizados. Esse resultado está correlacionado ao Deficit na Coerência Central (cf. capítulo 2), que geralmente está presente no TEA e não no desenvolvimento típico. As crianças de desenvolvimento típico tiveram mais facilidade ao responder perguntas com objetos em contexto de uso, e as crianças com TEA, mais dificuldade na mesma tarefa. O grupo-controle 2 produziu todas as respostas com estrutura gramatical e conteúdo semântico apropriados ao padrão de uso da língua portuguesa. Quanto ao grupo-controle 1, a grande maioria das respostas também foi dentro do padrão de uso da língua esperado para as idades. O grupo de crianças com TEA conseguiu produzir mais da metade das respostas dentro do padrão da língua, mas precisou utilizar estratégias para quase 50% das respostas (tabela 12).

	Grupo Experimental	Grupo-Controle 1	Grupo-Controle 2	Total
Objetos sendo utilizados	23/100 (23%)	3/100 (3%)	0/100 (0%)	26/300 (8,67%)
Objetos isolados	17/100 (17%)	6/100 (6%)	0/100 (0%)	23/300 (7,67%)
Total	40/200 (20,00%)	9/200 (4,5%)	0/200 (0%)	49/600 (8,16%)

Tabela 12. Quantidade e porcentagem de ocorrências de Interação Fictiva em cada grupo quanto à apresentação dos objetos.

A pergunta “O que ele/ela/eles está/estão fazendo?”, que só era feita nos casos de objetos sendo utilizados, foi a que mais induziu à produção de Interação Fictiva no grupo experimental e controle 1, com grande diferença de porcentagem em relação às outras

perguntas. Essa disparidade ocorreu, pois as crianças utilizaram mais IF para referenciar, ou seja, para responder à pergunta “O que é isso?”, quando os objetos estavam isolados. Quando os objetos eram apresentados sendo utilizados, parecia ser mais fácil nomeá-los e mais complexo descrever a situação, para o que utilizavam então IF.

	Grupo Experimental	Grupo-Controle 1	Grupo-Controle 2	Total
“O que é isso?”	10/100 (10%)	1/100 (1%)	0/100 (0%)	11/300 (3,67%)
“O que ele/ela/eles está/estão fazendo?”	22/50 (44%)	6/50 (12%)	0/50 (0%)	28/150 (18,67%)
“Para que serve isso?”	8/50 (16%)	2/50 (4%)	0/50 (0%)	10/150 (6,67%)
Total	40/200 (20,00%)	9/200 (4,5%)	0/200 (0%)	49/600 (8,16%)

Tabela 13. Quantidade e porcentagem de ocorrências de Interação Fictiva em cada grupo quanto aos tipos de questões apresentadas.

Proporcionalmente, a segunda atividade elicitou mais a produção de IF que a primeira. Na primeira atividade 8,16% das questões, envolvendo os 3 grupos, foram respondidas com IF, enquanto na segunda, 14,07% das perguntas tiveram um enunciado com base no *frame* de conversa como resposta. Porém, as produções do grupo-controle 2, principalmente, foram produções mais criativas, servindo, na maioria dos casos, de informação complementar para a resposta, não como única opção de referência ou descrição.

	Grupo Experimental	Grupo-Controle 1	Grupo-Controle 2	Total
Expressões faciais (figuras)	5/30 (16,67%)	2/30 (6,67%)	2/30 (6,67%)	9/90 (10%)
Expressões faciais (vídeo)	5/15 (33,33%)	3/15 (20%)	2/15 (13,33%)	10/45 (22,22%)
Total	10/45 (22,22%)	5/45 (11,11%)	4/45 (8,89%)	19/135 (14,07%)

Tabela 14. Quantidade e porcentagem de ocorrências de Interação Fictiva em cada grupo quanto às expressões faciais em figuras e no vídeo.

Na seção subsequente, será possível verificar algumas das produções mais representativas do estudo e suas respectivas análises. As ocorrências do estudo de elicitación de dados encontram-se no anexo 8.

6.3 ANÁLISE QUALITATIVA

Para o planejamento estudo de elicitación de dados e escolha dos objetos e expressões faciais a serem apresentados como estímulo, como descrito anteriormente, utilizamos contextos de ocorrências que apareceram no estudo empírico, bem como hipóteses de situações análogas que também poderiam incitar a produção do objeto de pesquisa.

6.3.1 Atividade 1: Objetos

Os objetos diretamente relacionados à interação, o telefone, a campainha e o microfone elicitaram IF tanto quando apresentados isoladamente quanto sendo utilizados. O bolo de aniversário (somente sendo utilizado) e o aparelho de TV não elicitaram nenhuma ocorrência. Quanto aos objetos não diretamente relacionados, todos elicitaram ocorrências de IF, quase todos nos dois modos de apresentação, exceto o quebra-cabeça, que só obteve ocorrência quando apresentado em utilização. Produções relacionadas aos objetos são apresentadas a seguir. Como no capítulo anterior, as ocorrências de interesse estão em itálico.

(1) I.F.: 9 anos – TEA severo

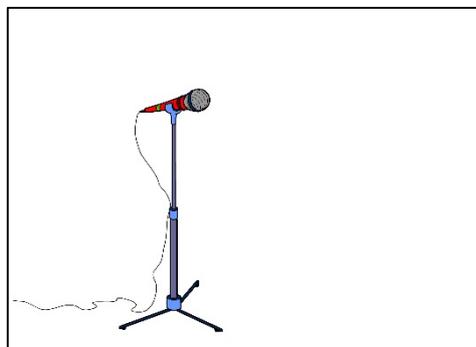


Figura 3. Microfone apresentado isoladamente.

Terapeuta: pra que serve isso?

Criança: ((volta o olhar para a terapeuta)) vamos cantar

No primeiro exemplo, a criança do grupo TEA utiliza um enunciado exclamativo, que em seu significado literal convoca alguém a cantar, para dizer qual é a função ou uma das funções do objeto apresentado. Esse enunciado parece se enquadrar na categoria ‘evento sociocultural’, pois a expressão “Vamos X!”, podendo X ser preenchido pelo verbo que indica atividade referida é largamente utilizada como incentivadora de ações no português brasileiro.

(2) R.M.: 8 anos – TEA severo



Figura 4. Telefone sendo utilizado.

Terapeuta: o que é isso?

Criança: *fala alô* (.) *alô*↑ ((aponta para a figura olhando para ela))

Neste exemplo, temos uma construção de pergunta – resposta (ou ordem – execução), utilizada para referenciar o telefone sendo utilizado na figura. No caso, a criança reporta uma fala da mãe que o ordena a dizer “Alô” ao atender o telefone, cena sociocomunicativa que ocorre constantemente em seu dia a dia. E para completar, ele reporta seu próprio discurso ao obedecer à ordem da mãe e dizer de fato “Alô” ao receber a ligação. Foi possível observar no estudo empírico que a mesma criança vivencia esta cena interacional também em terapias com a psicóloga, que inclusive foi contexto de uma de suas produções.

(3) L.S.: 13 anos – TEA severo

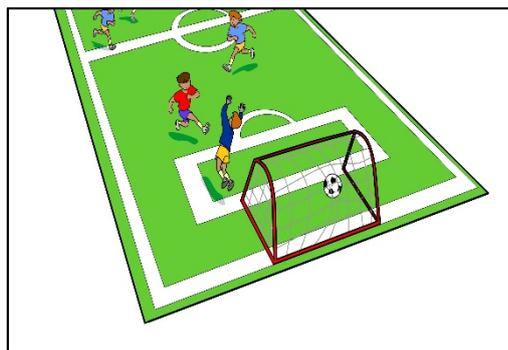


Figura 5. Campo de futebol com cena de gol.

Terapeuta: o que que eles estão fazendo?

Criança: mandou a bola no fundo do gol (1,0) GOL ((apontando e olhando para a figura))

A exclamação “Gol!” para descrever a ação de jogar futebol foi produzida duas vezes por L.S. (grupo TEA). Foi utilizada também, neste estudo, para se referir ao jogo de futebol por P.O. (grupo-controle 1), de 2 anos de idade. A mesma criança produziu a exclamação duas vezes para remeter ao ato de jogar futebol no estudo empírico. Nesta ocorrência, a exclamação parece parte de um enunciado de narração de jogo de futebol. Poderia ser considerado um exemplo descritivo e não de construção de Interação Fictiva se desconsiderássemos a entonação de narrador. Esta expressão é muito comum à rotina das crianças em geral no Brasil e está culturalmente associada a um dos esportes mais populares no país; por isso, encaixa-se na categoria ‘evento sociocultural’. Quando produzida pelos narradores de futebol durante as partidas na TV, é muito enfatizada, com aumento de intensidade, frequência e duração, o que a torna mais acessível ainda a ser utilizada como repetição funcional e IF.

(4) P.O.: 2 anos – Desenvolvimento típico – Grupo-controle 1



Figura 6. Prato de comida apresentado isoladamente.

Mãe: pra que que serve?

Criança: *(tem) papá tudo* (.) *ficá fote* ((olha para a mãe))

O quarto exemplo mostra uma produção de uma criança de 2 anos de idade do grupo-controle, que reporta uma fala da mãe, produzida geralmente nos momentos de alimentação para remontar à função do objeto em questão. A criança, por ser muito nova, ainda possui algumas trocas fonológicas, omissões e simplificações de palavras, mas é possível entender claramente o que disse.

O enunciado da mãe dizendo ao garoto que tem que comer toda a comida para que fique forte contém a informação que seria uma resposta aceitável à pergunta: “ficar forte”. Esse mesmo tipo de produção ocorreu algumas vezes, por crianças com TEA, no estudo empírico e também no presente estudo, como no exemplo (1) deste capítulo, em que “cantar” seria uma resposta aceitável para a função do microfone; e a criança disse “Vamos cantar!”. Também notamos esse mecanismo no exemplo (12), do capítulo 5, em que M.C., do grupo de indivíduos com TEA, utiliza uma construção de pergunta e resposta “O que está comendo? O milho!” para responder que os pássaros estavam comendo o milho. Ao observar essas e outras ocorrências, percebemos que a utilização de enunciado de interação, seja repetido ou criativo, parece ser, algumas vezes, mais fácil do que estruturar a formação gramatical padrão ou acessar o vocabulário para a resposta, mesmo tal enunciado de IF sendo mais complexo.

6.3.2 Atividade 2: Expressões faciais

A seguir, encontra-se a análise de exemplos relacionados à atividade 2, contendo perguntas sobre expressões faciais em imagens e no contexto de um vídeo.

(5) M.C.: 7 anos – TEA moderado



Figura 7. Expressão facial de raiva.

Terapeuta: ele está fazendo cara de que?

Criança: *é um mistério*↑ *É um mistério*↑ ((olhando para a figura))

Terapeuta: olha pra ela, ela tá com cara de que?

Criança: brava.

Este exemplo traz uma ocorrência com certa ambiguidade, em que a criança poderia estar dizendo que é um mistério para ela descobrir de que se trata esta expressão facial. No entanto, seguindo as pistas de contextualização, a entonação de sua fala e sua expressão facial parecem mais simular uma pessoa que se encontra em uma cena na qual diria tal enunciado e poderia estar com a expressão facial apresentada (que para esta criança também é uma dificuldade identificar corretamente) do que estar dizendo, como quem se encontra em dúvida, que a resposta seria um mistério. Além disso, imediatamente antes de produzir ‘é um mistério’, a menina olha nos olhos da terapeuta, como quem vai responder à pergunta realizada.

Logo após, dá a resposta esperada, ‘brava’, o que indica que a utilização do enunciado de Interação Fictiva por vezes é mediador para o acesso ao léxico ou para a resposta procurada.

(6) G.B.: 8 anos – Desenvolvimento típico – Grupo-controle 2

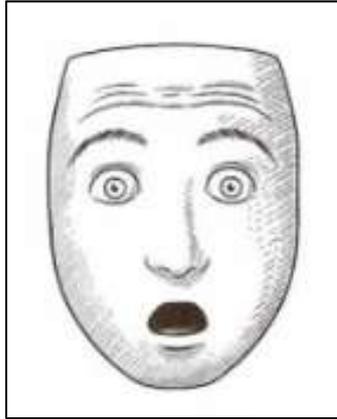


Figura 8. Expressão facial de susto.

Mãe: ele está fazendo cara de que?

Criança: (3,0) hh ahm↑ ((põe as mãos nas bochechas imitando alguém levando susto))
hh não sei falar essa, essa eu não sei. (.) é sério. ((levantando os braços e mãos com as
palmas para cima sinalizando dúvida; girando a cabeça de um lado para o outro
sinalizando negação)) (2,0) susto (.) susto.

Nesse exemplo, a criança de desenvolvimento típico de 8 anos, um ano a mais em idade cronológica que a criança com TEA do exemplo anterior, utiliza o mesmo esquema de utilização da simulação de uma reação, para alguns segundos após dar a resposta esperada do significado da expressão facial apresentada. A expressão “Ahm!” funciona como metonímia para a cena interacional e posterior descrição da face, bem como mediadora para o acesso ao componente lexical “susto”.

O exemplo (8) do estudo empírico, em que M.C., do grupo TEA, descreve uma expressão facial como “Que susto!”, é análogo a este exemplo, pois também apresenta a simulação da possível reação na cena interação que pode ter provocado a expressão de susto. Observamos, novamente, com essas ocorrências, como a utilização do *frame* de conversa, de enunciado advindos de interações anteriores, assistidas ou imaginadas, pode ser uma estratégia para substituir a formulação gramatical padrão, ou acessar o léxico requerido.

(7) L.S.: 13 anos – TEA severo



Figura 9. Expressão facial de surpresa que aparece no vídeo.

Terapeuta: ela está fazendo cara de que?

Criança: assustada.

Terapeuta: por que que ela ficou assustada?

Criança: VIDEOCASSETADAS ((põe as mãos na cabeça e a abaixa, evitando olhar para a tela))

Na apresentação do vídeo, o adolescente de 13 anos com autismo severo responde prontamente à pergunta sobre a descrição da expressão facial da mulher que sofreu a brincadeira: ‘assustada’. Porém, quando perguntado por que ela fez tal expressão, apresenta dificuldades em formular sua resposta, mas utiliza uma expressão exclamativa bem conhecida de um programa popular de televisão que passa aos domingos. Neste programa, o apresentador mostra várias cenas reais de pessoas ou coisas caindo em acidentes geralmente em ambientes caseiros e sempre exclama “Videocassetadas!!!”, que é também o título do quadro.

Apesar de não ser o mesmo tipo de quadro que o mostrado no vídeo, que se enquadra em uma pegadinha, nele também ocorre um acidente, provocado pelo autor da brincadeira. Assim, o menino pareceu associar esse fato aos acidentes ocorridos nos vídeos caseiros e repetiu a exclamação do apresentador do programa indicando que a expressão facial de assustada da mulher do vídeo ocorreu devido ao fato de que ela presenciou ou sofreu um acidente.

(8) I.C.: 11 anos – Desenvolvimento típico – Grupo-controle 2

Mãe: ela está fazendo cara de que?

Criança: de tipo assim (.) *ai meu Deus, e agora?* (.) >assustada<. ((olha para a câmera e em seguida para a mãe)).

Para descrever a mesma expressão facial do exemplo anterior, a criança de 11 anos de desenvolvimento típico utilizou um enunciado criativo, que precedeu a resposta padrão esperada. Esse tipo de produção foi muito comum no estudo empírico para as crianças de desenvolvimento típico, principalmente do grupo-controle 2. Utilizavam falas criadas por elas mesmas para descrever cenas, expressões faciais e narrar fatos verídicos ou de ficção.

Tal utilização também é uma estratégia comunicativa, porém parece ser mais uma opção para tornar o discurso mais corrente e interessante do que como única ferramenta de acesso lexical ou estruturação gramatical como é o caso das produções das crianças com TEA e da maioria da produção das crianças do grupo-controle 1.

6.4 DISCUSSÃO

Os resultados das atividades do estudo de elicitación de dados serviram para: (i) quantificar as produções dos três grupos (como exposto na seção 6.2); (ii) confirmar algumas ocorrências do estudo empírico (cf. exemplos (2) e (3) da seção 6.3); (iii) mapear novos e interessantes exemplos, também analisados neste capítulo; e ainda, (iv) verificar como o contexto e o tipo de pergunta podem interferir na produção ecológica funcional das crianças. As expressões faciais elicitaram proporcionalmente maior produção quando apresentadas no contexto do vídeo. As perguntas que pediam resposta descritiva também elicitaram maior número de ocorrências que as perguntas que pediam referências e função. Essa diferença ocorreu nos três grupos, mas principalmente no grupo de crianças com autismo.

Além das construções de IF, as crianças utilizaram outras estratégias, porém, em menor quantidade e menos eficientes (cf. Anexo 9). A maioria das respostas foi de acordo com o padrão esperado da língua, mas, quando precisavam utilizar estratégias, as crianças com TEA geralmente recorriam a recortes de discursos anteriores e falas metonímicas, como podemos observar na tabela 12.

Tipos de respostas	Quantidade	Porcentagem
Respostas no padrão da língua	132	53,88%
Ausência de resposta	14	5,71%
Construções de interação fictiva	50	20,41%
Substantivos comuns	24	9,79%
Construção com verbo no infinitivo	9	3,67%
Narrativa e descrição	5	2,04%
Gesto representando a cena	3	1,22%
Substantivo próprio	1	0,41%
Função do objeto	1	0,41%
Ecolalia não funcional	6	2,45%
Total	245	100%

Tabela 15. Quantidade e porcentagem dos tipos de resposta do grupo TEA no estudo de elicitación de dados.

Depois das construções de Interação Fictiva, a estratégia mais utilizada foi a produção de substantivos comuns, soltos ou combinados, nomes de objetos ou de algo referente à figura (ex.: “*relógio, vermelho, mão*” – para descrever a figura do homem olhando as horas no relógio de pulso – I.F., atividade 1, sessão 2). Também utilizaram construções com verbos no infinitivo para descrever cenas, ou seja, no lugar do gerúndio, como em “*ligar*”, para descrever a cena em que o menino fala no celular (M.L., atividade 1, sessão 2). Algumas vezes, pareciam tentar buscar o nome do objeto por meio da descrição da cena ou de curta narração de um fato que poderia estar relacionado ao objeto (ex.: “*machucou a perna*” – ao falar do que acontecia na cena em que um jogador fazia um gol no campo de futebol, R.M., atividade 1, sessão 2).

Houve ainda a produção de gestos reproduzindo a cena, mas não alguma interação relacionada a ela. Utilizou-se também nome próprio que, na experiência da criança estava relacionado à cena (ex.: “*Roberto Carlos*” – para dizer para que serve o microfone, L.S., atividade 1, sessão 1). Ocorreram casos em que havia o uso de função do objeto para referenciar o mesmo, como em “*é de pô no machucado*” (R.M., atividade 1, sessão 1). A criança parece ter imaginado que se tratava um curativo. Observaram-se ainda algumas ocorrências de ecolalia não funcional, parecendo acontecer somente para que não se perca o fluxo discursivo, mantendo a troca de turnos (ex.: “*o que o menino está fazendo?*” – R.M., atividade 1, sessão 2 – para responder à mesma pergunta).

Essas estratégias não foram tão eficientes para responder às perguntas tanto quanto às construções de Interação Fictiva. Há dois indícios que sugerem isso: o primeiro é que, na maioria das vezes, ao utilizar outras estratégias que não IF, as crianças produziam a mesma resposta várias vezes ou mudavam o conteúdo linguístico, parecendo tentar acertar. As

terapeutas, por outro lado, esperavam mais tempo pelas respostas quando essas outras estratégias eram utilizadas e faziam as perguntas mais vezes para as crianças, o que não ocorria quando as respostas eram construções de IF.

Assim como as construções de Interação Fictiva, os outros tipos de resposta parecem ter relação com o Deficit na Coerência Central (cf. capítulo 2), já que envolvem um recorte em detrimento do contexto.

Esses resultados vão ao encontro da hipótese inicial de que as construções de Interação Fictiva seriam as principais estratégias utilizadas por crianças ecológicas com TEA, sendo mais eficientes e, por consequência, mais numerosas em sua fala. O estudo empírico foi de grande importância para a verificação e tipologia das construções. Por meio dessa verificação e análise foram elaboradas as duas atividades do estudo de elicitación de dados. Os resultados deste estudo sugerem a eficácia da IF como estratégia comunicativa no discurso de crianças com TEA e crianças de desenvolvimento típico de 2 e 3 anos de idade. Em ambos os estudos, foram encontradas ocorrências de repetição total *ipsis litteris* (verbais e gestuais); semicriativas e criativas no grupo de crianças com TEA e grupo-controle 1, bem como ocorrências baseadas em evento sociocomunicativo, sociocultural e principalmente interações anteriores específicas.

7 CORRELAÇÕES ENTRE O ESTUDO EMPÍRICO E O ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS

O principal objetivo da presente pesquisa foi compreender a manifestação da Interação Fictiva no discurso de crianças com autismo. Foi necessário observar o comportamento e as multifaces empíricas dessa construção linguística na fala de crianças com TEA e seus pares de idade cronológica e cognitiva. Apresentamos como tais construções fazem ligação com experiências interacionais anteriores e como as crianças com TEA as utilizam como estratégia compensatória para a comunicação. A teoria da Interação Fictiva, juntamente com a Teoria da Mente e da Coerência Central, forneceram os aportes teóricos necessários para essa análise.

Para o cumprimento dos objetivos, foram realizados dois estudos: o primeiro analisou interações semiespontâneas, mais livres entre terapeutas e crianças com TEA, mães e crianças de desenvolvimento típico; o segundo lançou mão de atividades diretivas e perguntas pré-estabelecidas.

A estratégia da Interação Fictiva foi observada nos dois estudos, empírico e de elicitação de dados. Em ambos, as crianças com autismo produziram mais ocorrências de IF que o grupo de crianças de desenvolvimento típico de mesma idade cognitiva (grupo-controle 1). O grupo-controle 1 produziu mais ocorrências que o grupo-controle de mesma idade cronológica (grupo-controle 2). Isso ocorreu, pois, principalmente para os dois primeiros grupos citados, a IF vem para suprir dificuldades de estruturação sintática e de acesso lexical, que são características do perfil linguístico de crianças com TEA e também ocorrem em estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem. No caso do grupo-controle 2, com crianças de 6 a 12 anos no estudo empírico e de 7 a 13 anos no estudo de elicitação de dados, a maioria de ocorrências de IF foi criativa, funcionando mais como opção discursiva para tornar o discurso mais interessante, humorístico ou para descrever melhor as cenas e histórias.

É importante elucidar que a observação das interações por meio de dados multimodais foi imprescindível para a análise da maioria das produções do grupo TEA, possibilitando a verificação de traços suprasegmentais que apontam, em conjunto com informações sintáticas, semânticas e discursivas, para a intencionalidade da ocorrência.

7.1 MANIFESTAÇÕES DA INTERAÇÃO FICTIVA NOS DOIS ESTUDOS

Foram observadas as seguintes manifestações de Interação Fictiva, neste estudo, divididas em dois agrupamentos:

- Agrupamento 1: construções de Interação Fictiva como ecolalias funcionais, já descritas como sintomas de TEA:
 - Ecolalia funcional (repetição *ipsis litteris* de discurso anterior) imediata
 - Ecolalia funcional (repetição *ipsis litteris* de discurso anterior) tardia
 - Ecolalia funcional mitigada imediata
 - Ecolalia funcional mitigada tardia

- Agrupamento 2: manifestações de Interação Fictiva interpretadas à luz da linguística:
 - Paráfrase
 - Padrão de pergunta-resposta
 - Discurso reportado criativo
 - Ressonância sintática

A Interação Fictiva mostrou-se uma estratégia efetiva, pois, em grande parte das ocorrências, as crianças eram compreendidas por seus interlocutores. A IF explica, ainda, uma forte característica do discurso autista, a inversão dêitica. Observamos que, ao considerar o enunciado anteriormente experienciado na fala do outro como possibilidade de trazer a cena metonimicamente ao discurso corrente, a criança autista produz o termo dêitico como parte do material linguístico replicado e, por isso, soa como inversão.

A utilização do *frame* de conversa possibilita, então, a flexibilização de uma linguagem expressiva que, inicialmente é bastante inflexível, no caso do TEA. A fala ecolálica, que é consequência de um déficit neurofisiológico, é aproveitada pela própria cognição como ferramenta adaptativa. Compreendemos, então, a ecolalia funcional como parte de um conceito mais abrangente, juntamente com outras produções que utilizam o *frame* de conversa como base cognitiva: enunciados de interação fictiva.

7.2 A IMPORTÂNCIA DO *FRAME* DE CONVERSA

Por meio da revisão bibliográfica sobre ecolalia, sua origem e implicações no TEA (cf. capítulo 2), vimos que esse tipo de fala é um sintoma da condição autista, uma consequência desse transtorno do neurodesenvolvimento que, a princípio, prejudicaria a comunicação. Porém, as observações realizadas nessa pesquisa (e em outros estudos de casos similares aqui descritos) permitem inferir que os sujeitos ecolálicos com TEA utilizam o que é a estereotípia de fala de forma funcional no discurso. O que viabiliza essa transformação é a ação um *frame*, um domínio cognitivo baseado nas experiências de interação face a face que ocorrem ao longo da existência de cada um. É possível produzir construções de Interação Fictiva utilizando o *frame* de comunicação de forma mais genérica, como nos exemplos de linguagem ordinária apresentados no capítulo 3, exemplos mais criativos, que são opção para a estruturação discursiva, estratégia argumentativa, entre outras. As crianças com autismo, no entanto, parecem utilizar o mesmo *frame* de forma mais ancorada a tais situações, menos livre para abstrações. Uma hipótese é que este *frame* está, ainda, em formação em sua cognição, já que foram privados por questões sensoriais e comportamentais de muitas interações, assim, precisam repetir palavra por palavra dita, como observamos em crianças típicas de 2 e 3 anos de idade. Outra hipótese é que o *frame* de conversa tenha sido formado de forma distinta no autismo, já que essa condição do neurodesenvolvimento implica observações do mundo de forma peculiar, por terem dificuldade na Teoria da Mente e Deficit na Coerência Central. Com a dificuldade em inferir estados mentais e a tendência em focalizar a parte em detrimento do todo, o *frame* de conversa parece ser um reflexo deste comportamento da cognição do autista.

7.3 A INTERAÇÃO COM AS TERAPEUTAS

Quanto ao tipo de interação observada para o grupo alvo - com terapeutas, em alta restrição linguística – foi interessante notar como as crianças nesse grupo demonstraram sua capacidade e intencionalidade de se manterem engajadas no processo comunicativo.

É importante ressaltar como a postura do terapeuta é imprescindível a esse engajamento e também para aproveitar as produções como forma de acesso ao léxico e manutenção do fluxo discursivo. É necessário que o terapeuta busque conhecer ao máximo o perfil linguístico de cada criança, como utilizam o *frame* de conversa e suas preferências interacionais. Dessa forma, será possível compreendê-las melhor e, assim, utilizar a funcionalidade de sua produção ecolálica como ferramenta terapêutica.

7.4 BENEFÍCIOS DA PESQUISA PARA O CAMPO DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Não só as ciências de cunho terapêutico como a psicologia e a fonoaudiologia se beneficiam do conhecimento da Interação Fictiva como estratégia comunicativa. A Linguística Cognitiva e a teoria da Interação Fictiva especificamente ganham com contribuições do presente estudo. O *frame* de conversa parece ser uma das principais ferramentas da cognição de crianças autistas ecológicas com atraso cognitivo e distúrbio de linguagem (como as participantes da pesquisa) e também de crianças bem jovens, no início da aquisição da linguagem, juntamente com os afásicos. Assim, percebemos cada vez mais a abrangência da Interação Fictiva como estratégia comunicativa.

O estudo contribui ainda para o conhecimento da origem das construções de IF, com a categorização dos exemplos quanto à origem interacional dos enunciados ecológicos, se de eventos sociocomunicativos, de conhecimento sociocultural ou de interações prévias específicas. O objetivo é ajudar a responder a pergunta: Por que utilizamos interações anteriores, recortes ou padrões, quando necessitamos de estratégias adaptativas e discursivas? Por que não é mais fácil e/ou não foi mais frequente a utilização de palavras soltas pelos autistas, para descrever situações quando se deparavam com a dificuldade de estruturar a gramática ou para dizer o nome de um objeto quando apresentavam dificuldade de acesso lexical? O uso da interação parece aproximar, trazer à memória aquilo que parece perdido e começar a estruturar aquilo que nunca foi construído. Sabe-se que os bebês humanos aprendem primeiro a interagir antes de aprender a falar. Trocamos olhares e compreendemos entonações de fala antes de entender qualquer palavra de nossa língua. Por meio dessas primeiras experiências e das próximas, a cognição estrutura um domínio e o utiliza como pode para continuar interagindo sem nunca perder esse fluxo com o outro, pois é essa dinâmica interacional e comunicativa a responsável pela aquisição do conhecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos com TEA, cujas dificuldades sociais são tão conhecidas, lançam mão de uma estratégia tão social, tão corrente, tão difundida, para referenciar coisas e situações, que é a Interação Fictiva. Há então, um aparente paradoxo. Aparente, pois o acionamento de fórmulas da conversa é o que facilita para o autista e crianças neurotípicas bem jovens, pois eles recorrem a padrões pela via dos clichês estereotipados, quer dizer, o que há de muito recorrente. O clichê é o dado, o que está pronto, o já estocado. Talvez mais reiterado do que as palavras que tentam, sem sucesso, acessar. Estas palavras são vocábulos isolados, diferente das fórmulas sociais utilizadas pelos indivíduos deste estudo como estratégia comunicativa, que são forjadas na interação.

Entretanto, não só fórmulas sociais como estratégia comunicativa foram observadas nos dados coletados. Retomando a sumarização dos resultados (cf. capítulo 7, p.86), observamos tipos mais criativos de Interação Fictiva como: paráfrase; padrão de pergunta-resposta; discurso reportado; e enunciados que apresentam ressonância sintática com os turnos anteriores e posteriores.

Quanto às ecolalias, a busca por construções interação fictiva restringiu os achados a ecolalias funcionais. Há, nos corpora, exemplos de ecolalias não funcionais, que não são o foco do trabalho. As ecolalias funcionais encontradas foram: imediatas, tardias, mitigadas imediatas e tardias.

A presente pesquisa requer ainda mais dados, com *corpora* mais ampliados e variados. Seria interessante observar as manifestações da Interação Fictiva em autistas de grau mais leve, autistas não ecolálicos, e indivíduos com outras deficiências que prejudicam a linguagem. Além disso, poderia ser realizada uma comparação entre a utilização das construções de IF por autistas em situações semicontroladas e controladas com situações de uso mais livre da linguagem.

A questão da inversão dêitica é também um ponto de interesse que não foi o foco da pesquisa, mas apareceu como parte da manifestação das construções de IF e poderá ser aprofundado em pesquisas futuras. Bem como a mudança de entonação nas ecolalias e a os casos que trazem de forma mais evidente a ressonância e a sintaxe dialógica. Essas características parecem estar relacionadas ao nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos com TEA.

Além dos conhecimentos linguísticos aqui desenvolvidos, a leitura desta tese pode ser de grande utilidade àqueles que lidam diariamente com sujeitos autistas ecolálicos. Ao compreender suas principais características linguísticas, a forma como utiliza a linguagem ecolálica e tentar mapear informações importantes das interações das quais participa como interlocutor (eventos sociocomunicativos, socioculturais e familiares) e como experienciador (desenhos, programas de TV, entre outros), o terapeuta poderá traçar estratégias para melhor conduzir a fluidez e engajamento discursivo do sujeito, ajudando-o a participar de forma ativa no processo comunicativo.

Como citado na epígrafe do trabalho, sem discurso prévio, qualquer discurso é incompreensível (REYES, 1984). A utilização da estratégia de Interação Fictiva é observada na linguagem extraordinária, de adultos e crianças, em diferentes meios e modalidades de comunicação, em condições patológicas que afetam a linguagem, como no caso das afasias, em transtornos no neurodesenvolvimento como no autismo. Sempre como estratégia linguística, gramatical ou discursiva. O discurso interno se externaliza em favor da comunicação e da aproximação de indivíduos, da argumentação entre eles, enfim, do que nos diferencia como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. et al. Evidence for syntactic alignment in children with autism. **Developmental Science**, vol. 14, n. 3, 2011, p. 540-548.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistic manual of mental disorders DSM-V**. Washington DC: American Psychiatric Association Publishing, 2014.

BAILEY, A. et al. A clinicopathological study of autism. **Brain**, v. 121, 1998, p. 889 – 905.

BÁNRETI, Z. Recursion in aphasia. **Clinical Linguistics & Phonology**, v. 24, n. 11, 2010, p. 906 -914.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A.; FRITH, U. Does the autistic child have a "theory of mind"? **Cognition**, vol. 21, n.1, 1985, p. 37–46.

BARROS, I.; MELO, M.; CARVALHO, G. A relação entre ecolalia-linguagem e sujeito no autismo: um estudo de caso. **Revista Faculdade Santo Antônio**, vol. 10, n.1, 2013, p. 244-663.

BARON-COHEN, S. The development of a theory of mind in autism: deviance an delay? **Psychiatr Clin North Am**, 199, n.14, vol., p. 33-52.

BRÅTEN, S. **Intersubjective communication and emotion in early ontogeny**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. In: WETHERBY, A.; PRIZANT, B. (Eds.). **Communication and language issues in autism and pervasive developmental disorder: a transactional developmental perspective**. Baltimore: Brookes, 2000, p. 31 -54.

CARPER, R.; COURCHESNE, E. Inverse correlation between frontal lobe and cerebellum sizes in children with autism. **Brain**, vol. 123, 2000, p. 836 – 844.

CLARK, H.; GERRING, R. Quotation as demonstrations. **Language**, vol. 66, n. 4, 1990, p. 784–805.

COLOMBI, C. et al. Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. **Autism**, vol. 13, n. 2, 2009, p. 143-163.

COSTA JÚNIOR, J. C. da. Compostos de Discurso Direto no Português do Brasil. Juiz de Fora, 2016. 128p. Dissertação de Metrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

COURCHESNE, E.; PIERCE, K. Brain overgrowth in autism during a critical time in development: Implications for frontal pyramidal neuron and interneuron development and

connectivity. **International Journal of Developmental Neurosciences**, vol. 23, n. 2-3, 2005, p. 153 – 170.

CUMINE, V.; LEACH, J.; STEVENSON G. **Compreender a Síndrome de Asperger – guia prático para pais e educadores**. Porto: Porto Editora, 2006.

DOBBINSON, S.; PERKINS, M.; BOUCHER, J. The interactional significance of formulas in autistic language. **Clinical Linguistics and Phonetics**, v. 17, n. 4-5, p. 299-307, 2003.

DORNELAS, A.; PASCUAL, E. Echolalia as communicative strategy: fictive interaction in the speech of children with autism. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S. (Eds.) **The conversation frame: forms and functions of fictive interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

DORNELAS, A.; ROCHA, L. Movimento fictivo no português brasileiro: uma abordagem construcionista. **Linguagem & Ensino**, vol. 17, n. 1, 2014, 129-150.

DU BOIS, J. The stance triangle. In: ENGLEBRETSON, R. (Ed.) **Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 139-182.

DU BOIS, J.; GIORA, R. From cognitive-functional linguistics to dialogic syntax. **Cognitive Linguistics**, vol. 25, n. 3, 2014, p. 351 – 357.

DU BOIS, J.; HOBSON, P.; HOBSON, J. Dialogic resonance and intersubjective engagement in autism. **Cognitive Linguistics**, vol. 25, n. 3, 2014, p. 411 – 441.

EISENBERG, L.; ASCHER, E.; KANNER, L. A clinical study of Gilles de La Tourette's disease in children. **The American Journal of Psychiatry**, vol. 1, 1959, p. 715-723.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural languages**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

FAY, W. Personal pronouns and the autistic child. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 9, n. 3, 1979, p. 247-260.

FERNANDES, F. Terapia de linguagem em crianças com transtorno do espectro autístico: um estudo transversal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, vol. 1, 2003, p. 49-56.

FILLMORE, C. *Frame semantics*. In.: The Linguistic Society of Korea. **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982, p. 111-137.

FRITH, U. **Autism and "Theory of Mind"**. In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism*. (pp. 33-52). New York: Plenum Press, 1989.

GARCEZ, P.; BULLA, G.; LODER, L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.** vol. 3. n. 2, 2014, p. 257-288.

- GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Pennsylvania: PENN, 1981.
- GROSSI, D. et al. On the differential nature of induced and incidental echolalia in autism. **Journal of Intellectual Disability Research**, vol. 57, n. 10, 1991, p. 903-912.
- GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAGE, S.; PEREIRA, T.; ZORZI, J. Protocolo de Observação Comportamental – PROC: valores para uma análise quantitativa. **Revista CEFAC**, vol. 14, n. 4, 2012, p. 677 – 690.
- HAPPÉ, F. **Autism: An introduction to psychological theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- JAKUBOVICS, R.; MEINBERG, R. **Introdução à afasia: elementos para o diagnóstico e terapia**. Rio de Janeiro: Antares, 1988
- JARROLD, C; BROCK, J. To match or not to match? Methodological issues in autism-related research. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 34, n. 1, 2004, p. 81-86.
- JOU, G.; SPERB, T. Teoria da Mente: diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**. Vol. 12, n. 2, 1999.
- JOU, G.; SPERB, T. O contexto experimental e teoria da mente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 17, n. 2, 2004. p. 167-176.
- KANNER, L. Autistic disturbance of affective contact. **Nervous Child**, vol. 2, 1943, p. 217-225.
- KRAEPELIN, E. **Dementia praecox and the paraphrenia**. Edinburgh: Livingstone, 1919.
- LANGACKER, R. Abstract Motion. **Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Berkley Linguistics Society**, 1986, p. 445 – 471.
- LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar vol. 1: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. Virtual Reality. **Studies in the Linguistic Sciences**, vol.29, n.2, 1999, p. 77-103.
- LANGACKER, R. **Cognitive Grammar**. New York: Oxford University Press, 2008.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flash: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.
- LOCAL, J.; WOOTTON, A. Interactional and phonetics aspects of immediate echolalia in autism: a case study. **Clinical Linguistics and Phonetics**, vol. 9, 1995, p. 155-184.

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L.; NEIVA, J. **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 127-160.

MATLOCK, T. The conceptual motivation of fictive motion. In: RADEN, G.; PANTHER, K.U. **Studies in linguistic motivation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 221 – 248.

MATLOCK, T. Abstract motion is no longer abstract. **Language and Cognition**, vol. 2, n. 2, 2010, p. 243–260.

MATSUMOTO, Y. How abstract is subjective motion? A comparison of coverage path expressions and access path expressions. In: GOLDBERG, A. (ed.). **Conceptual Structure, Discourse and Language**. Stanford: CSLI Publications, 1996.

McEVOY, R. et al. The functions of immediate echolalia: a developmental perspective. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 4, n. 18, 1988, p. 657-668.

OAKLEY, T.; VIDANOVIC, D. Deixis and personhood: autism, intersubjectivity, and the fluidity-toinelasticity hypothesis, **Cognitive Semiotics**, vol.7 n.2, 2014, p. 191-255.

PACCIA, J.; CURCIO, F. Language processing and forms of immediate echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, vol. 25, 1982, p. 42-47.

PASCUAL, E. **Imaginary dialogues: conceptual blending and fictive interaction in criminal courts**. 2002. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Amsterdam. 2002.

PASCUAL, E. Fictive interaction within the sentence: a communicative type of fictivity in grammar. **Cognitive Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 245-267, 2006.

PASCUAL, E. **Fictive interaction: the conversation frame in thought, language and discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

PASCUAL, E.; SANDLER, S. **The conversation frame: forms and functions of fictive interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

PEREIRA, A.; RIESGO, R.; WAGNER, M. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**, vol. 84, n. 6, 2008.

PRIZANT, B.; DUCHAN, J. The functions of immediate echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 46, 1987, p. 241-249.

PRIZANT, B.; RYDELL, P. Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 27, 1984, p. 183-192.

REYES, G. **Polifonía textual**. Madrid: Gredos, 1984.

ROBERTS, J. Echolalia and comprehension in autistic children: a developmental perspective. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 18, n. 4, 1989, p. 657-668.

ROCHA, L.; ARANTES, P. Intonation of fictive vs. actual direct speech in a Brazilian Portuguese corpus. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S. (Eds.) **The conversation frame: forms and functions of fictive interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

ROCHA, L.; PAULA, L.; ANDRADE, M. Mudança fictive em corpus de fala espontânea do PB. **Gragoatá**, vol. 21, n. 40, 2016, p. 224-249.

ROCHA, L. A fala silenciosa reportada: metáfora, metonímia e mesclagem. **Linguística (PPGL/UFRJ)**, vol. 2, 2006, p. 35-42.

ROCHA, L. **A autocitação fictiva: abordagem sociocognitiva de um tipo de fictividade discursiva em Português Europeu e Brasileiro**. 2011. 185 f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral) – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica Portuguesa. Braga, 2011.

ROCHA, L. Autocitação fictiva como escaneamento mental: mover-se conceptualmente sem se deslocar. **Revista da ABRALIN**, v. 11, 2013, p. 113-143.

ROCHA, L. et al. O uso de entidades fictivas em corpus de fala: evidências empíricas para a Gramática Cognitiva. **Revista Portuguesa de Humanidades**, 2014.

ROEHLER, L.; CANTLON, D. Scaffolding: a powerfull tool in social constructivists classrooms. In: HOGAN, K.; PRESSLEY, M. **Scaffolding student learning: instructional approaches and issues**, p. 6 -42, Cambridge: Brookline, 1997.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, vol. 8, 1978, p. 139-161.

RYDELL, P.; MIRENDA, P. The effects of two levels of linguistic constraint on echolalia and generative language production in children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 19, n. 2, 1991, p. 271-281.

RYDELL; P. MIRENDA, P. Effects of high and low constraint utterances on the production of immediate and delayed echolalia in young children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 6, n. 24, 1994, p. 719-735.

SAAD, A.; GOLDFIELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, vol. 21, n. 3, 2009, 255-260.

SCHNEIDER, D. The clinical syndromes of echolalia, echopraxia, grasping and sucking: their significance in the disorganization of the personality. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, vol. 88, n. 2, 1938, p. 200-216.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; RENNER, B. **The childhood autism rating scale (CARS) for diagnostic screening and classification in autism**. New York: Irvington, 1986.

SCHULER, A. Beyond echolalia: Promoting language in children with autism. **The National Autistic Society**, vol. 7, n. 4, 1979, p. 455-469.

SOUZA, D. H. Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 19, n. 3, 2006. p. 387-394.

STAKE, R. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2013.

STERPONI, L; KIRBY, K. A multidimensional reappraisal of language in autism: insights from a discourse analytic study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol. 46, 2016, p. 396-405.

STERPONI, L.; SHANKEY, J. Rethinking echolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. **Journal of Child Language**, vol. 41, n. 2, 2013, p. 275-304, 2013.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics Vol. 1**. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge: Harvard university press, 2005.

TREVARTHEN, C. Predispositions to cultural learning in young infants. **Behavioral and Brain Sciences**. Vol. 16, 1993. p. 534 – 545.

VERSLUIS, C.; KLEPPA, L. The use of interactive structures as a communicative strategy in Dutch and Portuguese aphasic speakers. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S. (Eds.) **The conversation frame: forms and functions of fictive interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Embodied mind, cognitive science and human experience**. New York: MIT Press, 1993.

VIOLETTE, J.; SWISHER, L. Echolalic responses by a child with autism to four experimental conditions of sociolinguistic input. **Journal of Speech and Hearing Research**, vol. 35, 1992, p. 139-147.

WETHERBY, A. Ontogeny of communicative functions in autism. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, vol.16, n. 3, 1986, p. 295-316.

WILLIAMS, J. et al. Imitation, mirror neurons and autism. **Neuroscience and Behavioral Reviews**, vol. 25, 2001, p. 287-295.

WILLIAMS L.; AIELLO, A. **O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001.

HEINZ, W.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". **Cognition**, vol.13, n.1, 1983, p. 103–120.

WOTTON, A. An investigation of delayed echoing in a child with autism. **Language**, vol. 19, 1999, p. 359-381.

ZORZI, J.; HAGE, S. **Protocolo de Observação Comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. São José dos Campos: Pulso, 2004.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção discursiva da fictividade: sociocognitivism e corpus

Pesquisador: Luiz Fernando Matos Rocha

Área Temática:

Versão: 7

CAAE: 14772413.2.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.232.952

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto esta clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Identificação dos riscos e as possibilidades de desconfortos e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@uff.edu.br



Continuação do Parecer: 1.232.952

Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, a ementa está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Setembro de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO a emenda ao protocolo de pesquisa proposto, na qual é solicitada a mudança da faixa etária de 12 para 13 anos, e a necessidade de acrescentar o cenário da pesquisa também na residência dos participantes. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto PROPESQ BIC UFJF e PIBIC CNPq 2013.pdf	21/03/2013 19:34:42		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_147724.pdf	21/03/2013 19:36:53		Aceito
Outros	cv Luiz Fernando Matos Rocha.pdf	22/03/2013 12:40:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DISPENSA TCLE.pdf	22/03/2013 13:00:01		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_147724.pdf	22/03/2013 13:02:41		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_147724.pdf	04/04/2013 17:46:48		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto 2.pdf	07/07/2014		Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@uff.edu.br



Continuação do Parecer: 1.232.952

Folha de Rosto	Folha de rosto 2.pdf	17:38:51		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_358222 E1.pdf	09/07/2014 10:17:41		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_358222 E1.pdf	20/08/2014 15:58:24		Aceito
Outros	Declaração de concordância.pdf	03/10/2014 02:08:44		Aceito
Outros	Declaração de infraestrutura.pdf	03/10/2014 02:09:17		Aceito
Outros	Termo de Assentimento.doc	03/10/2014 10:22:32		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_358222 E1.pdf	03/10/2014 12:07:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE para pais.docx	06/10/2014 15:56:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE para terapeutas.docx	06/10/2014 15:57:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE-para-os-responsáveis-de-menor-desenvolvimento típico.doc	06/10/2014 15:57:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE-para-os-responsáveis-de-menor-TEA.doc	06/10/2014 15:57:42		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_358222 E1.pdf	06/10/2014 15:58:16		Aceito
Outros	Declaração de concordância 2.pdf	02/03/2015 10:45:11		Aceito
Outros	Declaração de infraestrutura 2.pdf	02/03/2015 10:46:04		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_474444 E2.pdf	02/03/2015 10:51:22		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_474444 E2.pdf	02/03/2015 12:02:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE para pais de crianças com TEA.docx	13/05/2015 18:28:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE-para-os-responsáveis-de-menor-TEA.doc	13/05/2015 18:30:05		Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@uff.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA/MG



Continuação do Parecer: 1.232.952

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_517070 E3.pdf	13/05/2015 18:37:19		Aceito
--------------------------------	--------------------------------------	---------------------	--	--------

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JUIZ DE FORA, 17 de Setembro de 2015

Assinado por:
Francis Ricardo dos Reis Justi
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO 2

TERMOS E DECLARAÇÕES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE CRIANÇAS COM TEA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP HU/UFJF
JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras.
Campus Universitário
Cidade Universitária
36036330 - Juiz de Fora, MG - Brasil
Telefone: (32) 21023135
URL da Homepage: <http://www.ufjf.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Interação Fictiva *Interação Fictiva* no discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Nesta pesquisa, pretendemos descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de detecção de estratégias discursivas no discurso infantil visando à contribuição para o campo de estudo da linguística, bem como uma base teórica sólida para aplicação de estratégias comunicativas em terapias. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: gravações audiovisuais de crianças com Transtorno do Espectro Autista interagindo naturalmente com os responsáveis em suas residências. Você não será identificado em nenhuma publicação, sendo referido por iniciais ou números nos textos e apresentações. Além disso, nenhuma imagem e/ou filmagem será utilizada para apresentação pública, mas somente para utilização dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Esta pesquisa apresenta um risco mínimo que consiste na possibilidade de exposição da identidade dos participantes por imagem e/ou identificação sonora. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a

recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisado.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Interação Fictiva *Interação Fictivo* discurso oral infantil”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE CRIANÇAS DE DESENVOLVIMENTO TÍPICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Interação Fictiva/Interação Fictivano discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Nesta pesquisa, pretendemos descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de detecção de estratégias discursivas no discurso infantil visando à contribuição para o campo de estudo da linguística, bem como uma base teórica sólida para aplicação de estratégias comunicativas em terapias.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): gravações audiovisuais de crianças de desenvolvimento típico interagindo naturalmente com um dos responsáveis em suas residências.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação, sendo referido por iniciais ou números nos textos e apresentações. Além disso, nenhuma imagem e/ou filmagem será utilizada para apresentação pública, mas somente para utilização dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Esta pesquisa apresenta um risco mínimo que consiste na possibilidade de exposição da identidade dos participantes por imagem e/ou identificação sonora. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer

momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi o termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufff.edu.br

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras.

Campus Universitário

Cidade Universitária

36036330 - Juiz de Fora, MG - Brasil

Telefone: (32) 21023135

URL da Homepage: <http://www.ufff.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP HU/UFJF
JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras.
Campus Universitário
Cidade Universitária
36036330 - Juiz de Fora, MG - Brasil
Telefone: (32) 21023135
URL da Homepage: <http://www.ufjf.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Interação Fictiva *Interação Fictivano* discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Nesta pesquisa, pretendemos descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de detecção de estratégias discursivas no discurso infantil visando à contribuição para o campo de estudo da linguística, bem como uma base teórica sólida para aplicação de estratégias comunicativas em terapias. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: gravações audiovisuais de crianças de desenvolvimento típico interagindo naturalmente com um dos responsáveis em suas residências. Você não será identificado em nenhuma publicação, sendo referido por iniciais ou números nos textos e apresentações. Além disso, nenhuma imagem e/ou filmagem será utilizada para apresentação pública, mas somente para utilização dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Esta pesquisa apresenta um risco mínimo que consiste na possibilidade de exposição da identidade dos participantes por imagem e/ou identificação sonora. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisado.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Interação Fictiva *Interação Fictiva* do discurso oral infantil”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA TERAPEUTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP HU/UFJF
JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras.
Campus Universitário
Cidade Universitária
36036330 - Juiz de Fora, MG - Brasil
Telefone: (32) 21023135
URL da Homepage: <http://www.ufjf.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Interação Fictiva *Interação Fictivano* discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Nesta pesquisa, pretendemos descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de detecção de estratégias discursivas no discurso infantil visando à contribuição para o campo de estudo da linguística, bem como uma base teórica sólida para aplicação de estratégias comunicativas em terapias. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: gravações audiovisuais de crianças com Transtorno do Espectro Autista em terapias de psicologia e fonoaudiologia. Você não será identificado em nenhuma publicação, sendo referido por iniciais ou números nos textos e apresentações. Além disso, nenhuma imagem e/ou filmagem será utilizada para apresentação pública, mas somente para utilização dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Esta pesquisa apresenta um risco mínimo que consiste na possibilidade de exposição da identidade dos participantes por imagem e/ou identificação sonora. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisado.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Interação Fictiva *Interação Fictiva* no discurso de crianças com transtorno do espectro autista”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

A responsável pela clínica _____, autoriza os pesquisadores Luiz Fernando Matos Rocha e Aline Bisotti Dornelas a realizar sua pesquisa no(a) _____ (endereço: _____), intitulada: “Interação Fictiva *Interação Fictiva* no discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O pesquisador responsável da pesquisa se compromete a resguardar a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de auto-estima de prestígio econômico ou financeiro.

Juiz de Fora, de _____ de 2014

Responsável pela clínica

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

A responsável pela clínica _____, _____, autoriza os pesquisadores Luiz Fernando Matos Rocha e Aline Bisotti Dornelas a realizar sua pesquisa no(a) _____ (endereço: _____), intitulada: “Interação Fictiva *Interação Fictiva*no discurso de crianças com transtorno do espectro autista”. Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo descrever e analisar estratégias comunicativas no discurso de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O pesquisador responsável da pesquisa se compromete a resguardar a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de auto-estima de prestígio econômico ou financeiro.

Juiz de Fora, de de 2014

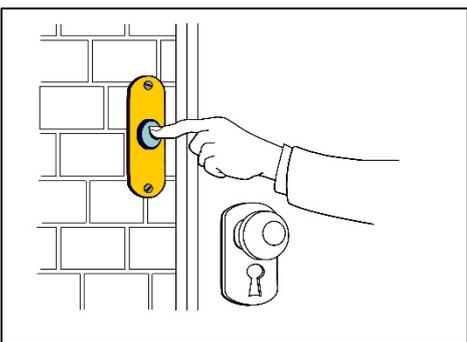
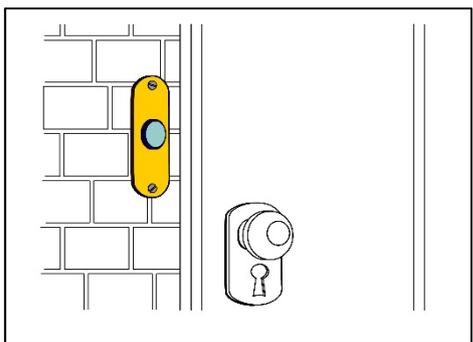
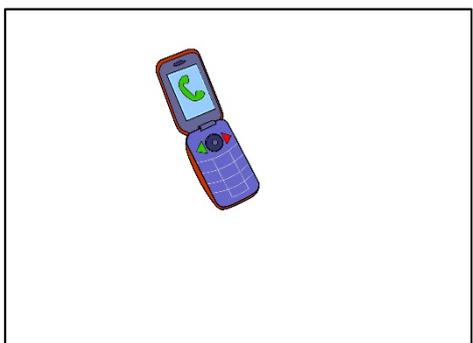
Assinatura do responsável pela clínica

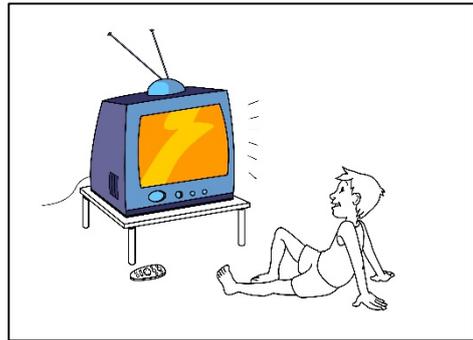
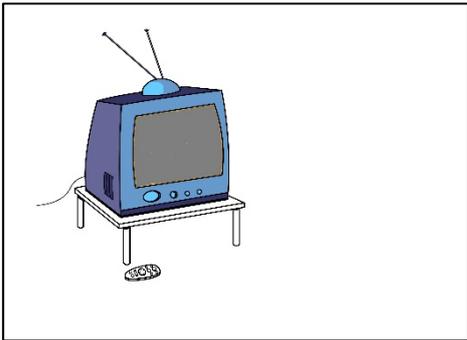
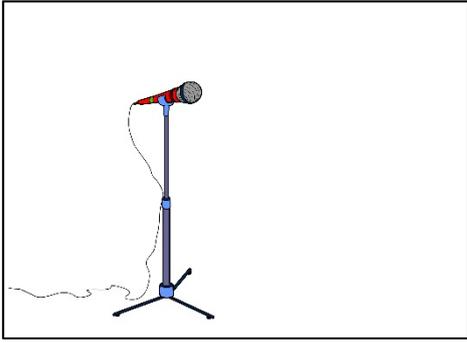
ANEXO 3

FIGURAS PARA O ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS

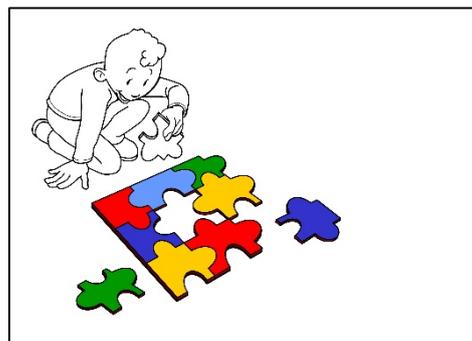
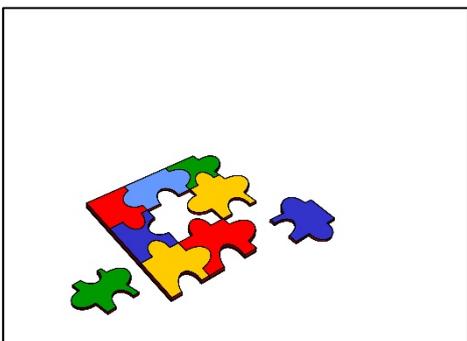
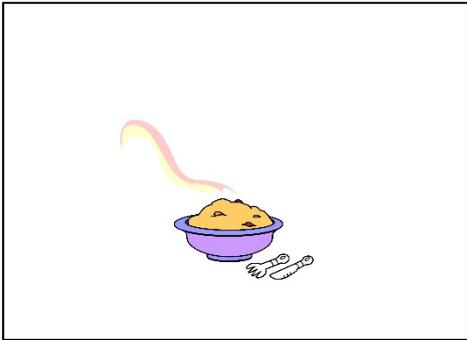
ATIVIDADE 1

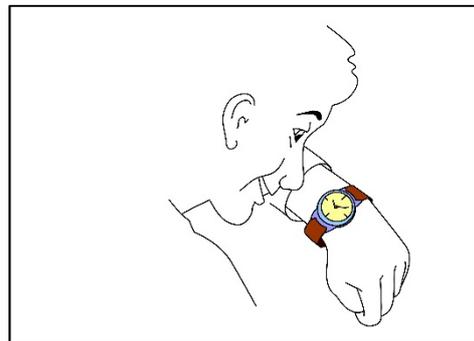
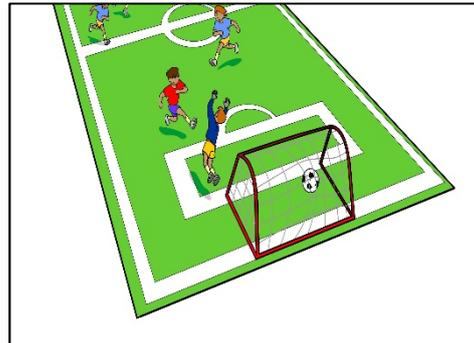
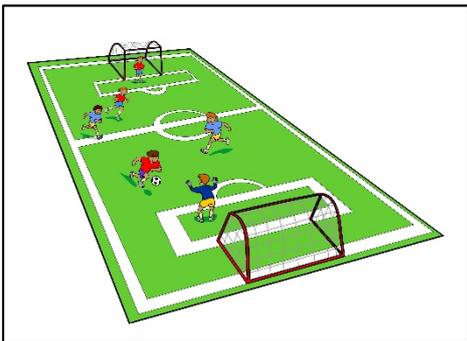
OBJETOS DIRETAMENTE RELACIONADOS A INTERAÇÃO





OBJETOS NÃO DIRETAMENTE RELACIONADOS A INTERAÇÃO





ATIVIDADE 2

EXPRESSÕES FACIAIS – FIGURAS



RAIVA



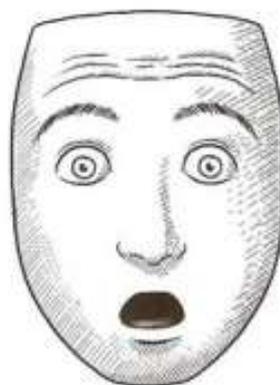
NOJO



MEDO



TRISTEZA



SURPRESA



ALEGRIA

EXPRESSÕES FACIAS – VIDEO



ANEXO 4

CARS-Childhood Autism Rating Scale VERSÃO EM PORTUGUÊS

I. RELAÇÕES PESSOAIS	
1	Nenhuma evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais: O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados quando é dito à criança o que fazer, mas não em grau atípico.
1.5	
2	Relações levemente anormais: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada, ser excessivamente tímido, não responder ao adulto como esperado ou agarrar-se ao pai um pouco mais que a maioria das crianças da mesma idade
2.5	
3	Relações moderadamente anormais: Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Outras vezes, tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo.
3.5	
4	Relações gravemente anormais: A criança está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.
Observações:	
II. IMITAÇÃO	
1	Imitação adequada: A criança pode imitar sons, palavras e movimentos, os quais são adequados para o seu nível de habilidade.
1.5	
2	Imitação levemente anormal: Na maior parte do tempo, a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais isolados; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso.
2.5	
3	Imitação moderadamente anormal: A criança imita apenas parte do tempo e requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; frequentemente imita apenas após um tempo (com atraso).
3.5	
4	Imitação gravemente anormal: A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência.
Observações:	

III. RESPOSTA EMOCIONAL

- 1** Resposta emocional adequada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, indicada por uma mudança na expressão facial, postura e conduta.
- 1.5
- 2** Resposta emocional levemente anormal: A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. As vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor.
- 2.5
- 3** Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não estejam presentes objetos ou eventos produtores de emoção.
- 3.5
- 4** Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente adequadas a situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou.

Observações:

IV. USO CORPORAL

- 1** Uso corporal adequado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal da mesma idade.
- 1.5
- 2** Uso corporal levemente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns
- 2.5
- 3** Uso corporal moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança desta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, olhar fixo, beliscar o corpo, auto-agressão, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés.
- 3.5
- 4** Uso corporal gravemente anormal: Movimentos intensos ou freqüentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajar as crianças a fazê-los ou de envolver a criança em outras atividades.

Observações:

V. USO DE OBJETOS

- 1** Uso e interesse adequados por brinquedos e outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade e os utiliza de maneira adequada.
- 1.5
- 2** Uso e interesse levemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada, de um modo pueril (exemplo: batendo ou sugando o brinquedo)
- 2.5
- 3** Uso e interesse moderadamente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar pouco interesse por brinquedos e outros objetos, ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode concentrar-se em alguma parte insignificante do

3.5	brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou exclusivamente brincar com ele.
4	Uso e interesse gravemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode engajar-se nos mesmos comportamentos citados acima, porém com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está engajada nestas atividades inadequadas.
	Observações:

VI. RESPOSTA A MUDANÇAS

1	Respostas à mudança adequadas a idade: Embora a criança possa perceber ou comentar as mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia excessiva.
1.5	
2	Respostas à mudança adequadas à idade levemente anormal: Quando um adulto tenta mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais.
2.5	
3	Respostas à mudança adequadas à idade moderadamente anormal: A criança resiste ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade e é difícil de distraí-la. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada.
3.5	
4	Respostas à mudança adequadas à idade gravemente anormal: A criança demonstra reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não disposta a ajudar e responder com acessos de raiva.
	Observações:

VII. RESPOSTA VISUAL

1	Resposta visual adequada: O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo.
1.5	
2	Resposta visual levemente anormal: A criança precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou luzes do que o fazem seus pares, pode ocasionalmente olhar fixamente para o espaço, ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos.
2.5	
3	Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada frequentemente de olhar para o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o espaço, evitar olhar as pessoas nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos.
3.5	
4	Resposta visual gravemente anormal: A criança evita constantemente olhar para as pessoas ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima.
	Observações:

VIII. RESPOSTA AUDITIVA

- | | |
|----------|---|
| 1 | Respostas auditivas adequadas para a idade: O comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade. A audição é utilizada junto com outros sentidos. |
| 1.5 | |
| 2 | Respostas auditivas levemente anormal: Pode haver ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para prender a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos. |
| 2.5 | |
| 3 | Respostas auditivas moderadamente anormal: As repostas da criança aos sons variam. Frequentemente ignora o som nas primeiros vezes em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano. |
| 3.5 | |
| 4 | Respostas auditivas gravemente anormal: A criança reage exageradamente e/ou ou despreza sons num grau extremamente significativo, independente do tipo de som. |

Observações:

IX. RESPOSTA E USO DO PALADAR, OLFATO E TATO

- | | |
|----------|--|
| 1 | Uso e reposta normais do paladar, olfato e tato: A criança explora novos objetos de um modo adequado a sua idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados quando adequados. Ao reagir a pequenas dores do dia-a-dia, a criança expressa desconforto mas não reage exageradamente. |
| 1.5 | |
| 2 | Uso e reposta levemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode persistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar/experimentar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto. |
| 2.5 | |
| 3 | Uso e resposta moderadamente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir demais ou muito pouco. |
| 3.5 | |
| 4 | Uso e resposta gravemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação do que pela exploração ou uso normal dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito fortemente a desconfortos leves. |

Observações:

X. MEDO OU NERVOSISMO

- | | |
|----------|--|
| 1 | Medo ou nervosismo normais: O comportamento da criança é adequado tanto à situação quanto à idade |
| 1.5 | |
| 2 | Medo ou nervosismo levemente anormais: A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante. |
| 2.5 | |

3	Medo ou nervosismo moderadamente anormais: A criança demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar.
3.5	
4	Medo ou nervosismo gravemente anormais: Medos persistem mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar consideração adequada aos riscos que outras crianças da mesma idade evitam.
	<p>Observações:</p> <p>XI. COMUNICAÇÃO VERBAL</p>
1	Comunicação verbal normal, adequada a idade e à situação.
1.5	
2	Comunicação verbal levemente anormal: A fala demonstra um atraso global. A maior parte do discurso tem significado; porém, alguma ecolalia ou inversão pronominal podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente.
2.5	
3	Comunicação verbal moderadamente anormal: A fala pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma fala significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal. As peculiaridades na fala significativa podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular.
3.5	
4	Comunicação verbal gravemente anormal: Fala significativa não é utilizada. A criança pode emitir gritos estridentes e infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos semelhantes à fala, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de algumas palavras reconhecíveis ou frases.
	<p>Observações:</p> <p>XII. COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL</p>
1	Uso normal da comunicação não-verbal adequado à idade e situação
1.5	
2	Uso da comunicação não-verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação não-verbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja.
2.5	
3	Uso da comunicação não-verbal moderadamente anormal: A criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não-verbal dos outros.
3.5	
4	Uso da comunicação não-verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente, e não demonstra nenhum conhecimento dos significados associados aos gestos ou expressões faciais dos outros.
	<p>Observações:</p>

XIII. NÍVEL DE ATIVIDADE

- 1** Nível de atividade normal para idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança normal da mesma idade em uma situação semelhante.
- 1.5
- 2** Nível de atividade levemente anormal: A criança pode tanto ser um pouco irrequieta quanto um pouco “preguiçosa”, apresentando, algumas vezes, movimentos lentos. O nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho.
- 2.5
- 3** Nível de atividade moderadamente anormal: A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não ir prontamente para a cama à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se.
- 3.5
- 4** Nível de atividade gravemente anormal: A criança exhibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro.

Observações:

XIV. NÍVEL E CONSISTÊNCIA DA RESPOSTA INTELECTUAL

- 1** A inteligência é normal e razoavelmente consistente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problemas incomuns.
- 1.5
- 2** Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade; as habilidades apresentam-se razoavelmente regulares através de todas as áreas.
- 2.5
- 3** Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade, porém, a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais.
- 3.5
- 4** Funcionamento intelectual gravemente anormal: Embora a criança geralmente não seja tão inteligente quanto uma criança típica da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas.

Observações:

XV. IMPRESSÕES GERAIS

1	Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo.
1.5	
2	Autismo leve: A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo.
2.5	
3	Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo.
3.5	
4	Autismo grave: a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo
Observações:	

Escore por categoria

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Total	

Resultado:

15-30: sem autismo

30-36: autismo leve-moderado

36-60: autismo grave

ANEXO 5

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL – COGNIÇÃO

3. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

3a. Formas de manipulação dos objetos

- [0] Não se interessa pelos objetos
- [0] Desiste da atividade quando surge algum obstáculo
- [1] Explora os objetos por meio de poucas ações
- [1] Explora os objetos de modo rápido e superficial
- [1] Explora os objetos um a um de modo repetitivo
- [2] Persiste na atividade quando surge algum obstáculo, tentando superá-lo
- [2] Atua, de modo repetitivo sobre dois ou mais objetos ao mesmo tempo relacionando-os
- [5] Explora os objetos um a um de modo diversificado
- [10] Atua, de maneira diversificada, sobre dois ou mais objetos ao mesmo tempo relacionando-os

Total da pontuação (máximo = 10):

3b. Nível de desenvolvimento do simbolismo

- [0] Não apresenta condutas simbólicas, somente sensório-motoras
- [1] Faz uso convencional dos objetos
- [2] Apresenta esquemas simbólicos (no próprio corpo)
- [3] Usa bonecos ou outros parceiros no brinquedo simbólico
- [4] Organiza ações simbólicas em uma seqüência
- [5] Cria símbolos fazendo uso de objetos substitutos ou gestos simbólicos para representar objetos ausentes
- [5] Faz uso da linguagem verbal para relatar o que está acontecendo na situação de brinquedo

Total da pontuação (máximo = 20):

3c. Nível de organização do brinquedo

- [0] manipula os objetos sem uma organização dos mesmos
- [1] organiza as miniaturas em pequenos grupos, reproduzindo situações parciais, mas sem uma organização de todo o conjunto (ex: cadeiras colocadas em volta da mesa)
- [1] faz pequenos agrupamentos de dois ou três objetos (ex: xícara ao lado da colher)
- [2] enfileira os objetos (coloca um ao lado do outro, como se fizesse uma fila ou linha)
- [3] organiza os objetos distribuindo-os de modo a configurar os diversos cômodos da casa
- [4] agrupa os objetos em categorias definidas, formando classes
- [4] seria os objetos por tentativa é erro (ex.: do maior para o menor)
- [5] seria os objetos de acordo com as diferenças, seguindo um critério

Total da pontuação (máximo = 20):

3d. Imitação

Imitação gestual

- [0] Não reage às solicitações
- [1] Imitação de gestos/movimentos visíveis no próprio corpo (derrubar duas canecas empilhadas, apalpar esponja de banho)
- [3] Imitação de gestos/movimentos não visíveis no próprio corpo (segurar a orelha com uma das mãos, mostrar a língua)

Imitação sonora

- [0] Não reage às solicitações
- [2] imitação de sílabas
- [3] imitação de onomatopéias
- [5] imitação de palavras
- [6] imitação de frases

Total da pontuação (máximo = 20):

9. Operacionalização da área de Cognição do Inventário Portage

O critério de desempenho comum para a área de cognição envolve a ocorrência de um mínimo de 3 *respostas corretas* em 4 tentativas. Caso o critério seja diferente, será especificado abaixo. Além disso, para que uma resposta seja considerada correta, a criança deverá iniciá-la dentro de 30 segundos (a não ser que seja especificado, abaixo, de modo diferente) após o início da tentativa, caracterizada por uma instrução, modelo e/ou representação de um determinado objeto, conforme o caso.

0 - 1 ano

1 - Remove um pano do rosto que obscurece sua visão.

Resposta: remover = cada tentativa diz respeito a tirar e/ou puxar com a mão o pano que lhe cobre a visão, de forma que pelo menos os olhos fiquem descobertos.

2 - Procura, com o olhar, um objeto que foi retirado de seu campo visual.

Condição: colocar a criança deitada de costas ou sentada, apoiada com almofadas, e o objeto distante 15 a 20 cm da criança.

Resposta: percorrer com os olhos o percurso do objeto e/ou virar a cabeça em direção ao local em que o objeto está escondido.

Material: preferivelmente chocalho ou bichinhos de borracha de cores vivas e que produzam sons.

3 - Remove um objeto de um recipiente colocando a mão dentro dele.

Resposta: cubos de 2,5 cm, bolinhas, carretel, rolha, dados, bolachas ou biscoitos. Recipiente: xícara inquebrável, lata, caixas ou tigelas.

4 - Coloca um objeto em um recipiente imitando um adulto.

Condição: dar o modelo e solicitar a resposta.
Resposta: colocar o objeto dentro de 60 segundos após a apresentação do modelo.

184

Inventário Portage Operacionalizado

5 - Coloca um objeto em um recipiente quando recebe instruções.

Condição: as instruções devem ser acompanhadas de gestos indicativos.

Resposta: colocar o objeto dentro do recipiente dentro de 60 segundos após a apresentação das instruções.

6 - Balança um brinquedo que produz som, pendurado em um barbante.

Condição: colocar a criança deitada de costas ou sentada, apoiada por almofadas.

Resposta: balançar = tocar ou empurrar um objeto colocado 15 a 20 cm da criança, com as mãos ou pés, 20 segundos após sua apresentação.

Material: chocalho, sino preso ao barbante e amarrado à cama.

7 - Coloca três objetos em um recipiente e o esvazia.

Resposta: colocar três objetos no recipiente e esvaziá-lo dentro de 60 segundos após a apresentação dos objetos e do recipiente.

8 - Transfere um objeto de uma mão à outra para apanhar outro objeto.

Condição: colocar a criança sentada, apoiada por almofadas e oferecer um objeto por vez à criança. Se necessário, colocar o objeto na mão da criança e em seguida observar a transferência.

Resposta: transferir objeto de uma mão à outra e, imediatamente, apanhar outro objeto.

Material: objetos leves e pequenos (por exemplo: cubos de 2,5 cm).

9 - Deixa cair e apanha um brinquedo.

Material: brinquedo = bichinhos de borracha, argolas, cubos etc.

10 - Descobre um objeto escondido sob um recipiente.

Condição: colocar a criança sentada apoiada com almofadas ou em cadeiras ou carrinho para bebê.
Resposta: descobrir = remover o recipiente que encobre o objeto, encontrando-o ou deixando-o à vista.

Material: doces, brinquedos etc.
Recipiente: copo ou xícara, caixa de papelão.

Inventário Portage Operacionalizado

185

11 - Empurra três blocos como se fossem trem.
Condição: colocar um bloco atrás do outro, de forma que fiquem enfileirados, sobre uma superfície. Dar modelo e solicitar a resposta.

Resposta: empurrar três blocos mantendo-os juntos "como se fossem um trem", de modo que estes percorram uma distância mínima de 30 cm.

12 - Remove um círculo de uma prancha.

Condição: dar modelo à criança, acompanhado de instrução.

Material: prancha de madeira simples (contendo apenas o círculo).

13 - Coloca um pino redondo em uma prancha de pinos, dada a ordem.

Material: pino redondo de aproximadamente 2,5 cm.

14 - Executa gestos simples quando requisitado.

Condição: dar modelo e solicitar a resposta.

Resposta: gestos simples = bater palmas ou imitar gestos tais como: tirar o telefone do gancho, cheirar uma flor, mover um brinquedo no ar, fingir que bebe de um copo, pegar um bloco em cada mão e batê-los, tossir etc.

1 a 2 anos

15 - Retira seis objetos de um recipiente, um de cada vez.

Resposta: remover seis objetos de um recipiente um após o outro, no máximo 60 segundos após a sua apresentação.

Material: blocos coloridos e grandes, bichinhos.

Recipiente: caixa, cestos ou bolsas.

16 - Aponta para uma parte do corpo.

Resposta: apontar para uma parte do corpo dentro de 20 segundos após ter sido dada a instrução. Partes do corpo: nariz, olhos, ouvido, boca, cabeça ou cabelo, mão, pé, perna ou barriga, em si mesma, boneca ou outra pessoa.

17 - Empilha três blocos dada uma ordem.

Resposta: empilhar três blocos = colocar um bloco sobre o outro de forma que ao colocar o terceiro bloco a "pilha" permaneça de pé pelo menos por um segundo. A res-

186

Inventário Portage Operacionalizado

posta deverá ocorrer dentro de 20 segundos após os blocos terem sido apresentados. Material: blocos grandes de tamanhos diferentes, sendo cada um significativamente maior do que o outro.

18 - Emparelha objetos semelhantes.

Condição: para diminuir a complexidade da tarefa, não apresente objetos com qualquer dimensão diferente, exemplo: cor, tamanho, forma, textura. Dispor objetos que servirão como modelo (exemplo: uma bola, uma boneca, uma colher), entregar seus pares à criança solicitando a resposta de emparelhar.

Resposta: emparelhar = cada tentativa corresponde a colocar um objeto próximo do seu objeto semelhante.

Material: duas bolas, duas bonecas, duas colheres, duas camisetas da mesma cor, duas frutas iguais.

Critério: emparelhar pelo menos três diferentes pares de objeto.

19 - Faz rabiscos no papel.

Condição: dar modelo e solicitar a resposta.

Resposta: rabisco = qualquer tipo de traço produzido sobre o papel.

Material: se necessário, utilizar lápis de cera.

20 - Aponta para si mesmo frente à pergunta: "Cadê o ... (nome)?"

Condição: se necessário, fazer a pergunta colocando a criança frente ao espelho ou apresentando-lhe uma fotografia de si mesma.

21 - Coloca cinco pinos redondos em uma prancha, dada uma ordem.

Resposta: colocar cinco pinos redondos em uma prancha 60 segundos após a sua apresentação.

22 - Emparelha objetos com a figura do mesmo objeto.

Resposta: cada tentativa diz respeito a colocar um objeto próximo de sua figura correspondente.

Critério: emparelhar no mínimo três objetos diferentes com suas respectivas figuras. Material: brinquedos (bola, boneca, doce etc.) e suas respectivas figuras em livros ou revistas. As figuras deverão ser bastante nítidas e facilmente identificáveis.

Inventário Portage Operacionalizado

187

23 - Aponta para a figura nomeada.

Condição: fazer perguntas do tipo: "Me mostra o (papai)?" "Onde está o (au-au)?" "Me mostra a (bola)?"

Resposta: apontar = colocar o dedo ou a mão sobre a figura nomeada 20 segundos após a emissão verbal da mesma.

Material: fotografias grandes da família, ilustrações de livros infantis ou figuras de revistas de comestíveis, roupas, animais ou utensílios domésticos.

24 - Vira as páginas de um livro (duas a três de cada vez) para encontrar a figura nomeada.

Condição: mostrar e nomear uma figura distinta de um livro infantil. Em seguida fechar o livro e solicitar a resposta da criança.

Resposta: virar as páginas de um livro (duas a três de cada vez) e, em seguida, encontrar a figura nomeada.

Material: livro = preferencialmente livro de histórias infantis com páginas de papel comum e com ilustrações grandes e coloridas.

2 a 3 anos

25 - Encontra um determinado livro quando requisitado.

Condição: os livros devem ser colocados em um lugar acessível à criança, na mesma sala em que ela se encontra.

Resposta: encontrar um determinado livro = ir em direção ao local onde está o livro solicitado e pegá-lo, ou apanhar ou pegar o livro solicitado, dentre vários; 30 segundos após a instrução.

Material: livros = livros com ilustrações e conteúdos diferentes (animais, carros e gente).

26 - Completa um quebra-cabeças de encaixe de três peças.

Condição: dar para a criança uma peça por vez, começando pelo círculo, depois o quadrado e por último o triângulo. Se necessário, dar modelo.

Material: quebra-cabeça de encaixe de três peças = tabuleiro com as formas círculo, quadrado e triângulo, manipuláveis.

27 - Nomeia quatro objetos comuns em figuras.

Resposta: nomear quatro objetos comuns em figuras 20 segundos após a apresen-

138

Inventário Portage Operacionalizado

tação de cada figura e a pergunta: "O que é isto?"

Crítério: dizer o nome de pelo menos quatro objetos comuns em figuras. Caso a nomeação da criança seja diferente dos padrões da comunidade verbal (por exemplo: apresentando erros articulatórios), o critério para adequabilidade da resposta será a identificação do objeto por três pessoas diferentes.

Material: figuras de comestíveis (biscoitos, água, banana, leite, suco) ou de móveis ou utensílios (mesa, cama, cadeira, colher, copo, livro, lápis).

28 - Desenha uma linha vertical imitando um adulto.

Condição: o modelo de linha vertical dado pelo adulto não deve exceder 5 cm. O adulto deverá traçar a linha diante da criança chamando sua atenção para a direção de seu traçado que deverá começar de cima para baixo.

Crítério: o traço da criança pode ser maior do que o do adulto, mas deverá ter no mínimo 3 cm de comprimento. A dimensão importante a ser avaliada é a da verticalidade do traçado, ou seja, que este não se desvie do modelo mais do que 30 graus. Não faz mal se a criança traçar mais de uma linha, que não precisem ser perfeitamente retas.

29 - Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.

Condição: o modelo de linha horizontal dado pelo adulto não deve exceder 5 cm. O adulto deverá traçar a linha diante da criança chamando sua atenção para a direção de seu traçado que deverá começar da esquerda para a direita.

Crítério: o traço da criança pode ser maior do que o do adulto, mas deverá ter no mínimo 3 cm de comprimento. A dimensão importante a ser avaliada é a da horizontalidade do traçado, ou seja, que este não se desvie do modelo mais do que 30 graus. Não faz mal se a criança traçar mais de uma linha, que não precisem ser perfeitamente retas.

30 - Copia um círculo.

Condição: apresentar à criança uma folha de papel com um círculo já desenhado. (O círculo deve ter cerca de 4 cm de diâmetro). Peça para a criança copiar um desenho igual, sem dar sugestões adicionais (exemplo: sem nomear ou mover dedos ou lápis). Crítério: traçar qualquer forma ovalada fechada, que não seja acompanhada por movimentos concêntricos contínuos.

31 - Emparelha objetos com a mesma textura.

Resposta: cada tentativa diz respeito a colocar um objeto próximo de outro com a

Inventário Portage Operacionalizado

189

mesma textura.

Critério: emparelhar pelo menos três diferentes texturas.

Material: texturas = ásperas, lisas, macias e peludas.

32 - Aponta para o "pequeno" e o "grande" quando requisitado.

Condição: a cada resposta da criança alterar a posição espacial dos objetos, de forma que ela discrimine a dimensão/tamanho e não posição.

Resposta: cada tentativa diz respeito a apontar um objeto grande ou um objeto pequeno, quando requisitado.

Critério: apontar pelo menos três objetos diferentes, pequenos e grandes.

Material: lápis, pedras, sapatos, casacos, pratos, bolachas, doces, bolas, livros, cadernos, bastantes semelhantes em todos os aspectos, contrastando quanto ao tamanho.

33 - Desenha (+) imitando um adulto.

Condição: o modelo do sinal (+) feito pelo adulto não deverá ser maior do que 4 cm. Realizar o traçado na frente da criança.

Critério: desenhar um (+) em imitação, de forma que as duas linhas se intersectem. As linhas não precisam necessariamente ser retas.

34 - Emparelha três cores.

Resposta: cada tentativa diz respeito a colocar próximo dois objetos da mesma cor, sendo que pelo menos três cores primárias diferentes devem ser utilizadas.

Material: círculos ou brinquedos vermelhos, amarelos e azuis.

35 - Coloca objetos dentro, em cima e em baixo de um recipiente dada uma ordem.

Resposta: colocar o objeto dentro, em cima e em baixo de um recipiente, dadas as respectivas ordens a cada tentativa.

Material: cubos de 2,5 cm.

Recipiente = xicara ou caixa.

36 - Nomeia objetos que fazem barulho.

Condição: provocar o barulho (por exemplo: bater uma porta) e pedir à criança para nomear o objeto que o produziu ou imitar sons de animais e pedir à criança que os identifique.

190 Inventário Portage Operacionalizado

Resposta: nomear = dizer o nome do objeto ou do animal do qual provém o som, 20 segundos após a solicitação de cada uma das respostas, por tentativa.

Material: telefone, despertador, campainha, trator, aspirador, latido de cachorro, avião, miado de gato, mugido de vaca, porta batendo, piano, buzina de carro.

Critério: nomear pelo menos cinco diferentes objetos/animais que fazem barulho. Se houver discrepâncias articulatórias, o critério para adequabilidade da resposta será a identificação do objeto/animal por três pessoas diferentes.

37 - Monta um brinquedo de encaixe de quatro peças.

Resposta: montar = colocar uma peça dentro da outra ou encaixá-las a fim de formar um brinquedo.

Material: brinquedos de fácil encaixe, por pressão ou não, de forma que se possam unir peças para construir um todo.

38 - Nomeia ações em figuras.

Resposta: frente à pergunta: "O que ... está fazendo?", nomear a ação correspondente à figura dentro de 20 segundos após cada pergunta.

Material: figuras que envolvam ações nítidas tais como: lavar, cozinhar, andar de bicicleta, chorar, correr, passar a ferro, costurar, saltar, caminhar etc.

Critério: nomear, pelo menos, três ações diferentes em figuras. Se houver discrepâncias articulatórias, o critério para adequabilidade da resposta será a identificação da ação por três pessoas diferentes.

39 - Emparelha uma forma geométrica com a sua figura.

Condição: apresentar uma figura de um círculo, por exemplo, e em seguida apresentar formas de círculos, quadrados e triângulos e solicitar a resposta de emparelhamento.

Material: forma geométrica = círculos, quadrados ou triângulos.

40 - Empilha cinco ou mais argolas em uma vara na ordem correta.

Resposta: empilhar cinco ou mais argolas em uma vara na ordem correta 60 segundos após a sua apresentação.

Material: argolas ou aros de tamanhos significativamente diferentes.

Critério: ordem correta = tamanho maior para o menor ou vice-versa.

Inventário Portage Operacionalizado 191

41 - Nomeia objetos como sendo "grandes" ou "pequenos".

Condição: apresentar os objetos à criança e perguntar por exemplo: "Este círculo é grande ou pequeno?", "Esta bola é pequena ou grande?". Variar a ordem das palavras pequena e grande nas perguntas, de modo a não dar sugestões adicionais à criança.

Resposta: frente à pergunta: "(isto) é grande ou pequeno?", responder adequadamente, ou seja, dizendo a palavra grande ou pequeno, 20 segundos após cada pergunta.

Material: círculos por exemplo de 15 cm e de 7 cm, blocos, bolas e outros objetos que difiram no tamanho, mas não em cor ou forma.

Critério: responder adequadamente a pelo menos três perguntas envolvendo três diferentes objetos.

42 - Aponta para dez partes do corpo, quando requisitado.

Resposta: dez partes do corpo = olhos, mão, pé, pescoço, orelha, nariz, boca, cabelo ou cabeça, braço, perna ou barriga, em si mesmo, boneca ou outra pessoa.

43 - Aponta para um menino e uma menina, dada uma ordem.

Resposta: apontar adequadamente para o menino e a menina por tentativa.

Material: menino/menina = reais, ilustrados em figuras ou bonecos.

44 - Diz se um objeto é pesado ou leve.

Condição: apresentar à criança o par de objetos e perguntar, por exemplo: "O algodão é leve ou pesado?" Variar a ordem das palavras leve ou pesado nas perguntas.

Resposta: frente à pergunta: "(isto) é leve ou pesado?", responder adequadamente (ou seja, dizer a palavra leve ou pesado) 20 segundos após cada pergunta.

Material: objetos contrastantes em relação ao peso, ou seja, diferença maior do que dois quilogramas (exemplo: um pacote de arroz e um chumaço de algodão).

45 - Une duas partes de uma figura para formar o todo.

Condição: dispor ambas as partes da figura sobre a mesa, sendo que uma delas deverá estar invertida. Solicitar à criança que una as duas partes de forma que a figura fique inteira.

Material: figuras geométricas ou ilustrações de animais ou de objetos cortados pela metade.

192

Inventário Portage Operacionalizado

46 - Descreve dois eventos ou personagens de uma história familiar ou programa de televisão.

Condição: fazer perguntas à criança semelhantes a: "O que acontece na história/ programa X, quando ...?", "Quem aparece no programa/estória X?", "Como é o seu nome?", "Como é ele?" etc.

Resposta: descrever dois eventos = relatar pelo menos dois acontecimentos, duas ações ou situações de uma história familiar ou programa de televisão; descrever dois personagens = identificar o nome de dois personagens e/ou relatar pelo menos uma característica de cada personagem.

Material: história familiar ou programa de televisão a ser especificado pelo mediador, com base na preferência da criança.

47 - Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados (ou gestos).

Condição: dar o modelo à criança, cantando a canção e emitindo gestos (por exemplo: "pirlito que bate-bate" ou qualquer outra canção infantil acompanhada de gestos). Se necessário, envolver um outro adulto ou criança mais velha, ao dar o modelo.

Resposta: repetir uma rima ou canção produzindo movimentos coordenados ou gestos.

Critério: Reproduzir toda a rima ou canção acompanhada de gestos, à medida em que receber o modelo.

48 - Emparelha três ou mais objetos.

Condição: coloque sobre uma superfície três ou mais objetos (por exemplo: um sapato, uma escova e um pires) e peça à criança para retirar de um segundo agrupamento de objetos aqueles que formarem par, por exemplo colocando a meia próxima ao sapato.

Resposta: dados três ou mais objetos, a criança deverá emparelhá-los (colocar próximo à) com seus respectivos pares, dentro de 60 segundos por tentativa.

Material: objetos de diversos tipos, sendo que no mínimo três deles devem formar par (por exemplo: escova de dente e pasta, meia e sapato, pires e xícara, garfo e faca (ou colher), cadeira e mesa).

49 - Aponta para objetos compridos e curtos.

Condição: perguntar à criança: "Me mostre a meia comprida", "Qual o macarrão curto?". Não usar as palavras grande/menor ou maior. A cada resposta da criança,

Inventário Portage Operacionalizado

193

alterar a posição espacial dos objetos, de forma que ela discrimine a dimensão comprimento, e não posição.

Resposta: uma tentativa diz respeito a apontar para um objeto comprido e um objeto curto, quando requisitado.

Material: lápis, régua, macarrão, meia etc. bastante semelhantes em todos os aspectos, contrastando apenas quanto ao comprimento (exemplo: um palito de 5 cm e outro de 6,5 cm).

Critério: apontar pelo menos três objetos diferentes compridos e curtos.

50 - Diz quais objetos aparecem frequentemente juntos.

Condição: dispor três objetos por tentativa (sendo que dois destes objetos devem formar par e um terceiro objeto deve ser diferente). Perguntar à criança: "Quais destes objetos aparecem sempre juntos?"

Resposta: dizer qual objeto aparece frequentemente junto a um outro (dentre vários objetos) por tentativa.

Material: que aparece frequentemente junto = copo e prato, meia e sapato, lápis e papel, pente e escova, chaveiro e chave etc.

Critério: dizer no mínimo três diferentes objetos que aparecem frequentemente juntos.

51 - Conta até três imitando um adulto.

Condição: dispor três objetos frente à criança e dar o modelo.

Resposta: dado o modelo verbal "um, dois, três" ao contar objetos, a criança deverá reproduzi-lo.

52 - Agrupa objetos em categorias.

Condição: apresentar à criança diversos objetos, envolvendo categorias diferentes e solicitar a resposta.

Resposta: agrupar ou separar objetos que fazem parte de uma categoria, por tentativa.

Material: categorias de objetos = brinquedos, mobílias, roupas, frutas, utensílios de cozinha, animais etc., podendo utilizar os próprios objetos ou suas ilustrações.

Critério: agrupar objetos em pelo menos três categorias diferentes.

53 - Traça (V) em imitação.

Condição: traçar um (V) diante da criança, sendo que tal traçado não deve ser maior do que 4 cm.

Critério: traçar (V) em imitação, de tal forma que as linhas se unam, formando um

194 Inventário Portage Operacionalizado

ângulo menor que 45°. A posição do traçado deve corresponder ao modelo, ou seja, não ser de cabeça para baixo ou virado de lado.

54 - Traça uma linha diagonal ligando os dois cantos de um papel de 10 cm.

Condição: dar modelo à criança, realizando o traçado à sua frente.

55 - Conta até dez objetos imitando um adulto.

Resposta: dado o modelo verbal "um, dois, três, quatro ... dez" ao contar objetos, a criança deverá reproduzi-lo.

Material: blocos, contas, feijão, milho, brinquedos, doces, figuras de animais etc. em número de dez.

56 - Constrói uma ponte com três blocos imitando um adulto.

Condição: colocar um bloco ao lado do outro, deixando um espaço entre eles menor do que um bloco. Colocar o terceiro bloco em cima sem dar pistas adicionais à criança (por exemplo: apontar para a abertura entre os blocos etc.).

Resposta: construir uma ponte de três blocos = colocar um bloco ao lado do outro e o terceiro em cima desses dois, de tal forma que a ponte permaneça de pé por um segundo.

57 - Emparelha uma seqüência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.

Condição: estabelecer como modelo uma seqüência de blocos ou contas de tamanhos ou cores diferentes (por exemplo: uma conta grande vermelha, uma conta pequena azul, uma conta grande vermelha e assim por diante). Em seguida, apresentar um grupo de contas de cores e tamanhos variados e solicitar à criança que reproduza a seqüência do modelo.

Resposta: emparelhar uma seqüência ou padrão (tamanho, cor) de no mínimo quatro contas dentro de 60 segundos por tentativa.

Material: blocos ou contas de tamanho e cores diferentes.

58 - Copia uma série de (Vs) interligados.

Condição: apresentar à criança uma folha de papel, com uma pauta de 2 cm, contendo nove (Vs) previamente traçados e interligados. Solicitar à criança que reproduza o modelo em uma pauta da mesma folha. Se necessário, dar pistas à criança

195 Inventário Portage Operacionalizado

para completar seu traçado com o mesmo número de (Vs) do modelo.
Resposta: cada tentativa consiste em copiar uma série de no mínimo nove (Vs) interligados.

59 - Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto de figura humana.

Condição: apresentar para a criança um desenho de figura humana incompleto (com uma perna ou um braço ausente) e solicitar à criança que desenhe o que está faltando.

60 - Completa um quebra-cabeças de seis peças sem ensaio e erro.

Resposta: completar um quebra-cabeças de seis peças sem ensaio e erro dentro de 60 segundos por tentativa.

Material: quebra-cabeças compostos por uma figura recortada em seis partes de igual tamanho, com linhas retas.

61 - Indica se os objetos são iguais ou diferentes.

Condição: apresentar dois objetos à criança, sendo iguais ou diferentes, e em seguida fazer a pergunta.

Resposta: frente à pergunta "Isto é igual a isto?", responder corretamente, ou seja, afirmando ou negando conforme a situação. 20 segundos após cada pergunta.

Material: dois garfos, dois blocos, dois pentes etc.

Critério: apresentar respostas corretas a pelo menos três pares de objetos, sendo pelo menos um dos pares diferentes.

62 - Desenha um quadrado imitando um adulto.

Condição: desenhar um quadrado de 2 cm frente à criança da seguinte forma: traçar primeiramente dois lados opostos e, em seguida, os outros dois lados ao invés de realizar todo um movimento contínuo.

Critério: o quadrado poderá ser maior ou menor do que o modelo, desde que apresente quatro cantos; os cantos podem ser formados por linhas que se interceptam, mas seus ângulos devem ser aproximadamente retos (L) e não redondos (O) ou pontiagudos (V).

63 - Nomeia três cores, quando requisitado.

Resposta: frente à pergunta: "De que cor é (este objeto)?", nomear adequadamente,

20 segundos após cada pergunta por tentativa.

Material: apresentar à criança objetos com cores primárias (vermelho, amarelo, azul) e perguntar: "De que cor é (isto)?".

Critério: nomear três cores quando requisitado, de forma que três pessoas diferentes identifiquem a cor nomeada.

64 - Nomeia três formas geométricas: (□, △, O).

Condição: apresentar à criança as três formas geométricas e perguntar: "Que forma é esta?"

Resposta: frente à pergunta: "Que forma é esta?" ou "Que é isto?", nomear adequadamente, 20 segundos após cada pergunta por tentativa.

Critério: nomear três formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo), de modo que três pessoas diferentes identifiquem a forma geométrica nomeada.

4 a 5 anos

65 - Apanha um determinado número de objetos ao ser requisitado (de um a cinco).

Condição: pedir à criança que apanhe um determinado número de objetos, sem seguir a sequência numérica, ou seja, solicitar primeiro três objetos, depois, um, cinco etc.

Resposta: apanhar = pegar com uma ou ambas as mãos um a cinco objetos, quando requisitados.

Material: contas, doces, bolachas, guardanapos, pratos, xícaras etc. em número de cinco.
Critério: apanhar pelo menos três diferentes números de objetos (de um a cinco), ao ser solicitado.

66 - Nomeia cinco texturas diferentes.

Condição: apresentar objetos de texturas diferentes, pedir para a criança tatear os objetos e solicitar a resposta: "Este objeto é liso ou áspero?"

Resposta: frente à pergunta: "Este objeto é duro ou mole?", responder adequadamente, dentro de 20 segundos, após cada pergunta por tentativa.

Material: texturas diferentes = liso/áspero, macio ou fofo/duro, peludo/sem pelo ou duro/mole.

Critério: nomear cinco texturas diferentes, de modo que três pessoas identifiquem a textura nomeada.

67 - Cópia um triângulo ao ser requisitado.

Condição: dar à criança um papel com um desenho de um triângulo equilátero (linhas de 4 cm) previamente traçado. Pedir à criança que reproduza o modelo.

Critério: o triângulo pode ser maior ou menor do que o modelo. Deve apresentar três cantos, de ângulos de aproximadamente 45º, composto por linhas pontilhadas e não arredondadas. A figura deve ser fechada, sem interrupções.

68 - Recordar-se de quatro objetos que haviam sido vistos em uma figura.

Condição: mostrar à criança a figura por 30 segundos, esconder a figura ou fechar o livro e solicitar a resposta.

Resposta: recordar-se = nomear quatro objetos de uma figura que foi retirada de seu campo visual.

Material: figuras de livros infantis ou revistas.

Critério: nomear quatro objetos que haviam sido vistos em uma figura, de modo que três pessoas diferentes identifiquem o objeto nomeado.

69 - Diz o momento do dia associado a cada atividade.

Resposta: dizer o momento do dia = dizer se é de dia ou à noite em que uma dada atividade ocorre, por exemplo: acordar, brincar, dormir, ir à escola, horas em que o pai, mãe ou um dos irmãos chega do trabalho etc.

Critério: dizer pelo menos duas atividades, sendo que cada uma deve estar associada com os momentos: dia e noite.

70 - Repete rimas familiares.

Condição: perguntar ao mediador que rimas ou canções são familiares à criança (exemplo: "um, dois, feijão com arroz", "parabéns a você"). Dar o modelo verbal pelo menos duas vezes à criança e solicitar a resposta.

Resposta: repetir rimas familiares = repetir pelo menos de oito a dez palavras de uma rima, canção infantil familiar ou comercial de TV, por tentativa.

Critério: repetir pelo menos duas diferentes rimas familiares ou canções, de tal forma que três pessoas as identifiquem.

71 - Diz se um objeto é mais pesado ou mais leve (diferença de menos de 0,5 quilo).

Condição: apresentar dois recipientes à criança, cuja diferença de peso seja menor

198

Inventário Portage Operacionalizado

do que 0,5 quilo e fazer perguntas a ela. Variar a ordem dos objetos nas perguntas, de modo a não dar pistas adicionais.

Resposta: frente à pergunta: "(isto) é mais leve do que (isto/aquilo)?", responder corretamente, ou seja, dizendo "mais leve", "mais pesado", conforme a situação, 20 segundos após cada tentativa.

Material: recipientes de plástico ou de lata, com diferentes quantidades de areia, sal, doces, feijão, macarrão etc.

Critério: apresentar respostas corretas a pelo menos três "pares" de objetos, sendo pelo menos um dos pares, mais pesado/leve.

72 - Diz o que está faltando quando um objeto for retirado de um grupo de três.

Condição: mostrar à criança um grupo de três objetos por 30 segundos, pedir-lhe que cubra os olhos ou vire de costas, retirar um objeto e pedir para a criança que olhe e diga qual objeto foi retirado.

Material: lápis, borracha, xícara, brinquedo etc.

Critério: indicar pelo menos três objetos diferentes retirados de grupos variados.

73 - Nomeia oito cores.

Condição: apresentar objetos de cores diferentes e solicitar a resposta: "De que cor é (este objeto)?"

Resposta: frente à pergunta: "De que cor é (este objeto)?", nomear adequadamente, dentro de 20 segundos após cada pergunta.

Material: objetos (bloco, retrós de linha) de cores mídas: vermelho, amarelo, azul, verde, laranja/rosa, branco, preto, marrom/cinza.

Critério: nomear oito cores de forma que três pessoas diferentes identifiquem as cores nomeadas.

74 - Identifica o valor de três moedas.

Condição: apresentar três moedas de valores diferentes e solicitar à criança, por exemplo, que aponte a moeda de um real.

Resposta: identificar = apontar ou nomear três moedas de valores diferentes (R\$ 1,00; R\$ 0,50; R\$ 0,25).

75 - Emparelha símbolos (letras e números).

Condição: apresentar à criança um conjunto de cinco cartões de números ou letras

199

Inventário Portage Operacionalizado

(exemplo: 2, 3, 4, 5, 1). Em seguida, entregar à criança um conjunto idêntico, pedindo-lhe que emparelhe (colocando juntos os cartões idênticos). A cada tentativa, alterar a posição de todos os cartões.

Resposta: emparelhar pelo menos cinco símbolos (letras e números) em 60 segundos por tentativa.

Material: conjuntos iguais de pelo menos cinco cartões de números e letras.

Critério: emparelhar, no total de três tentativas, 15 símbolos, sendo pelo menos um conjunto de cinco símbolos referente a números e outro conjunto referente a letras.

76 - Diz a cor de objetos nomeados.

Condição: pedir à criança que diga qual é a cor de objetos familiares, por exemplo: "De que cor é (sua casa)?" . A criança deverá nomear a cor sem ver o objeto.

Resposta: frente à pergunta: "De que cor é?", responder adequadamente dentro de 20 segundos após cada pergunta por tentativa.

Material: maçãs, carro, sofá, casa, céu, grama etc. (objetos de cores nítidas).

Critério: dizer pelo menos três diferentes cores, de modo que três pessoas identifiquem a cor nomeada.

77 - Relata cinco principais fatos de uma estória contada três vezes.

Condição: após contar uma pequena estória três vezes, fazer perguntas à criança do tipo: "Quem o chapuzinho encontrou deitado na cama da vovozinha?" etc.

Resposta: relatar cinco principais fatos, ou seja, cinco acontecimentos, cinco ações ou situações de uma estória contada três vezes, dentro de 20 segundos após cada pergunta realizada pelo adulto, por tentativa.

Material: estória = estória infantil familiar tal como: "Chapeuzinho Vermelho", "Os três porquinhos", "João e Maria" etc.

78 - Desenha a figura humana (cabeça, tronco, quatro membros).

Condição: propiciar lápis e papel à criança e solicitar a resposta (se necessário dar o modelo).

Critério: o desenho da figura humana deve contar: cabeça com cabelo, dois olhos, nariz e boca, um tronco e quatro membros. Além disso, a figura deve ser facilmente identificável como um ser humano e os membros devem ser ligados ao tronco. (O tronco e os membros não precisam estar em duas dimensões).

200

Inventário Portage Operacionalizado

79 - Canta cinco estrofes de uma canção.
Condição: pedir à criança que cante uma canção familiar (exemplo: "Atirei o pau no gato", "Ciranda, cirandinha").

80 - Constrói uma pirâmide de dez blocos imitando um adulto.

Resposta: construir uma pirâmide de dez blocos = colocar quatro blocos, um ao lado do outro; colocar três blocos, em cima daqueles; depois dois e, finalmente, um bloco, de forma que a pirâmide permaneça de pé pelo menos um segundo.

Material: preferivelmente blocos de 5 a 7 cm.

81 - Nomeia objetos como sendo compridos e curtos.

Condição: apresentar os objetos à criança e perguntar, por exemplo: "Esta linha é comprida ou curta?", "Este lápis é curto ou comprido?". Variar a ordem das palavras comprido e curto nas perguntas e a posição espacial dos objetos, de modo a não dar pistas adicionais à criança.

Resposta: frente à pergunta: "(isto) é comprido ou curto?", responder adequadamente, ou seja, dizendo a palavra comprido ou curto, 20 segundos após cada pergunta.

Material: lápis, tiras de papel e linhas traçadas em papel que difiram significativamente em relação ao comprimento.

Critério: responder adequadamente a pelo menos três perguntas envolvendo três diferentes objetos, sendo pelo menos uma das perguntas referentes ao termo comprido/curto.

82 - Coloca objetos "atrás", "ao lado" e "junto" a um outro objeto.

Resposta: cada tentativa consiste em colocar o objeto "atrás", ao "lado" e "junto" a um outro objeto.

Material: brinquedos.

83 - Faz conjuntos iguais de um a dez objetos, segundo o modelo.

Condição: dar modelo à criança, envolvendo diferentes números de objetos (1, 3, 7 e 4), e solicitar a ela que emparelhe (ou faça um conjunto) com o mesmo número de objetos. Resposta: fazer conjuntos = emparelhar o número de objetos (de um a dez) correspondentes ao modelo.

Material: blocos ou objetos pequenos, uvas, doces etc. em número de 20.

Inventário Portage Operacionalizado

201

Cr terio: fazer três conjuntos de objetos de números diferentes segundo o modelo, sendo que pelo menos um dos modelos apresentados deverá envolver dez objetos.

84 - Nomeia ou aponta para a parte ausente da figura de um objeto.

Material: figuras ou desenhos de animais (sem cabeça ou sem uma das partes ou sem rabo) ou ainda de objetos com partes ausentes (uma casa tem teto).

85 - Conta de um a 20.

Condi o: apresentar   criança 20 objetos para serem contados.

Resposta: a criança deverá apontar ou separar cada um dos objetos ao cont -los.

86 - Identifica o objeto que está colocado no meio, em primeiro e em último lugar.

Condi o: apresentar   criança três objetos enfileirados e solicitar a resposta.

Resposta: identificar = apontar ou nomear o objeto que está colocado no meio, em primeiro e em último lugar por tentativa.

Material: livro de três páginas ou brinquedos enfileirados.

5 a 6 anos

87 - Conta até 20 objetos e responde adequadamente   pergunta: "Quantos (objetos) você contou?"

Material: 20 pedaços de esponja, 20 tampas de garrafa, 20 blocos de madeira etc.

88 - Nomeia dez numerais.

Condi o: apresentar   criança um cartão e perguntar: "Que número   este?"

Apresentar os cartões sem uma ordem numérica.

Resposta: nomear os numerais de um a dez escritos em cartões, 20 segundos após cada pergunta do adulto, por tentativa.

Material: numerais de um a dez escritos ou colados em cartões ou colados em blocos.

Cr terio: nomear adequadamente todos os numerais de um a dez.

89 - Identifica qual a sua esquerda e qual a sua direita.

Resposta: identificar = nomear, apontar ou levantar seu braço ou perna direita e esquerda por tentativa.

202

Inventário Portage Operacionalizado

90 - Diz as vogais em ordem*.

Resposta: dizer as vogais em ordem, por tentativa.

91 - Escreve seu nome com letra de forma.

Condi o: prover lápis e papel   criança e solicitar a resposta.

92 - Nomeia cinco letras do alfabeto.

Condi o: apresentar os cartões com as letras   criança e solicitar a resposta: "Que letra   esta?" ou "O que está escrito aqui?"

Resposta: frente   pergunta: "Que letra   esta?", responder adequadamente dentro de 20 segundos após cada pergunta, por tentativa.

Material: letras do alfabeto com as quais a criança está familiarizada ou que sejam muito diferentes (por exemplo: um cartão com a letra O, outro com T, M, B, A).

93 - Ordena objetos em seq ncia de comprimento e largura.

Resposta: ordenar dez objetos que aumentem de 1,5 cm de largura e comprimento em seq ncia do maior para o menor ou vice-versa, por tentativa.

Material: tiras de papel, macarrão, cordas e palhas.

94 - Nomeia as letras maiúsculas do alfabeto.

Condi o: apresentar cada cartão   criança com a pergunta: "Que letra   esta?"

Resposta: nomear = ler todas as letras do alfabeto, escritas em maiúsculas e individualmente em cartões, 20 segundos após cada pergunta.

95 - Coloca numerais de um a dez na seq ncia correta.

Condi o: apresentar os cartões misturados para a criança e pedir para ela orden -los. Material: numerais de um a dez escritos em cartões separados.

96 - Identifica a posi o de objetos como estando em 1o, 2o e 3o lugar.

Resposta: identificar = apontar ou nomear a posi o de objetos como estando em 1o, 2o e 3o lugar por tentativa.

Material: seq ncia de três ilustra es, objetos em fila.

*O item 90 foi adaptado pois sua tradu o literal, tanto do inglês quanto do espanhol, não se adequava   cultura brasileira. Original 90: "Diz as letras do alfabeto em ordem".

Inventário Portage Operacionalizado

203

97 - Nomeia as letras minúsculas do alfabeto.

Condição: apresentar cada cartão à criança com a pergunta: "Que letra é esta?".
Resposta: nomear = ler todas as letras do alfabeto, escritas em minúsculas e individualmente em cartões, 20 segundos após cada pergunta.

98 - Emparelha letras maiúsculas com minúsculas.

Resposta: emparelhar = colocar os cartões com letras maiúsculas próximos aos cartões com as letras minúsculas correspondentes.

Material: 23 cartões com as letras maiúsculas e 23 cartões com as letras minúsculas.

99 - Aponta para numerais de um a 25.

Condição: apresentar os cartões para a criança e fazer perguntas, por exemplo: "Mostre o número 18", "Aponte para o número 6" etc.

Resposta: frente à ordem verbal: "Aponte para o número X", responder adequadamente, 20 segundos após cada pergunta.

Material: numerais de um a 25 escritos em cartões separados.

100 - Copia um losango.

Condição: apresentar à criança uma folha de papel com um losango de 4 cm, previamente traçado, e solicitar a resposta.

Critério: o losango deverá ser formado por linhas que se interceptam, sendo seus ângulos nítidos. A dimensão importante a ser avaliada é se o "quadrado" repousa sobre uma das pontas (◊).

101 - Completa um labirinto simples.

Resposta: labirinto simples = linhas paralelas com uma distância de 1,5 cm entre ambas as linhas.

102 - Diz os dias da semana em ordem.

Condição: perguntar à criança quais os dias da semana em ordem. Se a criança não responder em ordem, dar pistas como: "Que dia vem depois da terça?"

103 - Soma e subtrai combinações de até três elementos.

Condição: dispor três objetos sobre uma superfície e, retirando dois, um ou os três objetos, perguntar à criança: "Quantos (objetos) sobraram?". Em relação à soma, colocar um/dois objetos sobre uma superfície e, acrescentando dois/um objeto, per-

guntar à criança: "Quantos (objetos) têm aqui?". Variar o número de objetos para serem somados ou subtraídos.

Resposta: frente à pergunta do adulto, responder adequadamente, somando e subtraindo combinações de até três elementos, 20 segundos após cada pergunta.

Material: elementos = blocos, doces, passas, brinquedos etc.

Critério: responder a pelo menos duas perguntas (uma de adição e outra de subtração).

104 - Diz o mês e o dia de seu aniversário.

105 - Lê dez palavras impressas.

Material: palavras impressas conhecidas da criança tais como: seu nome, vaca, ovo, eu, vovó, oi etc.

106 - Prediz o que vai ocorrer.

Condição: apresentar à criança ilustrações contendo atividades de vida diária (por exemplo: uma ilustração de uma criança tirando a roupa e da criança abrindo o chuveiro) e perguntar: "O que esta criança vai fazer?".

Resposta: frente à pergunta: "O que vai acontecer?" ou "O que (fulano) vai fazer?", a partir de ilustrações de atividades de vida diária, responder adequadamente, 20 segundos após cada pergunta.

Material: ilustrações de atividades de vida diária (banho, escovar os dentes, refeições).

107 - Aponta para objetos inteiros e partidos ao meio.

Material: frutas, verduras, papéis etc. inteiros e/ou cortados ao meio.

108 - Conta de memória de um a 100.

Condição: pedir para a criança contar até 100. Se ela não apresentar erros por volta da 3ª dezena, interrompê-la e pedir que continue a partir do número 80.

ANEXO 7

OCORRÊNCIAS DE IF NO ESTUDO EMPÍRICO

GRUPO TEA

M.C. – MENINA – 6 ANOS – TEA MODERADO

S1/27:56 – 28:18

[Montando um quebra-cabeça com personagens do ursinho Pooh]

CRIANÇA: *Abelhas!! Abelhas!!*

CRIANÇA: ((Encontra a peça com as abelhas))

CRIANÇA: *Oi!!*

CRIANÇA: *Abelhas!!*

TERAPEUTA: E esse aqui? Quem é?

CRIANÇA: *O Tigrão!*

CRIANÇA: *Abelhinhas!*

TERAPEUTA: Isso! Isso mesmo! Muito bom, Criança!

S2/26:20 – 26:40

[Descrevendo imagem da galinha pintadinha cantando]

TERAPEUTA: E essa aqui? Quem é essa aí? E o que que ela tá fazendo?

CRIANÇA: *Está: que susto!!*

TERAPEUTA: Sustos?! Olha o que que ela está fazendo. Olha aqui, Criança!

TERAPEUTA: ((boceja)) Ela está acordando!

S4/parte 2/2:40 – 2:43

[Descrevendo a página de um livro com um jacaré grande e seu filhote.]

CRIANÇA: *Socorro!!!*

S4/parte 2/3:40-3:40

[A criança machuca o dedo no livro quando a terapeuta vira a página.]

TERAPEUTA: Machucou?

CRIANÇA: *Me desculpa*

S3/11:57 – 12:25

[Descrevendo uma página no livro “Pinóquio! Quando Gepetto dá adeus ao menino, que fica na escola.]

TERAPEUTA: O Gepetto falou assim: “Pinóquio, vai estudar pra você ficar muito inteligente! E o Pinóquio foi. Com o que? O que que ele tava levando aqui, Criança 2?

CRIANÇA: *Livros!*

TERAPEUTA: Os livros! E ele fez o que pro Gepetto? Que que ele tava fazendo pro Gepetto? Ó! Tava fazendo o que?

CRIANÇA: *Tchau, Pinóquio!*

TERAPEUTA: Tchau, Pinóquio! Tchau, Gepetto!

S2/32:57 – 33:00

[Olhando a figura da barata que toca guitarra da Galinha Pintadinha]

TERAPEUTA: Quem que é essa?

CRIANÇA: *Béééé.* ((com a língua para fora))

S2/40:30 – 40:58

TERAPEUTA: Agora eu quero a borboletinha que tá segurando um bolo.

CRIANÇA: ((pega a figura correta e entrega à terapeuta))

TERAPEUTA: Muito bem!

TERAPEUTA: Falta o pintinho. Onde está o pintinho de olho aberto?

CRIANÇA: : ((pega a figura correta e entrega à terapeuta))

TERAPEUTA: Muito bem!

TERAPEUTA: E agora só falta a barata.

CRIANÇA: *Béééééé!!*

TERAPEUTA: Béééé!! Que está tocando guitarra!

S1/19:25 – 20:03

[Brincando com miniaturas]

TERAPEUTA: Eu acho que a princesa quer mais chocolate! Vê se ela vai fazer yamiyamiyami.

CRIANÇA: yamiyamiyami!

TERAPEUTA: Yamiyamiyami!

CRIANÇA: yamiyamiyami!

TERAPEUTA: Yamiyamiyami!

[...]

TERAPEUTA: Aqui, vamos chamar a fada pra comer chocolate?

CRIANÇA: (got the miniature of the fairy, looked at her) *Ah! Yamiyamiyami!*

S2/16:28 – 17:26

CRIANÇA: ((Morde a figura de papelão))

TERAPEUTA: Como a gente come, Criança1? De mentirinha! Soltou! A gente não come assim! Isso aqui é, ó, papel! Papel! Só pode comer de mentirinha! Olha pra mim. Yamiamiami!

CRIANÇA: *Seu dente tá mole!*

TERAPEUTA: Não pode comer papel!

CRIANÇA: *Seu dente tá mole!*

TERAPEUTA: CRIANÇA2, papel não é pra comer!

CRIANÇA: ((Olha para a terapeuta, apontando para o dente mole com a língua))

CRIANÇA: *Seu dente tá mole!*

TERAPEUTA: É de...papel! Esse bolinho é de...

CRIANÇA: *Seu dente tá mole!* ((balançando o dente mole com a mão))

TERAPEUTA: Tia Paula está falando do bolinho. O bolinho é de...papel. Não pode comer! Vamos colocar o bolinho de papel aqui.

TERAPEUTA: Você está com dente mole? É? Vai cair? Vai cair o dente?

S3/6:41 – 6:50

[Conversando sobre o livro da história da Branca de Neve]

TERAPEUTA: Quem levou ela na floresta?

CRIANÇA: *Quer fugir? Quer fugir, Branca de Neve?*

S4/parte 2/10:20 – 10:29

[Conversando sobre o livro da história da Cinderela]

TERAPEUTA: O que que aconteceu quando ela correu?

CRIANÇA: *Cadê o sapatinho?*

TERAPEUTA: Ela perdeu o sapatinho!

S3/6:50 – 6:59

[Conversando sobre o livro da história da Branca de Neve]

TERAPEUTA: A Branca de Neve quer fugir da rainha má! A rainha não é má?

CRIANÇA: *É!! Essa Branca de Neve fugindo!!*

S3/4:38 – 4:51

[Conversando sobre o livro da história da Branca de Neve]

TERAPEUTA: O que que o passarinho estava fazendo com o milho?

CRIANÇA: *O que está comendo? O milho!*

TERAPEUTA: Ah! “O que você está comendo? O milho!”? Ele está comendo milho mesmo!

R.M. – MENINO – 7 ANOS – TEA SEVERO

S4/parte 2/16:36 – 16:55

[A terapeuta tenta atrair a criança para a mesa com alguns brinquedos, dentre eles, um telefone de plástico.]

CRIANÇA: ((Olha para os brinquedos)) *Alô!*

TERAPEUTA: Alô! Senta lá pra gente brincar! Ó! Senta pra gente brincar!

CRIANÇA: ((Senta e começa a brincar))

TERAPEUTA: De que que você quer brincar?

CRIANÇA: *Alô!*

S4/parte 2/0:26 – 0:29

[Brincando com fantoches]

TERAPEUTA: O que que o lobo fez com o sapo?

CRIANÇA: *ULFF! ULFF!*

S4/parte 3/7:06 – 7:13)

[A terapeuta pede a criança que nomeie todos os personagens de A Galinha Pintadinha numa figura. Nesse momento, a criança deve nomear o menino que participa do clipe da música “Se esta rua fosse minha”]

TERAPEUTA: Quem é esse?

CRIANÇA: *Ladrilhar*

[Brincam de “Pula Pirata!” maas a terapeuta só dá a espada para o menino quando ele acerta a sua cor]

TERAPEUTA: Olha o pula pirata! Como que faz?

(...)

TERAPEUTA: Ó, ele já tá aí dentro. O que que tem que fazer agora?

TERAPEUTA: Criança 3, o que que tem que fazer? O que que tem que fazer, hein?

CRIANÇA: ((tenta pegar as espadas na mão da psicóloga))

TERAPEUTA: O que vamos fazer agora?

CRIANÇA: ((bate os cotovelos na mesa protestando))

TERAPEUTA: O que que vamos fazer agora? O que que você tem que colocar aqui? O que que cê tem que colocar aqui, ó, no pirata? O que que tem que colocar aqui no pirata?

TERAPEUTA: Hein, criança 3, olha, criança 3, olha pra mim! O que que tem que colocar aqui no pirata?

TERAPEUTA: Criança 3, olha pra mim! O que que tem que colocar aqui no pirata? Uma o que ó? ((mostra a sacola com as espadas de plástico)) O que que tem que colocar?

TERAPEUTA: O que que tem que colocar? ((mostra uma espada vermelha))

CRIANÇA: ((tenta pegar a espada da mão da psicóloga))

TERAPEUTA: ((afasta a espada impedindo que a criança a alcance)) O que que é?

CRIANÇA: *Toma!* (([tentando pegar a espada]))

TERAPEUTA: A espada! O que que vai colocar aqui? Como é que chama isso? É uma espada! ((deixa a criança pegar a espada))

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada amarela)) que cor de espada é essa?

CRIANÇA: *Toma!* ((pega a espada))

TERAPEUTA: ((toma a espada da criança)) que cor que é essa? Amarela!

CRIANÇA: Espada...

TERAPEUTA: Espada amarela! ((deixa que a criança pegue a espada))

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada verde)) E essa espada?

CRIANÇA: *Toma!* ((tentando pegar a espada))

TERAPEUTA: Essa espada é de que cor?

CRIANÇA: Espada ‘vermelho’

TERAPEUTA: Verde! Toma espada verde!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada vermelha)) E essa espada? Que cor que é?

TERAPEUTA: Criança 3! Essa espada!

CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))

TERAPEUTA: Tô te perguntando, olha pra mim!

CRIANÇA: *Toma a espada azul!* ((tentando pegar a espada))

TERAPEUTA: A espada vermelha!

TERAPEUTA: Abaixa a mão!

CRIANÇA: ((bate a mão na mesa)) *Machucou?*

CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))

TERAPEUTA: Toma a espada vermelha!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra espada verde)) Que cor que é essa espada?

CRIANÇA: Espada azul.

TERAPEUTA: Não, olha aqui! Espada verde!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada azul)) E essa espada? Que cor que é essa espada?

CRIANÇA: Espada azul?

TERAPEUTA: Espada azul! Muito bem!

CRIANÇA: *Toma a espada?*

TERAPEUTA: Toma a espada!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada amarela)) E essa aqui? Que cor que é essa espada?

TERAPEUTA: Criança 3, olha pra mim! Criança 3! Criança3! Olha! Criança 3!

TERAPEUTA: Que cor é essa espada?

CRIANÇA: Espada verde.
 TERAPEUTA: Amarela!
 CRIANÇA: *Toma a espada!*
 TERAPEUTA: Espada amarela!
 CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))
 TERAPEUTA: ((mostra uma espada vermelha)) E essa espada?
 CRIANÇA: *Toma a espada verde.*
 TERAPEUTA: Espada vermelha!
 CRIANÇA: *Toma!*
 TERAPEUTA: Fala: vermelha!
 CRIANÇA: *Toma a espada ver...melha.*
 TERAPEUTA: ...melha.
 TERAPEUTA: Isso!
 CRIANÇA: Espada vermelha.
 CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))
 TERAPEUTA: ((mostra uma espada azul)) E essa? Olha aqui, tem mais uma na minha mão! Tem muita espada comigo! Criança 3! Criança 3!
 CRIANÇA: Criança 3!
 TERAPEUTA: Criança 3! Que cor que é essa espada?
 CRIANÇA: *Dá a es...toma a espada azul.*
 TERAPEUTA: Essa é azul! Muito bem!!!
 CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))
 TERAPEUTA: ((mostra uma espada amarela)) E essa espada? Que cor que é?
 TERAPEUTA: Que cor que é essa espada?
 CRIANÇA: *Toma a espada!*
 TERAPEUTA: Amarela!
 CRIANÇA: *Toma a espada azul.*
 TERAPEUTA: Amarela!
 TERAPEUTA: Vão de novo?
 CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))
 TERAPEUTA: Como é que fala?
 CRIANÇA: *Toma!!!*
 TERAPEUTA: Espada amarela.
 CRIANÇA: *Toma!*
 TERAPEUTA: Que cor que é essa espada?
 CRIANÇA: *Toma a espada amarela.*
 TERAPEUTA: Amarela.
 CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))
 TERAPEUTA: E essa espada? Que cor que é essa espada?
 CRIANÇA: *Toma a espada amarela.*
 TERAPEUTA: Essa não é amarela. Essa é a espada verde!
 CRIANÇA: Espada...espada amarela!
 TERAPEUTA: Não. Amarela é essa aqui ó ((mostra a espada amarela)). Essa aqui é amarela!
 TERAPEUTA: ((mostra uma espada verde)) Essa aqui é que cor? Olha aqui! Criança 3! Que cor que é essa espada? Criança 3!
 TERAPEUTA: Que cor de espada?
 CRIANÇA: Espada...
 TERAPEUTA: Verde!
 CRIANÇA: Uma espada verde!
 TERAPEUTA: Muito bem!
 CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))
 TERAPEUTA: [mostra uma espada azul] E essa? Espada que cor?
 CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))
 TERAPEUTA: Qual a cor dela?
 TERAPEUTA: Espada...
 CRIANÇA: Pula pirata!!
 TERAPEUTA: O pirata vai pular! Presta atenção! Mas tem que colocar a espada.
 CRIANÇA: Pula pirata!
 TERAPEUTA: Qual é a espada? Que cor que é essa espada?
 CRIANÇA: Pula pirata!

TERAPEUTA: Ele não vai pular ainda. Tem que colocar muita espada, ó! Tem muita espada! Que cor que é essa?

CRIANÇA: *Toma...pula...toma a espada...toma a espada...vermelha.*

TERAPEUTA: Azul! Toma a espada...que cor?

CRIANÇA: *Toma a espada azul.*

TERAPEUTA: Azul! Muito bem!!!

CRIANÇA: [coloca a espada num dos espaços no barril do pirata]

TERAPEUTA: Nossa mãe! Vai pular o pirata!!

TERAPEUTA: ((mostra uma espada vermelha)) E essa aqui? Criança 3! Criança 3! Que cor que é essa? Essa é a espada...Criança 3! Que cor que é essa espada? Vermelha! Olha a espada vermelha!

CRIANÇA: Orelha!

TERAPEUTA: Orelha de quem?

CRIANÇA: *Pula pirata!*

TERAPEUTA: A orelha do pirata!

CRIANÇA: Pula pirata!

TERAPEUTA: Ele vai pular!

CRIANÇA: Pula pirata! Pula pirata!

TERAPEUTA: Mas ó! Eu vou colocar a espada vermelha! ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: E você, vai colocar que cor de espada? ((mostra uma espada amarela)) Você, vai colocar qual?

CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))

TERAPEUTA: Que cor que é essa?

TERAPEUTA: Criança 3, essa é a espada amarela. Você quer colocar a espada amarela?

TERAPEUTA: Que cor que é essa? Espada amarela!

CRIANÇA: ((tenta pegar a espada))

CRIANÇA: *Toma a espada amarela.*

TERAPEUTA: Muito bem!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: Eu vou colocar a espada verde. ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada verde)) E você? Vai colocar que cor de espada? Que cor que é essa?

CRIANÇA: Espada verde.

TERAPEUTA: Verde! Muito bem!

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

CRIANÇA: ((dificuldades para colocar a espada))

TERAPEUTA: Coloca! Tenta! ((ajudando a criança))

TERAPEUTA: Eu vou colocar a espada amarela. ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada amarela)) E você? Vai colocar que cor de espada?

CRIANÇA: *Toma a espada...*

TERAPEUTA: Que cor que é essa?

CRIANÇA: *Amarela.*

TERAPEUTA: Amarela! Muito bem!

CRIANÇA: Muito bem!

TERAPEUTA: Eu vou colocar a espada azul. ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: ((mostra uma espada azul)) E você? Que cor de espada você vai colocar? Que cor é essa? Que cor que é essa?

CRIANÇA: *Toma a espada amarela.*

TERAPEUTA: Azul! Azul igual a minha!

CRIANÇA: *Toma a espada...azul!*

TERAPEUTA: Azul!

CRIANÇA: Muito bem!

TERAPEUTA: Muito bem!

TERAPEUTA: Criança 3, ele vai pular hein!

CRIANÇA: Uh uh eh eh!

TERAPEUTA: Eu vou colocar a espada vermelha!

TERAPEUTA: Eu coloquei a espada vermelha. Qual que é a espada que você vai colocar? Espada vermelha!

CRIANÇA: Uh uh eh eh!

TERAPEUTA: Espada vermelha.

TERAPEUTA: Que cor que é essa espada? Que cor que é essa espada? Vermelha, ó! Falta um burquinho ainda.

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirata))

TERAPEUTA: Eu vou colocar a verde. E você vai colocar a...que cor?

CRIANÇA: ((coloca a espada num dos espaços no barril do pirat))
TERAPEUTA: Azul.
TERAPEUTA: Ih! Mas ele não pulou! O pirata não pulou! Por que que ele não pulou?
CRIANÇA: Pula pirata!
TERAPEUTA: Ele não pulou. Cê me ajuda a guardar aqui dentro as espadas?
CRIANÇA: Pega o pirata e faz como se ele tivesse pulado.

I.F. – MENINO – 9 ANOS – TEA SEVERO

S1/parte 1/4:00 – 4:03

[A terapeuta coloca na mesa várias figuras de atividades do dia a dia e mostra uma delas para a criança descrever]

CRIANÇA: *Quem é você?* ((aponta para outra figura, em que há um menino, e olha para a terapeuta))
TERAPEUTA: Quem?

S1/parte 1/6:18 – 6:32

[Olhando a figura de uma menina desenhando uma flor.]

TERAPEUTA: O que é que ela está desenhando?
CRIANÇA: *Muito bem!*
TERAPEUTA: O que a menina está desenhando?
CRIANÇA: Verde. *Muito bom!*
TERAPEUTA: É com lápis verde, é verdade...

S1/parte 1/7:10 – 7:54

[Olhando a figura de uma família sendo servida no restaurante. O menino está embaixo da mesa. O pai e o garçom parecem nervoso e a mãe, triste.]

CRIANÇA: Tá brava! ((aponta para o garçom))
TERAPEUTA: É, o moço tá bravo. Por que?
CRIANÇA: Tá brava! ((aponta para o pai))
TERAPEUTA: O papai também tá bravo.
CRIANÇA: Vovô! ((aponta para o garçom))
TERAPEUTA: Esse é o garçom.
CRIANÇA: Tá triste. ((aponta para a mãe))
TERAPEUTA: A mamãe está triste...por que, Criança 3?
CRIANÇA: *Tá feliz?* ((aponta para o menino))
TERAPEUTA: O menino tá feliz! Mas olha... por que que o papai tá bravo, a mamãe tá triste e o garçom tá bravo? Porque o menino ó “ô ôu!”. O que que o menino tá fazendo?
CRIANÇA: *Tá feliz, papai?*

S1/parte 2/0:59 – 1:11

[A criança acaba de fazer um desenho.]

TERAPEUTA: Vamos pegar outra folha agora?
CRIANÇA: Ah! *É da Criança 3!* ((prendendo a foçha em suas mãos))
TERAPEUTA: O leão é da Criança 3! Vai esperar aqui para a Criança 3 levar pra onde?
CRIANÇA: Para casa.

S2/parte 1/12:04 – 12:30

[A criança deve escolher uma figura. A única que apresenta um animal com seu alimento é a de um rato com o queijo.]

TERAPEUTA: Agora vamos escolher outra.

CRIANÇA: Ai!

TERAPEUTA: Quem você escolhe? Quem você quer montar, Criança 3?

CRIANÇA: *Come tudo!!*

TERAPEUTA: Quem tá comendo tudo?

CRIANÇA: Rato.

TERAPEUTA: O rato tá comendo tudo?! Que que é isso que o rato tá comendo?

CRIANÇA: Queijo.

TERAPEUTA: Uhm! O rato adora queijo, ne?

CRIANÇA: *Deliciosa!*

TERAPEUTA: Delicioso! O rato acha!

19:09 – 19:21

TERAPEUTA: Nós vamos jogar o jogo do Lince, tá?

CRIANÇA: *O Lince não?*

TERAPEUTA: O Lince é legal!

CRIANÇA: *O Lince não?*

TERAPEUTA: Depois que acabar o Lince você vai embora, tá bom?

CRIANÇA: *Vai embora?*

TERAPEUTA: Agora é o jogo do Lince.

S2/parte 2/1:42 – 1:50

[Jogando Lince.]

TERAPEUTA: O que que o sino faz?

CRIANÇA: *Tlin tlin tlin!*

TERAPEUTA: Isso! Toca! Ele faz barulho!

CRIANÇA: *Pode entrar!*

TERAPEUTA: Ah, pra alguém entrar?

S3/parte 1/18:02 – 18:47

[A terapeuta conta uma história fazendo um desenho.]

TERAPEUTA: Sabe o que ele [o fazendeiro] colocou no pé? Botas pra ele andar no mato. E ele levou na mão dele...

CRIANÇA: *Aonde cê vai?* ((aponta para o desenho do fazendeiro))

TERAPEUTA: O que que ele levou na mão dele?

CRIANÇA: Leite.

TERAPEUTA: Um balde pra ele tirar...

CRIANÇA: Leite.

TERAPEUTA: Leite da vaca! Isso mesmo! Lá vai o moço pelo caminho...

S3/parte 2/1:21 – 1:38

TERAPEUTA: Agora nós vamos jogar um jogo.

CRIANÇA: Não!

TERAPEUTA: Uai, tá na hora, cara...

CRIANÇA: *Tá na hora não?*

TERAPEUTA: ...de jogar o jogo!

CRIANÇA: Não! Não! Não!

TERAPEUTA: ((coloca o jogo em cima da mesa))

CRIANÇA: Não! Não!

TERAPEUTA: Por que?

CRIANÇA: *Quer não?*

TERAPEUTA: Mas tá na hora de jogar o jogo!

S3/ parte 2/9:04 – 9:45

CRIANÇA: *Boa noite!* Vamos ver *Boa noite*. Vamos ler *Boa noite*.

TERAPEUTA: Como é que é?

CRIANÇA: *Boa noite!*

TERAPEUTA: Ué, cê já vai embora?

[...]

TERAPEUTA: Ô Criança 3, o que que você quer ver no computador?

CRIANÇA: *Boa noite*, por favor!

TERAPEUTA: A história do boanoitinha? É? Eu vou pegar.

(*"Boa noite"* ocorreu 15 vezes)

S4/parte 1/8:06 – 8:18

[A criança desenha uma ovelha.]

CRIANÇA: *Tá feliz?*

TERAPEUTA: Ah, essa ovelha está feliz?! Ela tá dormindo ou acordada?

CRIANÇA: *Boa noite, ovelha!*

TERAPEUTA: Ela tá dormindo?! Ah, então eu vou escrever a história da ovelha.

10:50 – 10:55

TERAPEUTA: Tá de dia ou tá de noite?

CRIANÇA: *Tá de noite não?*

TERAPEUTA: Tá de dia! Então [...]

12:20 – 12:24

CRIANÇA: Não!

TERAPEUTA: Você não quer mais fazer?

CRIANÇA: *Não quer.*

TERAPEUTA: Mas a gente tem que acabar.

S4/parte 2/0:06 – 0:13

[A terapeuta pede que a criança escolha entre três jogos diferentes.]

TERAPEUTA: Qual você vai querer?
CRIANÇA: Não! ((apontando para os jogos)) *Quer não? Não?*

19:08 – 19:13

[A terapeuta conta uma história fazendo um desenho.]

TERAPEUTA: O que que ele vai fazer com a laranja?
CRIANÇA: *Come tudo!*
TERAPEUTA: Via chupar tudo!

M.L. – MENINO – 11 ANOS – TEA SEVERO

S1/parte 1/12:36 – 12:42

[Jogando boliche.]

TERAPEUTA: Quem vai jogar? Eu ou você?
CRIANÇA: *Eu?*
TERAPEUTA: Eu?
CRIANÇA: *Letícia?*
TERAPEUTA: Ah, eu. Vou jogar!

16:57 – 17:10

[A criança para cansada do jogo.]

TERAPEUTA: Chega?
CRIANÇA: *Chega?*
TERAPEUTA: Então o que que a gente vai fazer? Temos que...
CRIANÇA: Guardar.
TERAPEUTA: Guardar!

S1/parte 2/2:41 – 2:46

[No final da atividade sobre uma história.]

CRIANÇA: Guardar?
TERAPEUTA: Acabou a história?
CRIANÇA: *Acabou a história?*
TERAPEUTA: É, acabou!

S2/parte 1/0:15 – 0:26

CRIANÇA: *Bateu na tia Angélica?*
TERAPEUTA: Cê bateu na tia Angélica? Por que, Criança 4?
CRIANÇA: *Bateu na tia Angélica?*
TERAPEUTA: Por que você bateu na tia Angélica

S2/parte 1/5:28 – 5:30

[A terapeuta procura um jogo no tablet.]

CRIANÇA: “HiHiHiHiHi”

TERAPEUTA: Tô procurando, né? Os dedinhos.

S2/parte 1/14:10 – 14:18

CRIANÇA: *Bateu na tia Angélica?*

TERAPEUTA: Agora nós estamos jogando

CRIANÇA: *Bateu na tia Angélica?*

TERAPEUTA: Pois é! Não foi legal bater na tia Angélica!

S2/ parte 3/2:30 – 2:37

TERAPEUTA: E você hoje vai na natação?

CRIANÇA: *Vai na padaria?*

TERAPEUTA: Tá bom, mas depois vai na natação?

CRIANÇA: *Natação?*

S2/4:15 – 4:19

TERAPEUTA: O que? Não quer mais não?

CRIANÇA: *Quer mais não?* [And puts the glass on the table.]

TERAPEUTA: Tá bom.

S3/parte 1/16:47 – 16:57

[Jogando um jogo de tabuleiro.]

CRIANÇA: Não quero! Eu não quero!

TERAPEUTA: O que que você não quer?

CRIANÇA: *Vamos guardar?*

TERAPEUTA: Ah, então vamos acabar. Depois que a gente acabar, a gente vai guardar.

S3/parte 1/19:47 – 19:53

[O jogo termina.]

TERAPEUTA: Você acabou?

CRIANÇA: *Acabou?*

TERAPEUTA: Toca aqui! Muito bem, você acabou essa tarefa.

S4/parte 1/2:40 – 3:02

CRIANÇA: ((representa choro)) *Por que cê tá chorando?*

TERAPEUTA: [...] Você já parou de chorar!

CRIANÇA: *Por que cê tá chorando? Por que cê tá chorando?*

TERAPEUTA: A Criança 4 não está chorando.
CRIANÇA: ((representa choro)) *Por que cê tá chorando?*
TERAPEUTA: Criança 4, eu não vou perguntar! Parou!

S4/parte 2/7:42 – 7:53

[Jogando dominó.]

TERAPEUTA: E agora? Minha vez!
CRIANÇA: *Minha vez.*
TERAPEUTA: Nãa, minha! ((apontando para si mesma))
CRIANÇA: *Minha vez!* ((apontando para si mesmo))
TERAPEUTA: Não, minha!
CRIANÇA: Vez da tia Letícia.
TERAPEUTA: A vez da tia Letícia! Excelente!

S4/parte 2/9:06 – 9:17

TERAPEUTA: Sua vez, Criança 4!
CRIANÇA: [starts playing] *Sua vez!*
TERAPEUTA: É a sua!
CRIANÇA: Criança 4!
TERAPEUTA: Da Criança 4!

S4/parte 2/14:31 – 14:46

CRIANÇA: *Por que cê tá chorando?*
TERAPEUTA: Você não está chorando.
CRIANÇA: *Por que cê tá chorando?*
TERAPEUTA: Você não está chorando!
CRIANÇA: *Por que cê tá chorando?*
TERAPEUTA: Você não tá chorando! Vão bora!

L.S. – MENINO – 12 ANOS – TEA SEVERO

S2/ 46:30 – 46:46

[Explorando um livro sobre animais. Na página em questão um papagaio voa ao redor de uma vaca.]

TERAPEUTA: Quem está voando perto dela?
CRIANÇA: O... ((aponta para o papagaio))
TERAPEUTA: Olha! Quem está voando perto dela?
CRIANÇA: “*URI URI URI*”
TERAPEUTA: Criança 5!
CRIANÇA: Oi!
TERAPEUTA: Quem está voando perto dela?
CRIANÇA: Papagaio!

S1/ 21:26 – 22:15

[Explorando figuras de animais fazendo diferentes atividades.]

TERAPEUTA: Faz uma história pra mim. Conta o que é que tá acontecendo na selva agora.
CRIANÇA: ((silêncio))
TERAPEUTA: Eu vou te...eu vou falar um e você fala outro, tá bom?
CRIANÇA: Tá bom.
TERAPEUTA: Olha pra mim.
CRIANÇA: ((olha para a terapeuta))
TERAPEUTA: A onça pintada tá com a língua pra fora.
CRIANÇA: O urso...o urso tá comendo queijo.
TERAPEUTA: Tá comendo queijo!
TERAPEUTA: Agora eu conto outra. O macaquinho quer coçar a cabeça.
CRIANÇA: Coçar a cabeça!
TERAPEUTA: Agora você conta essa.
CRIANÇA: O leão...
TERAPEUTA: Que que ele tá fazendo?
CRIANÇA: "urraw"!

S3/ 25:18 – 25:40)

[Montando palavras correspondentes às figuras nos cartões utilizando cartões com sílabas.]

CRIANÇA: Sino!
TERAPEUTA: O sino fica onde?
CRIANÇA: *Respeitásus público! Com vocês, o tocador de sino de todos os tempos!*
TERAPEUTA: Ele trabalha no circo?
CRIANÇA: Sim!

S1/19:05 – 19:15

TERAPEUTA: Que animal é esse? ((apontando para a figura de um macaco))
CRIANÇA: *Qui qui qui qui qui...* ((olha para o macaco, depois olha para a terapeuta))

S3/ 14:40 – 15:03)

[Jogando "Corrida das Palavras". A criança começa a usar as letras para escrever siglas de partidos políticos.]

TERAPEUTA: Vou botar outro 'P'. Vamos ver se você lembra de outro partido.
CRIANÇA: ((completa com um "R"))
CRIANÇA: PR!
TERAPEUTA: O que que é PR?
CRIANÇA: *Representa a sua voz! É a sua vez!*
TERAPEUTA: É partido também!

S3/ 58:35 – 58:59

TERAPEUTA: Quem mora no castelo, Criança5?
CRIANÇA: Sino!
TERAPEUTA: O sino mora no castelo?! Como que o sino faz?
CRIANÇA: Blon! Blon! Blon!
TERAPEUTA: Como que o sino faz?
CRIANÇA: *Quasimodo!! Onde ele se meteu?!*

GRUPO-CONTROLE 1

S.D. – MENINA – 3 ANOS

S1/parte 3/00:10-4:12

MÃE: [...] qual é a história do Frozen?
CRIANÇA: É *Let it go!*
MÃE: Ok, qual é a história do *Let it go*?
CRIANÇA: Não se... *Livre estou*
[...]
MÃE: Onde é a casa delas?
CRIANÇA: Eu não sei.
MÃE: É no lago! Não é no lago?
CRIANÇA: É no *Let it go*.
[...]
MÃE: O que aconteceu com a Elsa que ela não mora mais com a Ana?
CRIANÇA: Ela tem poderes.
MÃE: Tem poderes? De que?
CRIANÇA: *Let it go*
MÃE: Tem poderes de “*let it go*”? E o que é poder de “*let it go*”?
CRIANÇA: Não sei.
MÃE: Ah! Já sei! Ela solta fogo!
CRIANÇA: ((faz sinal negativo com a cabeça))
MÃE: Então o que ela solta?
CRIANÇA: *Congelar!* ((fazendo o gesto da personagem do filme))
[...]
CRIANÇA: Eu quero *Let it go*. (3 vezes)

S2/parte 1/7:30-7:32

MÃE: Pega lá pra mim uma cebola.
CRIANÇA: *Cebola saindo!*

S3/parte 1/5:28 – 5:35

MÃE: Como que brinca com isso daqui?
CRIANÇA: *Conta!*
MÃE: “*Conta!*”? Então conta. Quais são os números?
CRIANÇA: 1, 2, 3...

S3/parte 2/4:13

[A criança mastiga uma bala e por isso não responde às perguntas da mãe, que começa a fazer outra coisa.]

CRIANÇA: *Oi mamãe!*
MÃE: Oi Sofhia! Agora cê pode conversar?
CRIANÇA: ((sinaliza positivamente com a cabeça))

S3/parte 2/9:08 – 10:05

[A criança dá comida a seu peixe.]

CRIANÇA: *Hora do almoço! Come meu amor! Come meu amor!* ((olha para a camera)) Ele comeu tudo!
[...]

CRIANÇA: *Mingau, pode comer! Pode comer sua ração! Pode comer a sua água!* ((olha para a camera)) Ele não comeu. Ele não quer.

[...]

CRIANÇA: *Oi Mingau!* ((olha para a câmera)) O nome dele é Mingau!

S4/parte 3/4:44 – 5:20

MÃE: Essa comida dele é o que? O que que é essa comida? Isso é o que? ((apontando para a comida do peixe))

CRIANÇA: *Come peixinho!* Mas ele não comeu.

H.F. – MENINO – 2 ANOS

S1/parte 1/4:20 – 4:33

MÃE: Como se chama isso? (What is the name of it?) ((apontando para o cabelo da criança))

CRIANÇA: Cabelo.

MÃE: E isso aqui? ((apertando as bochechas da criança))

CRIANÇA: *Ochech*...dá beijo*

S2/parte 2/9:40 – 10:04

MÃE: Vamo ver esse bichinho aqui. Que que é isso aqui?

CRIANÇA: Eu não sei... vaca!

MÃE: Vaca!

CRIANÇA: Ele morde.

MÃE: Morde?!

CRIANÇA: *Ai!! Mordeu!!* ((fazendo uma cena como se estivesse sendo mordido pelo animal))

MÃE: Mordeu aonde?

CRIANÇA: A boca dela.

MÃE: A boca dela mordeu?

CRIANÇA: Aham. ((mostrando o dedo para a mãe))

CRIANÇA: Mordeu.

MÃE: ((beija o dedo da criança)) Sarou?

CRIANÇA: Aham.

S3/parte 1/3:15 – 3:20

[A mãe aponta para a bochecha da criança]

MÃE: E isso aqui?

CRIANÇA: *Ochecha...dá beijo!*

S3/parte 2/5:58 – 6:20

[Explorando um livro sobre animais]

MÃE: O que é que é isso aqui na boca dele?

CRIANÇA: Dente.

MÃE: Ah! Esse deve morder, ne?

CRIANÇA: *Sai!!!* ((apontando para o animal no livro))

MÃE: Sai pra lá! Não vem morder o meu Pedro! Esse dente deve doer não é?

CRIANÇA: *Sai!!!* ((apontando para o animal no livro))

MÃE: Sai pra lá!!!

CRIANÇA: Ele é feio.

S3/parte 2/12:10 – 12:20

[A criança faz um desenho]

CRIANÇA: Feio! ((apontando para o desenho))

MÃE: Bicho feio? Como é que é o bicho feio?

CRIANÇA: *Urraw!*

S4/parte 1/11:08 – 11:15

[Explorando um livro sobre animais.]

CRIANÇA: Ele mordeu meu dedo. *Ai!! Mordeu em mim!!* ((fazendo a cena como se o animal o estivesse mordendo))

MÃE: Ai meu Deus!

CRIANÇA: Fez dodói.

(2 vezes)

S4/parte 1/11:36 – 11:46

[Explorando o livro sobre animais.]

CRIANÇA: Eu não gosto dele não. *Sai!!! Sai!!! Sai!!!* ((olhando e apontando para o animal))

(2 vezes)

S4/parte 1/13:00 – 13:13

[Explorando o livro sobre animais.]

MÃE: Aqui, olha! A foca!

CRIANÇA: É, a foca!

MÃE: O que que ela tá segurando?

CRIANÇA: A bola.

MÃE: Uma bola? Você gosta de jogar bola?

CRIANÇA: Uhum. Assim *Gooooool!!!*

MÃE: Gol? Você joga futebol, é?

CRIANÇA: Uhum.

S4/parte 1/16:08 – 16:21

[Explorando livro sobre animais.]

MÃE: Que isso, Pedro?

CRIANÇA: *Ronc! Ronc!*

MÃE: Que bicho faz esse barulho?

CRIANÇA: *Ronc! Ronc!*

MÃE: Que bicho faz esse barulho?

CRIANÇA: *Ronc! Ronc!*

MÃE: Como é que chama esse bicho?

CRIANÇA: *Ronc! Ronc!*

S4/parte 1/18:06 – 18:26

[Explorando um livro sobre animais.]

MÃE: O que que é isso?

CRIANÇA: Ovelha.

MÃE: Ovelha?

CRIANÇA: Vai a casa de...vai a minha casa!

MÃE: Ah! A ovelha vai na sua casa? O que que ela vai fazer lá?

CRIANÇA: *Oi, Criança 2!*

MÃE: Oi, Criança 2! Conversa com ela!

S4/parte 1/19:05 – 19:10

[Explorando um livro sobre animais.]

MÃE: Qual que é esse bicho?

CRIANÇA: *Pôco Ronc! Ronc!*

S4/parte 2/3:00 – 3:20

[Falando sobre uma galinha numa figura.]

CRIANÇA: Ela morde não.

MÃE: Não?!

CRIANÇA: Ela *cocoricocóóó'!!!* Fica 'azendo'.

MÃE: Fica na fazenda?

CRIANÇA: Uhum.

S4/parte 2/6:43 – 7:00

[Explorando um livro sobre animais.]

CRIANÇA: Aqui, 'tavaló'. Vai a casa meu.

MÃE: Vai na sua casa com ele?

CRIANÇA: Vai. *Tchau!!!*

MÃE: Tchau cavalo!

S4/parte 2/8:53 – 9:04

[Falando sobre as bocas dos animais.]

MÃE: E o porco? Tem?

CRIANÇA: Aham.

MÃE: E ele morde?

CRIANÇA: Morde!

MÃE: Morde mesmo?

CRIANÇA: *Ai!!*

MÃE: Ai meu Deus!

CRIANÇA: *Mordeu em mim!* ((fazendo a cena como se o animal o estivesse mordendo))

S4/parte 2/9:49 – 10:00

MÃE: A vaca morde?

CRIANÇA: Morde.
MÃE: Morde não.
CRIANÇA: *Ai!!* ((fazendo a cena como se o animal o estivesse mordendo))
MÃE: Não morde, tadinha!

S4/parte 2/11:30 – 11:38

[Brincando com as figuras do jogo Lince]

CRIANÇA: A bola!
MÃE: A bola! Como é que você brinca com a bola?
CRIANÇA: *Gooooo!!!!*

P.O. – MENINO – 2 ANOS

S1/parte 1/12:17 – 12:30

MÃE Aqui, que que cê quer papar hoje?
CRIANÇA Carne.
MÃE Carne? Cê gosta de carne?
CRIANÇA *Mamãe!!!*
MÃE A mamãe gosta também?
CRIANÇA É!

S1/parte 2/15:21 – 15:29

MÃE Como é que o Batman faz?
CRIANÇA *Ahhhhhh!!!!!!*
MÃE É assim que ele faz?!
CRIANÇA É! Ele grita.

B.H. – MENINO – 4 ANOS

S1/parte 1/11:15 – 11:40

[Falando sobre um episódio da série de TV Chaves]

MÃE: E vem cá, me conta uma coisa. O que que aconteceu no desenho do Justiceiro Mascarado?
CRIANÇA: Tem algum...o....o....o Desesperado, que é o Kiko.
MÃE: O Desesperado?!
CRIANÇA: É! *Sabia...que, que, que, que sabia...que, que sabia que sabia que sabia que sabia que sabia?*
MÃE: Ele fica falando assim?
CRIANÇA: É!

S1/parte 1/16:55 – 17:07

[Construindo uma casa de LEGO]

MÃE: E o que que a gente vai fazer na sala?
CRIANÇA: Pode ver televisão.
MÃE: Ahm, mais o que?
CRIANÇA: Pode brincar! *Ihhhh!!!* ((imitando com sons e com as mãos alguém brincando dentro da casa))

S1/parte 1/17:27 – 17:40

MÃE: Tem um desenho legal que cê viu outro dia.

CRIANÇA: Qual?

MÃE: O Show da Luna.

CRIANÇA: É!

MÃE: O que que aconteceu naquele desenho?

CRIANÇA: *A banana que não tem semente.*

MÃE: A banana não tem semente.

S1/parte 2/1:10 – 1:26

[Falando sobre o episódio “O amarelo que virou verde” do desenho “Show da Luna”]

MÃE: E qual outra cor eles ensinaram lá?

CRIANÇA: *Ah! O vermelho com azul dá laranja!*

MÃE: Laranja?!

CRIANÇA: Não, vermelho.

MÃE: Vermelho com azul dá que cor?

CRIANÇA: Roxo!

S1/parte 2/6:00 – 6:31

[Falando sobre uma recente consulta médica da criança.]

MÃE: E outra coisa que ele mandou você tomar?

CRIANÇA: Água e remédio.

MÃE: E outra coisa que ele mandou você tomar lá no hospital?

CRIANÇA: *Injeção?!!! Não!!! Eu não gosto!!!*

MÃE: Ah! Injeção!

S2/parte 1/18:54 – 20:00

[Explorando uma revista que ensina fazer brinquedos com material reciclável.]

MÃE: Ih! Faça um vulcão. ((lendo o título da página))

[...]

CRIANÇA: *Faça um castelo de garrafa!*

((vira a página))

CRIANÇA: *Faça um sapo.*

((vira a página))

MÃE: O que que é isso aqui? ((apontando para a figura de um dragão na página))

CRIANÇA: *Faça um dragão de garrafa!*

((vira a página))

MÃE: Que que é isso? ((apontando para um dinossauro voador))

CRIANÇA: *Faça um dragão que voa!*

S2/parte 2/0:26 – 3:09

((vira a página))

CRIANÇA: *Faça um leão de garrafa.*

((vira a página))

CRIANÇA: *Projete seu animal preferido.*

((vira a página))
CRIANÇA: 'Constrói' um robô de ovo.
((vira a página))
CRIANÇA: *Pinte a mão do seu personagem.*
((vira a página))
MÃE: Oh! E aqui?
CRIANÇA: *Faça o glitter do seu personagem de LEGO.*

S4/parte 2/10:06 – 10:25

[A mãe mostra fotos de algumas pessoas conhecidas para a criança.]

MÃE Quem que é essa moça aqui?
CRIANÇA *Pó Royal!!*
MÃE Quem é *Pó Royal*? É ela ou é você?
CRIANÇA ((aponta para a pessoa na foto))
MÃE Ela? De que que el ate chama?
CRIANÇA *Pó Royal.*

S.C. – MENINO – 3 ANOS

S1/parte 2/5:42-6:01

MÃE: Você já sabe contar?
CRIANÇA: Sei.
MÃE: Até que número cê sabe contar?
CRIANÇA: *1... 2... 3 indiozinhos... 4, 5... ((cantando))*

S1/parte 2/11:55-12:00

MÃE: Isso aqui é o que? (What is this?) ((apontando para a figura de uma baleia))
CRIANÇA: *Baleia rruuaaaaa!!!*

S1/parte 2/13:22 – 13:30

MÃE: E esse aqui? Esse aqui cê sabe o que que é?
CRIANÇA: *Au! Au!* ((imitando um cachorro))
MÃE: Quem faz isso?
CRIANÇA: O cachorro.

S2/parte 1/8:10 – 8:33

[A mãe conta uma história com miniaturas de animais. A personagem principal é uma porquinha.]

MÃE: [...] O que que a Belinha faz?
CRIANÇA: *Ronc! Ronc! Ronc! "Corre! Vai te buscar!"* ((pega um carrinho e vai buscar a porquinha))
MÃE: Ah! Vai buscar ela?
CRIANÇA: Vai.
MÃE: Ah, então a Belinha vai fazer o que?
CRIANÇA: *Brummmm Chegamos!!!* ((para o carro))
MÃE: Chegamos!

S2/parte 2/00:12 - 2:13

MÃE: Como é que é aquele negócio que cê faz lá na escola que eu esqueci o nome, gente?

CRIANÇA: ((começa a jogar capoeira sozinho))
MÃE: O que é isso? Como é que chama isso aí mesmo que eu esqueci?
CRIANÇA: ??poeira!
MÃE: Ah! Capoeira?
CRIANÇA: *É o A! É o B! É o A, é o B, é o C!*

S3/parte 1/8:06 – 8:10

MÃE: Como que chama o cãozinho?
CRIANÇA: *Au! Au!* ((imitando um cachorro))
MÃE: Billy!
CRIANÇA: Billy!

S3/parte 1/7:45 – 8:05

[A criança brinca com miniaturas de personagens do filme Toy Story: Woody e Buzz Light Year.]

MÃE: E o Buzz gosta de fazer o que? Quem ele enfrenta?
CRIANÇA: O Woody!
MÃE: O Woody?!!
CRIANÇA: *Oi Woody! Oi amigo!* ((fazendo a cena com os bonecos))

S3/parte 2/13:30 – 13:53

MÃE: Você tem que me explicar como que brinca disso. Eu não sei brincar disso não! Explica a mamãe.
CRIANÇA: *IUIUIUIUIUI*
MÃE: Ah! Quem faz esse barulho?
CRIANÇA: A polícia.
MÃE: A polícia? A polícia faz o que?
CRIANÇA: *IUIUIUIUIUI* mata.
MÃE: Mata? Mata quem?
CRIANÇA: O bandido.

S4/parte 1/18:46 – 18:58

[Flando sobre um desenho animado.]

MÃE [...] Lá tem um monte de bichinhos, não tem?
CRIANÇA Aham.
MÃE Como é que chama o elefante?
CRIANÇA *Uuuuhhh!* Golias!
MÃE Não. Golias!

S4/parte 2/8:21 – 9:55

[A mãe contava uma história usando miniaturas.]

MÃE [...] Aí, tava todo mundo lá e eles tavam passeando, né?
CRIANÇA Não! Aí a vaca saiu!
MÃE Eles estavam passeando aí a vaca foi o saiu, tón tóin tóin!
CRIANÇA *Não! Vaca!*
MÃE Aí ela vai querer comer capim aqui. Finge que aqui tem um monte de capim. Aí o cachorro viu que a vaca saiu e o cachorro começou a fazer o que? Latir “au au au”. Aí o cavalo saiu correndo pra pegar a vaca?
CRIANÇA É!
MÃE Pokotó! Pokotó! Pokotó! Como é que o cavalo faz?

CRIANÇA É! Aí a vaca tá viva.
MÃE Aí o cavalo foi... Pokotó! Pokotó! Pokotó!
CRIANÇA *Amigo! Amigo!*
MÃE Ô amigo, tudo bem?
CRIANÇA *Aham, vamos lá!*
MÃE O que que foi? Aonde que nós vamos?
CRIANÇA *Aqui, amigo!*
MÃE Fazer o que?
CRIANÇA *Matar a vaca.*
[...]
MÃE Vão voltar com a vaquinha pra fazenda.
CRIANÇA *Vaquinha! Não vai pra rua senão o carro te atropela! Aí o carro atropelou ela.*

GRUPO-CONTROLE 2

M.P. – MENINA – 6 ANOS

S2/parte 3/4:11 – 4:30

[Brincando com bonecas das personagens do filme Frozen.]

MÃE: E aí nunca mais vai acontecer o que? O que que ela fez com o reino?

CRIANÇA: *“Nunca mais vai acontecer isso!”*

S3/parte 2/3:03 – 3:57

[Conversando sobre uma história em quadrinhos da Magali.]



MÃE: De repente, olha só! O que que aconteceu?

CRIANÇA: Puff! *“Achei uma moeda!!!”*

[...]

MÃE: O que que aconteceu? Você acha que ela conseguiu comprar o sorvete?

CRIANÇA: *“Adeus, sorvete! Sem moedas...”*

S3/parte 3/6:30 – 6:35

[Brincando com fantoches.]

MÃE: Esse aqui tem um chapéu roxo. Quem é essa?

CRIANÇA: A bruxa! *“ha ha ha!!”*

S4/parte 1/4:40 – 6:00

[Explorando figuras de personagens da Galinha Pintadinha.]



MÃE: Conhece essa?

CRIANÇA: A borboletinha.

MÃE: E ela tá fazendo o que?

CRIANÇA: Tá cozinhando.

MÃE: Você acha que ela tá gostando de cozinhar?

CRIANÇA: Sim.

MÃE: Por que?

CRIANÇA: [singing] “Borboletinha tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha...”

[...]

MÃE: Ela faz chocolate pra quem?

CRIANÇA: Ah...deixa eu [?] de novo.

MÃE: Você não lembra pra quem que ela faz?

CRIANÇA: Ela...a ma...a...deixa eu lembrar “Borboletinha tá na” Madrinha!!!

S4/parte 1/6:27 – 6:38



MÃE: Eles estão fazendo o que?

CRIANÇA: *Cocoricocóóó!!!*

MÃE: Os dois?

CRIANÇA: Um tá levantando e outro tá *cocoricocóóó!!*

S4/parte 2/4:20 – 4:51



MÃE: Você acha que esse cisne é um cisne bonzinho ou um cisne mau?

CRIANÇA: Ele quer comer ele!

MÃE: É...o que que cê acha que ele é?

CRIANÇA: Bom, mas ele tá... ele é bom, mas ele tá querendo comer ele.

MÃE: Por que que a gente quer comer alguma coisa?

CRIANÇA: Porque ele tá com fome! Ele falou “*Hum! Estou com uma fome!*”

A.S. – MENINO – 7 ANOS

S2/parte 1/11:39 – 12:23

[Conversando sobre as luzes do semáforo.]

[...]

MÃE: Ahm...então o verde tá o que?

CRIANÇA: Tá “*pode ir*” ((sinalizando com os braços e mãos para a frente))

[...]

CRIANÇA: O verde é “*pode seguir em frente*” ((sinalizando com os braços e mãos para a frente))

[...]

CRIANÇA: Aí o amarelo é “*vai fechar*” ((sinalizando com a palma da mão na diagonal))

[...]

CRIANÇA: Aí o vermelho “*pare!*” ((sinalizando com a palma da mão para frente))

S2/parte 1/13:42 – 13:58

[Ainda conversando sobre sinais de trânsito.]

[...]

CRIANÇA: ‘E’. Tem um ‘E’ assim e tem um ‘X’ no ‘E’. Aí é “*pare*”.

MÃE: Pare?!

CRIANÇA: Óh! É “*não esta...*”... “*não estacione*”.

S4/parte 1/14:41 – 18:29

[A mãe pergunta nomes de animais em figuras para a criança.]

MÃE: Esse aqui? ((apontando para a figura de uma ema))

CRIANÇA: *glu glu glu!*

MÃE: Não!

CRIANÇA: Fala assim não?

MÃE: Não.

[...]

MÃE: Esse aqui, qual que é?

CRIANÇA: *Moouoom!* Vaca!

[...]

MÃE: Esse aqui, qual que é?

CRIANÇA: *Wuf! Wuf!* Cachorro!

[...]

MÃE: E esse aqui?

CRIANÇA: *Quén! Quén!* Pato!

S4/parte 2/9:53 – 10:48

[A criança narra partes da história abaixo]

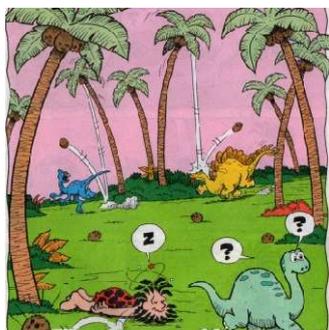


CRIANÇA: Tinha um dinossauro. Ele fugiu do dinossauro. Aí ele parou assim “Hãn?!”

[...]

CRIANÇA: Aí depois ele “Hãn?!”

[...]



CRIANÇA: Ele “Hãn?!”

S4/ parte 2/12:18 – 13:16

[A criança narra o quadrinho abaixo.]



CRIANÇA: [...] “Ahm!” Ele lembrou de uma vela.

S4/parte 2/15:00 – 16:58

[A criança narra os quadrinhos abaixo.]



CRIANÇA: [...] e depois ele falou “vão no outro tronco!”



CRIANÇA: [...] Ela tava só cantando, mas aí ela “*uhr!*” e eles saíram for a.

C.R. – MENINO – 9 ANOS

S2/parte 1/14:05 – 14:15

[A criança fala sobre um episódio de X-MEN que gostou muito.]

CRIANÇA: [...] O mestre fala assim “pode parar o treinam... acabou o treinamento!” Aí eu falei assim “*Pô! Pensei que era de verdade!*”

S2/parte 3/1:47 – 1:56

[A criança narra o quadrinho abaixo.]



CRIANÇA: [...] Aí o Chico fala assim “*vou dar um ‘beleza’ pra ela*”

MÃE: Ah...entendi! Ela ajudou ele na verdade ne?

S3/parte 1/9:38 – 10:32

[A mãe faz perguntas sobre a história dos quadrinhos abaixo



MÃE: E aqui, ele ficou como?

CRIANÇA: Ele ficou com dúvidas.

MÃE: Dúvida? Por que que ele ficou?

CRIANÇA: Ele pensou assim “Uai, o que que aconteceu? A melancia por fora tá perfeita e por dentro não tem nada?!”

S3/parte 1/17:57 – 18:38

[A criança narra a história dos quadrinhos abaixo.]



CRIANÇA: E aí ele deve ter pensando assim “Ah! Agora você não tem mais pulga nenhuma”

I.C. – MENINO – 11 ANOS

S1/parte 1/12:46 – 12:56

[Conversando sobre a festa surpresa da criança.]

CRIANÇA: A senhora falou que eu fiquei com uma cara estranha.

MÃE: Você ficou assim...é...

CRIANÇA: Tipo assim “*O que que tá acontecendo?*”

MÃE: “Tô sonhando?”

S1/parte 2/11:08 – 11:27

[A criança fala sobre uma colega da escola que é cadeirante.]

CRIANÇA: [...] E eu nunca vi a menina reclamar nada... assim “*Ah! Minha cadeira e tal...*”.

S2/parte 1/4:16 – 4:42

[A criança conta a história de Davi e Golias.]

[...]

MÃE: O que você acha que Golias estava pensando quando viu Davi?

CRIANÇA: “*Esse garotinho pequenininho?! Lutar contra mim?! Ah...duvido! Um sopro que eu der nele ele vai cair!*” Ele achou que Davi ia perder, mas quem perdeu na verdade foi ele.

S2/parte 1/8:26 – 8:46

[Jogando dominó.]

CRIANÇA: Compra aê!

[...]

CRIANÇA: É “compra aê!”. É “compra aê!”

MÃE: “Compra aê” nada!”

CRIANÇA: É “*compra aê!*” sim! Vou ter que comprar!

S2/parte 1/13:22 – 13:30

[A criança conta quando sofreu um acidente.]

[...]

MÃE: Aí você pensou o que quando você caiu? (So, what did you think when you fell down?)

CRIANÇA: *Ah, meu Deus! Vou no hospital de novo! (Oh my God! I'm going to the hospital again!)*

S2/parte 1/17:06 – 19:37

[A criança conta quando foi atacado por um cão.]

[...]

CRIANÇA: Ele tava com um acara estranha. Sabe aquela cara quando você fica ‘com’ dieta... de dieta? Tava com a mesma cara que “*Poxa! Que vida é essa? Passando fome aqui!*”. Ah... deve ser por isso que ele me ‘comeu’ ne? Uma pessoa tão gordinha aqui. Ele deve ter falado “*Essa aí é das boas! Essa carne aí...*”

MÃE: ...tá boa pra comer!

[...]

MÃE: E o cachorro não tinha comida?

CRIANÇA: Não tinha.

MÃE: Aí viu você...imaginou... o que?

CRIANÇA: “*Oba! Barra boa!*”

[...]

CRIANÇA: [...] O cachorro avançou em cima de mim e não conseguiu pegar o pão. Ele viu essa coxa aqui e falou “*Não! Preciso desse pão não! Preciso disso aqui!*”

S2/parte 2/4:48 – 5:08

MÃE: Mas assim... você acha que tá sendo um governo bom? O que você acha dela na política?

CRIANÇA: Na política? *Cric...cric...cric...cric...*

S3/parte 2/10:00 – 10:50

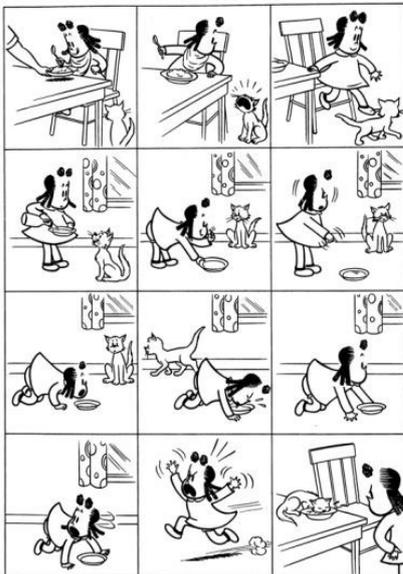
[...]

MÃE: Aí quando você tá no ônibus você se sente o Bob Sponja?

CRIANÇA: ‘Se’ sinto! Vontade de “*Vem cá! Desodorante!*” ((gesticulando como alguém que espirra desodorante))

S4/parte 1/10:17 – 11:19

[A criança conta a história dos quadrinhos abaixo. A produção se refere ao sexto quadrinho.]



CRIANÇA: Aí a menina botou a comida assim e ficou olhando assim pra ele “*Poxa! Sua comida aqui!*”

S4/parte 2/0:54 – 1:21

[Narrando o quinto e o sexton quadrinhos da história abaixo.]



CRIANÇA: [...] “Hum?!” Ele ficou em dúvida. [...] Ele falou “*mas não era isso que eu queria, gente!*” *Eu queria um vaso de ouro igual aquele ali!*”. Aí ele pensou “*Ah! Tive uma ideia! Vou quebrar o vaso de ouro também pra ficar igual!*”.

S4/parte 2/9:44 – 10:09

[A criança conta como dois de seus dentes de leite caíram ao mesmo tempo.]

MÃE: E o outro? Como é que foi?

CRIANÇA: O outro... Toda noite eu ficava assim “*Cai, bicho! Cai!*”. Até que na noite do meu aniversário eu “*Cai! Cai!...Puff! Aiiiii!*”. Não foi mais “*Cai!*”...foi “*Ai!*”.

C.S. – MENINO – 12 ANOS

S3/parte 1/14:10 – 14:15

[Jogando jogo da vida.]

CRIANÇA: *Vamo lá! Sai um seis de novo!*

S3/parte 2/0:00 – 0:05

CRIANÇA: *Dá um seis! Dá um seis!*

S3/parte 2/8:27 – 8:32

CRIANÇA: *Por favor, dá três! Dá três! Dá três!* ((olhando para a mãe))

S4/parte 1/1:28 – 5:00

[Jogando “Pizzaria Maluca”, no momento de tirar cartas de sorte ou azar.]

CRIANÇA: *Por favor, dê sorte!*

[vez da mãe]

CRIANÇA: *Dá azar!*

[vez da criança]

CRIANÇA: *Dá sorte!*

[...]

CRIANÇA: *Eu não posso perder tudo!*

[...]

[vez da mãe]

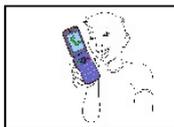
CRIANÇA: *Azar! Diz que é azar!* ((apontando para a carta))

ANEXO 8

OCORRÊNCIAS DE IF NO ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS – ATIVIDADE 1

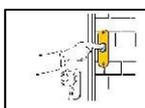
GRUPO TEA

M.C. – MENINA – 7 ANOS – TEA MODERADO



TERAPEUTA: O que que ele tá fazendo?

CRIANÇA: *Alô!*



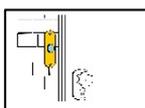
TERAPEUTA: E o que que a pessoa está fazendo?

CRIANÇA: *Din! Don!*



TERAPEUTA: E o que que ele está fazendo?

CRIANÇA: *Dorme de noite. Acorda de dia.*



TERAPEUTA: Pra que que serve a campainha?

CRIANÇA: *Din! Don!*



TERAPEUTA: Pra que que ele serve?

CRIANÇA: *Alô! Alô!*



TERAPEUTA: E esse?

CRIANÇA: *Futebol. Ela chutou! Ela jogou! Ela chutou! Ela chutou!*

TERAPEUTA: O que que é isso aqui?

CRIANÇA: *Ela chutou.*

TERAPEUTA: Tia Paula tá perguntando o que que é isso tudo aqui.

CRIANÇA: *Ela chuta, faz o gol!*

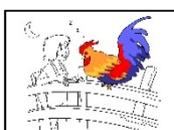


TERAPEUTA: O que ela está fazendo?

CRIANÇA: *“Cantar!!!...((cantando))*

TERAPEUTA: O que ela está fazendo?

CRIANÇA: Cantando.



TERAPEUTA: O que está acontecendo aqui?

CRIANÇA: *Acorda de dia.*

TERAPEUTA: O que eles estão fazendo?

CRIANÇA: Ele está olhando. *O que está olhando? O que está falando?*

TERAPEUTA: Eles estão falando?

CRIANÇA: Desculpa.

TERAPEUTA: O que que eles estão fazendo aqui nessa figura?

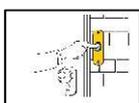
CRIANÇA: *Dorme de noite? Dorme de noite?*

R.M. – MENINO – 8 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: *Fala alô! Alô!*



TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: *É de pôr no machucado.*

TERAPEUTA: O que ela está fazendo?

CRIANÇA: *Põe no machucado?*



TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: *Jogo de futebol. Gol!!!*



TERAPEUTA: O que é isso?

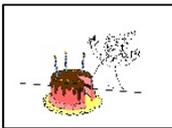
CRIANÇA: *Papou?* O menino tá papando?

I.F. – MENINO – 9 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: O que a Criança 3 vai fazer?

CRIANÇA: *Come!!!*



TERAPEUTA: O que a menina está fazendo?

CRIANÇA: *Parabéns!!!*

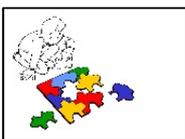


TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: *Galo. Boa noite!*

TERAPEUTA: O que o galo está fazendo?

CRIANÇA: *Acorda! Boa noite!*



TERAPEUTA: O que o menino está fazendo com o quebra-cabeça?

CRIANÇA: *Põe! Põe! Põe!*



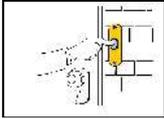
TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: *Alô! 'Televi' ...Telefone.*

TERAPEUTA: O que o menino está fazendo?

CRIANÇA: *Alô!*

TERAPEUTA: Falando 'alô'.



TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: Acender. *Desliga. Tun! Tun!*

TERAPEUTA: O que ele está fazendo?

CRIANÇA: *Tun! Tun!*

TERAPEUTA: Tocando...

CRIANÇA: Tocando.

TERAPEUTA: ... campainha

CRIANÇA: Campainha.



TERAPEUTA: Para que serve o relógio?

CRIANÇA: *Boa noite!*



TERAPEUTA: Pra que serve isso?

CRIANÇA: *Vamos cantar!*



TERAPEUTA: O que eles estão fazendo?

CRIANÇA: Fazenda.

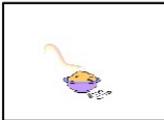
TERAPEUTA: Estão na fazenda fazendo o que?

CRIANÇA: *Boa noite! Boa noite, mamãe! Boa noite!*



TERAPEUTA: Pra que serve o telefone?

CRIANÇA: *Alô!*



TERAPEUTA: O que é isso?

CRIANÇA: Carne.

TERAPEUTA: Pra que serve a carne?

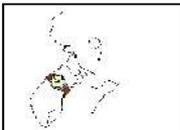
CRIANÇA: *Come!!*



TERAPEUTA: O que ela está fazendo?

CRIANÇA: *Vamos cantar!* ((cantando))

M.L. – MENINO – 11 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: O que o moço está fazendo?

CRIANÇA: *{São} sete horas!*



TERAPEUTA: Pra que serve o relógio?

CRIANÇA: *Cuco!! Cuco!!*

L.S. – MENINO – 13 ANOS – TEA SEVERO



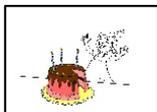
TERAPEUTA: O que ele está fazendo?

CRIANÇA: *Liga pro seu pai!*



TERAPEUTA: O que eles estão fazendo?

CRIANÇA: *Mandou a bola no fundo do gol!! Gol!!*



TERAPEUTA: O que a menina está fazendo?

CRIANÇA: *Aniversário.* ((batendo palmas))



THARAPIST: O que é isto?

CRIANÇA: *Galinha. 'Potocó! Potocó!'*

TERAPEUTA: O que que ela está fazendo?

CRIANÇA: *'Potocó! Potocó!'*



THARAPIST: O que é isto?

CRIANÇA: *'Potocó! Potocó!'*

THARAPIST: O que é isto?

CRIANÇA: *Galinha.*

TERAPEUTA: O que que eles estão fazendo?

CRIANÇA: *'Potocó! Potocó!'*



TERAPEUTA: Pra que serve?

CRIANÇA: *Alô! ... seu pai!*

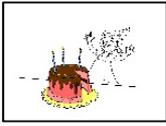


TERAPEUTA: O que eles estão fazendo?

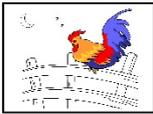
CRIANÇA: *Gol!!*

GRUPO-CONTROLE 1

T.P. – MENINA – 3 ANOS



MÃE: O que que ela tá fazendo aqui?
CRIANÇA: *Tá cantando* ((batendo palamas))
MÃE: Cantando o que?
CRIANÇA: Parabéns.



MÃE: O que que ele faz, o galo?
CRIANÇA: *Cocoró!!!*
MÃE: O que que ele tá fazendo aqui? Olha.
CRIANÇA: *Coró!!!*
MÃE: 'Ao' olhinho dele. O que ele tá fazendo?
CRIANÇA: Tá dormindo! ((mesma entonação de "coró!"))

E.S. – MENINO – 3 ANOS



MÃE: E o que que ela tá fazendo?
CRIANÇA: Ela tá: *'popó'!!!*



MÃE: E que que ele tá fazendo?
CRIANÇA: Ele: *5 horas*.

P.O. – MENINO – 2 ANOS



MÃE: O que que é isso?
CRIANÇA: '*Gol*', mãe.
MÃE: O que que eles estão fazendo?
CRIANÇA: Jogando '*gol*'.



MÃE: Pra que que serve?

CRIANÇA: 'tem papá tudo', 'ficá fote'.

B.H. – MENINO – 4 ANOS

Não apresentou ocorrências de IF.

S.C. – MENINO – 3 ANOS



MÃE: O que que ele tá fazendo com o relógio?

CRIANÇA: 9 horas. ((olhando para o pulso como se olhasse as horas))



MÃE: Pra que que serve o celular, criança 5?

CRIANÇA: Pra ligar 'pi pi pi pi' ((apertando o celular na figura))

GRUPO CONTROLE 2

Não apresentou ocorrências de IF.

OCORRÊNCIAS DO ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS – ATIVIDADE 2

GRUPO TEA

M.C. – MENINA – 7 ANOS – TEA MODERADO



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: Ai, que saco!



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: *É um mistério! É um mistério!* Brava.

R.M. – MENINO 8 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: *Caiu? Caiu?*



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: *Caiu! Caiu o livro!*

I.F. – MENINO – 9 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: *Ahm! Ai!*



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: *Ahm!*

M.L. – MENINO – 11 ANOS – TEA SEVERO



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Aaa!* ((simulando choro))

L.S. – MENINO – 13 ANOS - TEA SEVERO



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Tô com sono.*



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: Assustada.
TERAPEUTA: Por que?
CRIANÇA: Videocassetadas!!!

GRUPO-CONTROLE 1

T.P. – MENINA – 3 ANOS

Não apresentou ocorrências de IF.

G.B. – MENINO – 3 ANOS



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Ahm!*



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Ahm!*

B.H. – MENINO – 4 ANOS

Não apresentou ocorrências de IF.

S.C. – MENINO – 3 ANOS



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Há!* ((simulando sorriso))



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Ahm!*



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Ahm!*

GRUPO-CONTROLE 2

M.E. – MENINA – 7 ANOS



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: De '*Desculpa!*'

G.B. – MENINO – 8 ANOS



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?
CRIANÇA: *Ahm!* [...] Susto.

A.A. – MENINO – 9 ANOS

Não apresentou ocorrências de IF.

I.C. – MENINO – 11 ANOS



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: De interessado. De 'Oh!'



TERAPEUTA: Ela tá com cara de que?

CRIANÇA: De tipo assim '*Ai meu Deus, e agora?!*' Assustada.

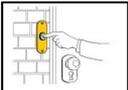
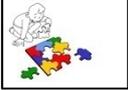
L.F. – MENINO – 13 ANOS

Não apresentou ocorrências de IF.

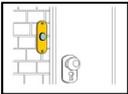
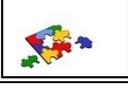
ANEXO 9

OUTRAS OCORRÊNCIAS DO ESTUDO DE ELICITAÇÃO DE DADOS

ATIVIDADE 1 – SESSÃO 1

		M.C.	R.M.	I.F.	M.L.	L.S.
	1	Sopa	O menino tá papando?	Carne	Comida	Comida
	2	Almoço	Garfo	Mamãe, carne	Comendo	Menina, menino
	1	Televisão	Televisão	Televisão	Televisão	Televisão
	2	Assistir um Desenho	Controle	Gesto ((apertando botão))	DVD	Ver MGTV Segunda edição
	1	Um celular	IF	IF	Telefone	Telefone
	2	IF	Telefone	IF	Telefone	IF
	1	Os homens	Futebol	Campo de futebol	Bola	Jogando Futebol
	2	Futebol	Bola	Jogar futebol	Jogando futebol	IF
	1	Campainha	É de pô no machucado.	IF	Campainha	Campainha
	2	IF	IF	IF	Abrir	Tocando Campainha
	1	Relógio	Relógio	Relógio	Relógio	Relógio
	2	Ver a hora	_____	IF	IF	As horas
	1	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça
	2	Montando quebra-cabeça	_____	IF	Montar	Montando Quebra-cabeça
	1	Bolo de aniversário	Bolo	Bolo	Bolo de Aniversário	Bolo de Aniversário
	2	Uma festa	Vela, bolo	IF	Cantar Parabéns	IF
	1	IF	Galo	Galo	Galo	Galo
	2	IF	Maiúsculo	IF	Dormindo	IF
	1	Microfone	Cantando	-----	-----	Tocando Roberto Carlos
	2	Cantar	-----	IF	Cantar	Roberto Carlos

ATIVIDADE 1 – SESSÃO 2

		M.C.	R.M.	I.F.	M.L.	L.S.
	1	Televisão	Televisão	Televisão	Televisão	Televisão
	2	Assistindo televisão	O que o menino Está fazendo? Televisão.	-----	Ligar	Assistindo Televisão
	1	Campainha	Campainha	Tocar campainha	Campainha	Abrindo a porta
	2	IF	_____	Campainha	Abrir	Gesto ((abrindo a porta))
	1	Relógio	Relógio	Relógio	Relógio	Relógio
	2	Hora	Relógio	Relógio, vermelho mão	IF	As horas
	1	Bolo	Bolo de aniversário	Bolo	Bolo	Bolo
	2	Aniversário	Bolo de aniversário	Cortar	Cantar Parabéns	Aniversário
	1	Galo	Galo	Galo	Galo	Galo
	2	IF	Menino trata do galo	IF	Dormindo	IF
	1	Celular	Celular	Telefone	Telefone	Telefone
	2	IF	IF	IF	Ligar	IF
	1	IF	IF	Campo de futebol	Jogando bola	Jogando bola
	2	Fazendo gol	Machucou a perna	Gol	Gol	IF
	1	Comida	Papá	Carne	Comida	Comida
	2	Comer	Garfo, colher	IF	Almoço, comida	Comendo
	1	Microfone	-----	Cantar	Microfone	Tá tocando
	2	Cantando	-----	IF	Cantando	Tá cantando
	1	As pecinhas	Qubra-cabeça	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça	Quebra-cabeça
	2	Montar	-----	Gesto ((montando peças))	Montar	Montar

ATIVIDADE 2

	M.C.	R.M.	I.F.	M.L.	L.S.
	IF	Pessoa	Tá feliz	Feliz	Sorrindo
	Triste	Pessoa	Tá triste	_____	Triste
	Triste	Pessoa	Tá triste	Triste	IF
	Brava	_____	Tá brava	Brava	Tá xingando
	IF	Pessoa	IF	Triste	IF
	Triste	Pessoa	Tá triste	Triste	Chorando
	IF	IF	Tá triste	Brava	IF
	Brava	IF	Tá triste	Brava	Assustada
Por que?	Os livros caíram.	_____	IF	_____	IF