

## A Afetividade e a capacidade simbólica no autismo

Leo Kanner, psiquiatra infantil, foi o primeiro a definir a síndrome do autismo. Em 1943, publicou o artigo *Autistic disturbances of affective contact*, traduzido como *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*, onde descreveu casos clínicos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de "autistas". Uma das características que mais chamou a atenção do psiquiatra foi a incapacidade que essas crianças demonstravam em se relacionar afetivamente e socialmente com outras pessoas. Hobson (2002) acredita que as crianças diagnosticadas com autismo apresentam dificuldade em reconhecerem e serem responsivas às emoções dos outros. Elas teriam falhas em demonstrar reações empáticas às expressões e ações afetivas das outras pessoas devido à falta de sensibilidade social. Além desta inabilidade em estabelecer conexões sócio-afetivas e da resistência excessiva a mudanças no meio ambiente, os autistas observados por Kanner também apresentavam severas dificuldades em utilizar a linguagem com o objetivo de se comunicarem.

Desde a primeira descrição clínica do autismo até os dias de hoje, para uma criança receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista ela deve apresentar uma tríade de manifestações que correspondem a: prejuízos na interação social; prejuízo na comunicação pré-verbal e verbal e, no jogo simbólico, e; comportamentos e interesses restritos e repetitivos (Kanner, 1943; CID-10, 1993; DSM-IV-TR, 2002). Esta tríade de manifestações foi identificada no desenvolvimento das crianças estudadas por Kanner (1943) antes dos 30 meses de idade. Na maioria dos casos, o diagnóstico do autismo é dado até os 3 anos de idade quando, normalmente, a criança apresenta os sinais patológicos delimitados pela tríade de manifestações. Por exemplo, estereotípias, dificuldades na atenção conjunta e na comunicação verbal. No entanto, estudos atuais mostram que sinais precoces do autismo podem ser observados em uma criança com idade abaixo de 2 anos, antes mesmo do surgimento da linguagem verbal. Estes sinais são evidenciados quando as crianças apresentam dificuldades no compartilhar os

estados sócio-afetivos e no uso da comunicação pré-verbal, o que interfere diretamente no desenvolvimento das capacidades de atenção conjunta, simbólica e da vida imaginativa.

Identificar sinais precoces do autismo durante os 2 primeiros anos de vida permite uma compreensão de como ocorre a trajetória do desenvolvimento das fases da intersubjetividade primária e secundária das crianças que desenvolvem o autismo. Provavelmente, a dificuldade destas crianças em estabelecer conexões sócio-afetivas nestas fases iniciais do desenvolvimento conduz aos prejuízos na emergência da capacidade de atenção conjunta e, conseqüentemente, na capacidade do uso do símbolo.

Desde muito cedo, é possível identificar a dificuldade que a criança que desenvolve o autismo tem em fazer trocas sócio-afetivas por meio das relações intersubjetivas e em iniciar a comunicação através da atenção conjunta. Dificilmente, uma criança autista dirige a atenção de outra pessoa para um objeto ou evento com o objetivo de se comunicar. Além disso, estas crianças têm desvios na aquisição dos aspectos convencionais e simbólicos da comunicação. As falhas simbólicas abrangem uma desordem na aquisição dos gestos, das palavras, da imitação e do jogo simbólico. A qualidade e a quantidade do uso de gestos são muito limitadas. As crianças autistas quando querem se comunicar usam, predominantemente, um contato gestual muito primitivo. Por exemplo, para atingirem um objetivo desejado elas conduzem, puxam ou manipulam a mão de outra pessoa até o objeto desejado. Há uma ausência do uso convencional dos gestos declarativos como o mostrar e o apontar (Wetherby, 2006).

Neste capítulo, primeiramente, serão apresentados estudos que identificam dificuldades características da fase da intersubjetividade primária da criança que mais tarde foi diagnosticada com transtorno do espectro autista. Por exemplo, os estudos realizados a partir de vídeos familiares encontram sinais indicativos de risco de autismo antes mesmo dos 12 meses de idade (Adrien, Faure, Perrot, Hameury, Garreau, Barthelemy & Sauvage, 1991; Adrien, Lenoir, Martineau, Perrot, Hameury, Lamarde & Sauvage, 1993; Osterling & Dawson, 1994; Baranek, 1999; Maestro, Casella, Milone, Muratori & Palácio-Espasa, 1999; Werner, Dawson, Osterling & Dinno, 2000; Maestro, Muratori, Barbieri, Casella, Cattaneo, Cavallaro, Cesari, Milone, Rizzo, Viglione, Stern, & Palácio-Espasa,

2001; Maestro, Muratori, Cavallaro, Pei, Stern, Golse & Palácio-Espasa, 2002; Osterling, Dawson & Munson, 2002; Maestro, Muratori, Cavallaro, Pecini, Cesari, Paziente, Apicella, Stern, Golse & Palácio-Espasa, 2005; Trevarthen & Daniel, 2005; Muratori & Maestro, 2006). Em seguida, serão vistos estudos que identificam dificuldades sócio-afetivas em crianças com transtorno do espectro autista e suas conseqüências no desenvolvimento da fase da intersubjetividade secundária, na atenção conjunta e na capacidade simbólica (Snow, Hertzig, Shapiro, 1987; Yirmiya, Kasari, Sigman & Mundy, 1989; Dawson, Hill, Spencer, Galpert & Watson, 1990; Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990; Sigman, Kasari, Kwon & Yirmiya, 1992; Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Cox, Baird & Drew, 1997). Por fim, serão apresentadas as dificuldades que as crianças autistas têm na capacidade simbólico e em fazer o uso adequado da linguagem (Stone, Hoffman, Lewis & Ousley, 1994; Prizant, Schuler, Wetherby & Ryderll, 1997; Stone, Ousley, Yoder, Hogan, Hepburn, 1997; Wetherby, Prizant & Hutchinson, 1998; Toth, Munson, Meltzoff & Dawson, 2006; Wetherby, 2006).

### 3.1

#### **Dificuldades sócio-afetivas na fase da intersubjetividade primária**

Os estudos de Hobson (2002) evidenciam que a qualidade do contato interpessoal e das trocas emocionais das crianças autistas com outras pessoas não existe ou é bastante ruim desde o nascimento. Sabe-se que esses dois fatores – contato interpessoal e responsividade emocional – são fundamentais para a formação do pensamento simbólico uma vez que o elemento mais importante das relações interpessoais é a troca das experiências subjetivas de uma pessoa com as experiências da outra. Parece que os prejuízos de comunicação no autismo têm suas raízes na falta do engajamento social dessas crianças com os outros desde a fase da intersubjetividade primária. Uma criança autista parece se relacionar com uma pessoa como se ela fosse um objeto ou uma coisa. É nítido que falta a ela o engajamento pessoa-a-pessoa. A criança dá pouca atenção à presença dos outros e não se engaja social e afetivamente com eles. Quando solicitada a responder, o faz brevemente sem deixar de lado a atenção dada ao objeto.

Greenspan (2006) diz que existem três problemas centrais ou primários, de caráter afetivo, que caracterizam o autismo. As crianças autistas teriam dificuldade em estabelecer proximidade com os pais, problemas em trocar gestos emocionais de forma contínua e, prejuízos em usar palavras ou símbolos com intenção emocional. As raízes dessas dificuldades podem ser percebidas desde o nascimento. Entre 0-3 meses de vida, algumas crianças autistas falham em sustentar a atenção aos sons e estímulos visuais. Entre 2 -5 meses, elas podem ter falhas em se engajarem com os outros ou não mantêm o engajamento por muito tempo. Aos 4-10 meses, não apresentam interações sociais com expressões emocionais e/ ou gestos. Dos 10-18 meses, as crianças autistas são incapazes de iniciar e sustentar as interações sociais com trocas de sinais emocionais acarretando na dificuldade em se comunicarem simbolicamente através de atitudes emocionais.

Maestro e colaboradores (2001) demonstraram que as crianças autistas apresentam prejuízos na intersubjetividade primária devido às dificuldades em compreenderem as reações, intenções e objetivos dos outros além de não compreenderem os gestos comunicativos. Embora os autores acima falem sobre os déficits sócio-emocionais na fase da intersubjetividade primária das crianças com autismo, poucas pesquisas se direcionam à investigação das questões afetivas no autismo. A pesquisa desenvolvida por Trevarthen & Daniel (2005) pode contribuir para o entendimento de como as relações intersubjetivas ocorrem entre uma criança com autismo e seu cuidador em comparação com uma criança com desenvolvimento típico. Foram analisados, separadamente, os modelos de interação entre o pai e suas filhas gêmeas, uma com TEA e a outra com DT, com o objetivo de descrever os padrões de excitação emocional além de outros aspectos. No entanto, existem muitas outras pesquisas que se preocuparam em analisar os prejuízos sociais na fase da intersubjetividade primária de crianças que receberam o diagnóstico de autismo. Estes estudos foram realizados através de análises de vídeos familiares e serão apresentados a seguir.

As pesquisas realizadas através dos vídeos familiares realizados pelos pais de crianças que mais tarde receberam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) permitem o reconhecimento de sinais do autismo no primeiro ano de vida. Estas filmagens são feitas pelos pais durante as situações do dia-a-dia e

festas de aniversário antes mesmo que eles suspeitem da ocorrência de qualquer desvio no desenvolvimento dos seus filhos. Portanto, as filmagens são de situações espontâneas, sem rigor metodológico e/ ou científico.

No entanto, estes estudos permitem identificar déficits sociais indicativos do autismo durante o primeiro ano de vida de uma criança que, posteriormente, é diagnosticada com TEA. Geralmente, os médicos pediatras percebem a presença de alguns marcadores clássicos do autismo somente a partir dos 18 meses de idade quando a criança falha na capacidade de atenção compartilhada e nos comportamentos que a acompanham, por exemplo, o gesto declarativo de mostrar e apontar e a brincadeira de faz-de-conta. Nestes casos, algumas crianças são encaminhadas para um programa direcionado à intervenção precoce com o objetivo de reduzir o atraso no desenvolvimento. Porém, há muitas outras situações nas quais os médicos esperam a manifestação dos comportamentos da tríade que caracteriza o autismo e, dependendo do nível do desenvolvimento da criança, o diagnóstico confiável só é dado por volta dos 2-3 anos de idade.

A importância de estudar e identificar os sinais precoces do autismo é compreender como se manifestam os desvios do desenvolvimento inicial das crianças autistas e, assim, promover procedimentos sistemáticos de intervenção terapêutica precoce que visem a proteção e a prevenção de possíveis experiências comprometedoras para saúde destas crianças e dos seus familiares. Os estudos realizados a partir dos vídeos familiares têm demonstrado manifestações precoces que dizem respeito aos prejuízos sócio-afetivos levando às dificuldades intersubjetivas primárias.

Um dos primeiros estudos de análises de vídeos realizado por Adrien, Faure, Perrot, Haumeury, Garreau, Barthelemy & Sauvage (1991), avaliou 12 crianças com idade entre 0-24 meses, sendo 9 diagnosticadas com TEA e 3 com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Atípico. As filmagens foram realizadas pelos pais em situações de lanche, banho, Natal, férias, primeiros passos, aniversário e outros momentos da vida da criança. O resultado deste estudo possibilitou a identificação de sinais precoces do autismo manifestados desde o nascimento até os 24 meses por comportamentos agrupados em 5 diferentes categorias: desordens da interação social (tendência ao isolamento, falta do contato ocular, falta de ajustamento postural, mau posicionamento da cabeça),

desordens emocionais (déficit nas expressões faciais, ausência de sorrisos, ansiedade diante de novas situações, maior labilidade emocional), comportamentos visuais e auditivos (olhar: raro ou tenso/triste/rígido, audição: lenta ou reação atrasada, hipo ou hiper reação), desordens do tônus e comportamento motor (hipotonia, agitação das mãos, ausência de movimentos de proteção) e, comportamentos atípicos (auto-estimulação, comportamento obsessivo, comportamento estereotipado).

Em outro estudo mais detalhado Adrien, Lenoir, Martineau, Perrot, Hameury, Lamarde & Sauvage (1993) compararam vídeos de 12 crianças com TEA e 12 com Desenvolvimento Típico (DT), com idade entre 0-24 meses. Tanto neste estudo quanto no estudo anteriormente citado, a análise dos vídeos foi feita com base na escala de avaliação francesa ERC-N. Esta escala consiste em avaliar 33 itens que se agrupam em 6 categorias distintas: socialização, comunicação, adaptação ao meio ambiente, tato-tonus-mobilidade, reações emocionais e instintivas e, atenção e percepção. A análise deste estudo demonstrou que entre 0-12 meses de idade foi possível identificar cinco comportamentos que diferenciaram as crianças autistas das com DT: interação social empobrecida, falta de sorriso social, falta de expressões faciais adequadas, hipotonia, atenção instável/ distração fácil.

Baranek (1999) em sua análise retrospectiva de vídeos familiares investigou se as funções sensório-motoras iniciais em combinação com sinais sociais demonstrariam a existência de marcadores precoces do autismo no desenvolvimento. Neste estudo, foram incluídos três grupos de crianças entre 9-12 meses: 11 crianças com TEA, 10 com Atraso no Desenvolvimento (AD) e, 11 crianças com DT. O estudo confirmou que as medidas das funções sensório-motoras em combinação com os indicadores da responsividade social são marcadores potenciais do desenvolvimento precoce do autismo durante a primeira infância. Inúmeros déficits sensório-motores, mesmo que sutis, foram encontrados de forma saliente entre a idade de 9-12 meses nas crianças que mais tarde foram diagnosticadas com autismo. A manifestação de nove categorias discriminaram os 3 grupos de crianças: orientação visual pobre, maior número de estímulos para responder ao nome, maior frequência de objetos na boca, aversão ao toque social, brincadeira estereotipada com objeto, postura inadequada de partes do corpo,

olhar pouco para a câmera, fixação visual em objetos, poucas expressões afetivas. Das nove categorias, quatro discriminaram as crianças autistas dos outros 2 grupos: orientação visual pobre, maior número de estímulos para responder ao nome, maior frequência de objetos na boca, aversão ao toque social.

Outro estudo de vídeo familiar comparou 15 crianças com TEA e 15 crianças com DT na tentativa de caracterizar crianças com TEA, antes de 1 ano de idade. Os pesquisadores Werner, Dawson, Osterling & Dinno (2000) levantaram a hipótese de que haveria a evidência de prejuízos no desenvolvimento das crianças, mais tarde diagnosticadas com autismo, nos domínios da atenção social e na responsividade afetiva. O resultado detectou diferenças no desenvolvimento das crianças aos 8-10 meses de idade. O achado mais relevante é que as crianças com TEA se orientavam muito menos aos outros quando chamadas pelo nome. Além disso, o estudo demonstrou que as crianças com TEA parecem olhar menos para outras pessoas enquanto sorriem. Dawson e Osterling (1994), num estudo anterior, também detectaram a falha no comportamento de orientação para o nome quando chamado por outro. Osterling, Dawson & Munson (2002), analisaram vídeos do aniversário do primeiro ano de 20 crianças TEA, 14 crianças com Retardo Mental (RM) e 20 crianças com DT. O estudo mostrou que crianças com TEA podem ser distinguidas das crianças com DT e das com RM logo no primeiro ano de vida. Isto porque as crianças com TEA olharam menos para os outros e responderam menos ao serem chamadas pelo nome do que aquelas com RM. Estes estudos demonstraram que as crianças autistas se diferenciam das outras crianças com algum comprometimento no desenvolvimento uma vez que as primeiras apresentaram comportamentos e respostas pouco sociais. Mesmo que estes estudos não tenham pesquisado as habilidades afetivas das crianças autistas, supõe-se que os prejuízos nos comportamentos sociais se manifestam devido à falta de conexão e responsividade emocional.

Com o objetivo de elucidar os sintomas precoces dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Maestro, Casella, Milone, Muratori & Palacio-Espasa (1999) percorreram o caminho do desenvolvimento das competências sociais, emocionais e cognitivas de 16 crianças autistas e de 10 crianças diagnosticadas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Foi realizada a análise dos vídeos familiares destas crianças,

dividida em 5 fases do desenvolvimento de acordo com as idades de 0-6 meses, 6-12 meses, 12-18 meses, 18-24 meses, 24-36 meses, além da aplicação da escala ERC-A-III, uma escala para reconhecimento de sintomas precoces do autismo. Foi observado que, a partir dos 3 meses, há uma diminuição do tom afetivo e de expressões de alegria, ocorrendo uma indiferença progressiva nas interações afetivas entre os pais e a criança. Na maioria das seqüências de interação foi intrigante a aparente habilidade que os adultos têm em tolerar o isolamento social da criança e a falta de interesse dos pais em compartilhar quaisquer emoções com a criança. Este comportamento sugere fazer parte de um processo interativo que pode ser observado precocemente na interação pais e bebê que mais tarde é diagnosticado com TEA. Além disso, o estudo demonstrou 2 tipos de sinais precoces em crianças autistas aos 12 meses de idade: dificuldades em se comunicarem através dos gestos, na imitação e emissões vocais e/ ou verbais estereotipadas.

Em outro estudo realizado por Maestro, Muratori, Barbieri, Casella, Cattaneo, Cavallaro, Cesari, Milone, Rizzo, Viglione, Stern, Palácio-Espasa (2001), os vídeos familiares de 15 crianças com TEA e 15 crianças com DT, analisados de acordo com 4 estágios do desenvolvimento, 0-6 meses, 6-12 meses, 12-18 meses e, 18-24 meses, foram avaliados de acordo com 3 áreas distintas: competência social, intersubjetividade e atividade simbólica. Foram encontradas diferenças significativas entre os 2 grupos. No período de 0-6 meses, as diferenças se manifestaram na área da intersubjetividade. As crianças autistas apresentaram dificuldades em compreender as reações/ intenções/ objetivos dos outros e em compreender o gesto de seguir apontar. No período seguinte, de 6-12 meses, as dificuldades na área da intersubjetividade também estavam presentes no desenvolvimento das crianças com TEA, principalmente no desenvolvimento de gestos comunicativos como o declarativo. Este resultado pode justificar o prejuízo observado na área da atividade simbólica aparente no desenvolvimento da criança com TEA na faixa de 18-24 meses. Assim, os pesquisadores acreditam que as crianças autistas apresentam, primeiramente, dificuldades intersubjetivas que acarretam os prejuízos simbólicos.

Avaliando a qualidade da atenção através dos vídeos de crianças com TEA e crianças com DT com idade até 6 meses, Maestro, Muratori, Cavallaro, Pei,

Stern, Golse, Palácio-Espasa (2002), demonstraram diferenças significativas entre os 2 grupos. As dificuldades nos comportamentos referentes à orientação e interesse aos outros confirmaram o fato de que as crianças com TEA preferem se orientar para estímulos não-sociais. O déficit precoce específico para orientação da atenção em direção a estímulos sociais pode interferir na expressão da intersubjetividade primária e, conseqüentemente, a intersubjetividade secundária não segue os padrões típicos do desenvolvimento. O estudo sugere que o déficit na atenção social prejudica diretamente a capacidade de relacionar-se intersubjetivo nas crianças pequenas que desenvolvem o autismo. Estes resultados também estão presentes em outra pesquisa desenvolvida por Maestro, Muratori, Cavallaro, Peini, Cesari, Paziente, Apicella, Stern, Golse, Palácio-Espasa (2005). Ao comparar o desenvolvimento de comportamentos referentes à atenção social em crianças com TEA e crianças com DT, nos estágios entre 0-6 meses (T1) e 7-12 meses (T2), o estudo mostrou que em T1 as crianças com TEA apresentaram com maior freqüência comportamentos direcionados a estímulos não-sociais do que as crianças DT. Em T2, ambos os grupos de crianças apresentaram mais comportamentos direcionados a estímulos não-sociais. Sendo que em T2 as crianças autistas estavam significativamente mais atraídas pelos objetos do que as crianças normais. O achado de que há uma diminuição do interesse aos estímulos sociais a partir dos 6 meses nas crianças típicas explicaria que o interesse por objetos estaria diretamente relacionado ao surgimento da capacidade de atenção conjunta. Como descrito por Trevarthen (2001), até metade do primeiro ano de vida, os bebês estão muito interessados e conectados com suas mães. Por volta dos seis meses, surge maior interesse pelos objetos e, a criança começa a apresentar a habilidade de coordenação da atenção e interesse por pessoas e objetos. Esta habilidade é o que possibilita o desenvolvimento da capacidade da atenção conjunta. O déficit precoce nas habilidades de atenção social manifestado no primeiro semestre de vida das crianças que mais tarde são diagnosticadas com autismo pode dificultar o surgimento da capacidade de atenção conjunta. Esta capacidade, portanto, poderia ser considerada como um “poscursor” de processos psicológicos precoces (Maestro e colaboradores, 2005).

As pesquisas apresentadas até o momento se preocuparam em determinar os comportamentos que estão prejudicados ou ausentes no desenvolvimento das

crianças autistas. Mesmo que os estudos não demonstrem claramente os efeitos destes prejuízos no processo do relacionar-se interpessoal, os resultados encontrados são fundamentais para gerar questionamentos a respeito de como promover programas de intervenção ou pesquisas direcionados à elucidação de comportamentos sócio-afetivos. Muratori & Maestro (2006) sugerem que os estudos sobre as dificuldades precoces na intersubjetividade e nos comportamentos sociais das crianças com TEA ajudam a entender a manifestação posterior da tríade de prejuízos que caracteriza o autismo. No entanto, há a necessidade de realizar estudos qualitativos direcionados ao entendimento do primeiro ano de vida destas crianças uma vez que o autismo afeta a maneira como elas reagem tanto ao contexto físico, dos objetos quanto ao interpessoal, o contexto social. Deve-se lembrar que o autismo engloba um espectro de condições as quais interferem no desenvolvimento do relacionar-se intersubjetivo e de ações. Isso significa falar sobre a importância de investigar estudos que abordem questões sobre as relações diádicas mãe-bebê. O estudo que será apresentado a seguir revela a necessidade de buscar categorias de comportamentos interativos ou categorias de relação ao investigar precocemente o autismo. Quando se faz referência sobre categorias de relação leva-se em consideração os aspectos sócio-afetivos que contribuem para o funcionamento de um processo interativo dinâmico.

O estudo de Trevarthen & Daniel (2005) trouxe grandes contribuições sobre o entendimento de como as relações intersubjetivas se diferenciam entre uma criança com TEA e uma criança com DT. Nesta pesquisa, foi realizada uma análise dos vídeos familiares de gêmeas monozigóticas quando tinham 11 meses de vida. A gêmea A teve o diagnóstico de autismo aos 18 meses de idade enquanto a gêmea B apresentou desenvolvimento normal. As situações analisadas correspondiam a interações face-a-face de cada uma das gêmeas com o pai. O objetivo era descobrir se os comportamentos das gêmeas e do pai em cada diáde poderiam ser diferentes, além do foco na descrição de padrões sincronizados e coerentes de excitação emocional entre os parceiros. Os modelos de interação foram categorizados em comportamentos interativos definidos para identificar o tempo de ocorrência dos estados funcionais de alerta, orientação entre os parceiros, expressões comunicativas, emoção, contato físico e tensão postural. O

tempo no qual ocorreram os comportamentos foi comparado de acordo com o ‘ciclo de interação’ ou ‘ciclo narrativo’ considerando as fases ‘iniciação’, ‘orientação’, ‘aceleração’, ‘pico de excitação’ e ‘desaceleração’.

Os achados revelaram a presença de modelos de regulação mútua na interação diádica entre o pai e a gêmea B. Os ciclos das brincadeiras mostraram regulação temporal coerente, sendo que pai e filha se revezam em deixas sincrônicas e alternadas. A interação diádica que envolveu a gêmea A não apresentou nenhuma forma rítmica organizada por regulação mútua. A gêmea B demonstrou sinais de regulação recíproca na brincadeira com o pai através de ciclos de atenção, antecipação, troca de estímulos emocionais e de expressões de satisfação e irritação. Cada comportamento de excitação do pai é marcado por um comportamento antecipatório da gêmea B. Essa antecipação ocorre via a comunicação de estados emocionais e promove a regulação mútua. Em contraste, a gêmea A não demonstrou sinais de antecipação com níveis de estimulação emocional na interação com o pai. A gêmea autista apresentou pouco contato ocular, ausência total de regulação mútua, engajamento não coerente de atenção mútua, ausência de antecipação e, nenhuma emoção nas fases de troca intersubjetiva. A interação diádica com a gêmea A foi caracterizada por longos períodos de falta de trocas de experiências quebradas momentaneamente por expressões de prazer. Estas expressões foram interpretadas como respostas à estimulações físicas provocadas pelas ações do pai. Seus sorrisos e gargalhadas eram curtos, parecidos como reações reflexas e, não monitoravam as expressões dos pais.

Portanto, para a gêmea com autismo as seqüências não funcionavam como modelos de interação com reciprocidade mútua. E, para a gêmea com DT, as seqüências eram prazerosas, sincrônicas, com ciclos de expressões recíprocas, sociais e, funcionavam como eventos intersubjetivos através do compartilhar as intenções. O estilo de interação do pai se modificava de acordo com a gêmea com quem interagiu. Nas tentativas de se engajar com a gêmea autista, ele não recebeu reforços para elementos interpessoais relativos ao seu comportamento como acontecia com a gêmea com DT.

Como estas dificuldades sócio-afetivas se manifestam nas fases seguintes do desenvolvimento das crianças com autismo? Através dos estudos relatados acima

supõe-se que o desenvolvimento da intersubjetividade secundária estará bastante comprometido na criança com autismo. A seguir, serão apresentadas pesquisas que buscam identificar como as trocas afetivas ocorrem nos contextos de atenção conjunta no caso do autismo e suas implicações para o prejuízo na capacidade simbólica.

### 3.2

#### **Dificuldades sócio-afetivas na fase da intersubjetividade secundária**

As crianças autistas parecem não demonstrar a capacidade de serem responsivas aos estados subjetivos dos outros desde a fase da intersubjetividade primária. Estes déficits sócio-afetivos também se manifestam na fase da intersubjetividade secundária e parecem desencadear os prejuízos nas habilidades da atenção conjunta.

No desenvolvimento normal, as habilidades de compartilhar estados sócio-afetivos e a capacidade da atenção conjunta se desenvolvem durante os primeiros 2 anos de vida e estão relacionadas. A emergência dos comportamentos da capacidade de atenção conjunta se sucede a partir das fases anteriores do desenvolvimento. As interações diádicas caracterizadas pelas protoconversas, relações face-a-face entre mãe e bebê, funcionam como precursoras dos comportamentos comunicativos característicos da atenção conjunta. Como visto no capítulo anterior, estas fases anteriores do desenvolvimento ocorrem através e são permeadas por trocas de experiências afetivas e pela regulação da atenção mútua entre a mãe e o bebê (Trevarthen, 2001). O processo da capacidade da atenção conjunta se desenvolve porque os cuidadores acompanham o interesse da criança que se direciona ao objeto. Esse processo se expande e a criança se torna capaz de coordenar o olhar entre o seu foco de atenção/ objeto, o adulto e de volta para o objeto, usando gestos de mostrar e apontar. O salto no desenvolvimento das interações diádicas para as interações triádicas deve envolver um processo contínuo da regulação da atenção e das trocas afetivas para que os objetos possam

ser incluídos nas atividades e brincadeiras. Uma das funções das atividades de atenção conjunta é para que criança e adulto troquem e compartilhem experiências a respeito de um objeto ou evento. O processo de referenciação social descrito por Hobson (1993b) demonstra justamente a habilidade da criança em olhar para o adulto diante de uma situação desconhecida e usar informações afetivas para guiar seu comportamento. É através das conexões intersubjetivas, permeadas por trocas sócio-comunicativas e experiências emocionais, que ocorre o desenvolvimento da capacidade simbólica.

No caso do autismo, este percurso do desenvolvimento não ocorre como descrito acima. O maior marcador da síndrome do autismo é a manifestação da dificuldade nos comportamentos da capacidade da atenção conjunta. Esta dificuldade é demonstrada principalmente pela falta do uso do gesto declarativo de mostrar e apontar. Além disto, os déficits nos comportamentos comunicativos pré-simbólicos/ sócio-afetivos das crianças com TEA se manifestam por: não apresentarem comportamentos como o olhar social, demonstrarem prejuízos nas atividades de prestar atenção ao outro, de seguir o apontar, de apresentar um olhar referencial, de alternar o olhar, não se dirigirem às outras crianças e/ ou pessoas desconhecidas, falharem na habilidade de imitar ações simples de outra pessoa, não serem responsivas quando solicitadas a se engajarem nos jogos simbólicos e, apresentarem dificuldades na comunicação simbólica (Hobson, 2002; Tomasello, 2003). Parece que os prejuízos de comunicação no autismo têm suas raízes na falta da conexão interpessoal com os outros. A seguir, Kanner (1943) descreve uma situação na qual Frederick, uma criança autista de seis anos de idade espera pelo atendimento clínico.

“Ele foi levado ao consultório psiquiátrico pela babá que, logo em seguida, deixou a sala. Sua expressão facial era tensa, de alguma maneira apreensiva e, deu a impressão de inteligência. Ele vagou, sem direção, pela sala por alguns minutos sem demonstrar sinais de consciência dos três adultos que estavam presentes. Então, ele se sentou no sofá emitindo sons ininteligíveis e, depois se deitou abruptamente demonstrando um sorriso sonhador... Os objetos o absorviam facilmente e ele mostrou boa atenção e perseverança em brincar com eles. Ele parecia considerar as pessoas invasivas e como se não fossem bem-vindas, às quais ele demonstrava pouca atenção. Quando forçado a responder, ele o fazia brevemente e retornava à sua absorção nas coisas. Quando uma mão era estendida diante dele, de maneira que ele não pudesse ignorá-la, ele brincava com a mão como se fosse um objeto” (p. 224, trad.livre)

As dificuldades sócio-afetivas das crianças com TEA são bastante severas e persistentes no desenvolvimento de tal modo a serem percebidas claramente na fase da intersubjetividade secundária. A seguir serão apresentadas pesquisas que buscam o entendimento de como as crianças autistas demonstram a afetividade durante diversas atividades, situações interativas características da atenção conjunta.

Em uma pesquisa realizada por Snow, Hertzig & Shapiro (1987) foram filmadas 10 crianças com TEA e 10 crianças com AD com idade entre 2 anos e ½ e 4 anos, em sessões livres de interação social com suas mães, com um psiquiatra infantil desconhecido da criança e, com uma professora da escola. O objetivo era de examinar se a frequência das expressões afetivas das crianças autistas quando interagiam espontaneamente com cada parceiro se diferenciavam das crianças com AD, se essa frequência variava de acordo com quem a criança interagia e, como era a relação da expressão afetiva com o contexto interativo. Os comportamentos afetivos analisados foram: sorriso, gargalhada, grito positivo, franzir a sobrancelha, choro, grito negativo. Além da análise da frequência destes comportamentos, eles também foram categorizados de acordo com o contexto imediato nos quais ocorriam. Foram usadas as categorias: casual/ não-relacionado, quando não tinham relação com o ambiente físico e social; solitário/ relacionado à brincadeira, quando era contingente com a brincadeira independente da criança e, relacionado ao parceiro, quando ocorria durante a interação com o parceiro. Só foram codificados os intervalos de tempo que ocorriam por 15 segundos nos quais a face da criança era totalmente visível. Os resultados mostraram que as crianças autistas apresentam déficits específicos em se expressarem afetivamente. Parece que estes déficits não correspondem simplesmente a uma imaturidade no desenvolvimento uma vez que as crianças autistas se diferenciaram significativamente quando comparadas com o grupo de crianças com AD. As crianças com TEA apresentaram menos da metade dos escores nos afetos positivos do que as crianças com AD. Quando os autistas sorriam ou davam gargalhadas era de uma forma casual, como se fosse para si mesmo, sem estar relacionado à interação social. Enquanto que as crianças com AD quase nunca apresentaram o sorriso casual, demonstrando afeto positivo em 97% do tempo das interações sociais. Embora a diferença da ocorrência dos afetos positivos entre os

2 grupos seja notável, é importante pontuar que não é o caso de que as crianças com TEA são caracterizadas por parecerem afetivamente esvaziados ou que os afetos por elas expressados são inapropriados e sem relação com o contexto interpessoal. As crianças autistas deste estudo, ocasionalmente apresentaram episódios de sorriso e gargalhada relacionados com o comportamento dos seus parceiros. Em ambos os grupos, raramente ocorreram afetos negativos e, não houve diferenças de frequência entre eles que pudesse ser considerada como significativa. As crianças autistas se diferenciaram do outro grupo pela maneira como elas se expressavam negativamente diante os 3 parceiros sociais. As crianças autistas eram significativamente mais negativas com o parceiro desconhecido. Se este comportamento está relacionado com a atitude deste parceiro ou pelo fato dele não ser familiar à criança não se sabe. No entanto, é notável que a criança autista é capaz de distinguir os parceiros de uma maneira que se manifestam diferentes reações emocionais. Os dados deste estudo sugerem que as crianças TEA apresentam um prejuízo na expressão espontânea e natural dos afetos quando estão em situações de interação interpessoal.

Yirmiya, Kasari, Sigman & Mundy (1989) examinaram as expressões faciais de 18 crianças com TEA, 18 crianças com RM e 18 crianças com DT em situações de interação social semi-estruturadas. As crianças autistas e as com retardo mental tinham em média 4 anos e, as crianças com desenvolvimento típico tinham em média 22 meses. As expressões faciais dos afetos foram analisadas a partir das filmagens das crianças em interação com um experimentador que avaliava as habilidades comunicativas pré-lingüísticas das crianças em questão. Foram apresentados às crianças brinquedos, jogos sociais e atividades de troca de turno, além de o experimentador apontar para pôsteres pendurados na parede e solicitar pedidos às crianças. Esses procedimentos fazem parte de uma escala de acesso à comunicação social inicial, o *Early Social Communication Scale* (ESCS). Os afetos foram codificados através do sistema de codificação máxima e discriminativa do movimento, o *Maximally Discriminative Movement Coding System*. Os resultados indicaram que as crianças autistas apresentaram mais expressões faciais neutras/ esvaziadas do que as crianças com RM. Além disso, as crianças com TEA demonstraram uma variedade de expressões afetivas ambíguas que não foram observadas em nenhum dos outros 2 grupos de crianças. Este

padrão de comportamento pode estar relacionado com as dificuldades que as crianças com TEA têm em compartilhar o afeto e/ ou com a dificuldade que os outros têm em compreender os sinais afetivos destas crianças. Além dos autistas apresentarem um padrão único de expressão afetiva, parece que eles apresentaram uma forma única de prestar atenção e interpretar os estímulos afetivos comparados aos outros sujeitos.

Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya (1990) realizaram uma pesquisa mais detalhada na qual foi examinado a associação do compartilhar afetos positivos durante dois contextos comunicativos diferentes: atenção conjunta e situações de pedido/solicitação. Foram filmadas 18 crianças com TEA, 18 crianças com DT e 18 crianças com RM, com idade entre 3 e 6 anos, em situações semi-estruturadas de interação com um experimentador. Os procedimentos utilizados para eliciar os comportamentos comunicativos não-verbais e a análise da atenção e das expressões faciais das crianças se comparam com a metodologia usada na pesquisa apresentada anteriormente realizada por Yirmiya e colaboradores (1989). No entanto, Kasari e colaboradores (1990) tinham o objetivo de determinar se os comportamentos da atenção conjunta estavam associados com tipos específicos de manifestações afetivas. Foram comparadas as manifestações afetivas durante as situações de atenção conjunta das manifestações afetivas durante as situações de pedido/solicitação. Outro objetivo da pesquisa era determinar se os tipos de afetos manifestados pelos grupos de crianças eram diferentes nas situações de atenção conjunta. Se tais diferenças fossem encontradas, seria confirmada a hipótese de que os déficits das crianças autistas nas habilidades da atenção conjunta estão associados com os distúrbios afetivos por elas apresentados. Os resultados deste estudo fornecem a informação da relação e integração que existe entre as expressões afetivas e os contextos específicos de comunicação. As crianças típicas quando estavam na presença de brinquedos e de adultos desconhecidos pareciam compartilhar mais afetos positivos com o adulto quando este indicava o interesse em compartilhar as experiências do evento ou do brinquedo – atenção conjunta – do que quando eram solicitadas a ajudá-los com os brinquedos. Quando comparadas com as crianças típicas, as crianças com TEA apresentaram menores níveis de afetos positivos durante as cenas de atenção conjunta enquanto que as crianças com RM apresentaram maiores níveis de afetos positivos durante as

situações de pedido e situações de atenção conjunta. Estes resultados confirmam a hipótese de que os déficits na atenção conjunta das crianças autistas estão associados com seus prejuízos na capacidade de compartilhar estados afetivos.

Na pesquisa desenvolvida por Dawson, Hill, Spencer, Galpert & Watson (1990), foi examinado o comportamento social, o afeto e o uso do olhar de 16 crianças autistas e 16 crianças com DT com idade entre 2 anos e 1/2 e 5-6 anos. Todas as crianças foram filmadas em 3 situações diferentes de interações naturais com suas mães: durante uma brincadeira livre, uma situação mais estruturada com demandas comunicativas e, interações face-a-face durante o lanche. O objetivo era explorar o uso comunicativo do afeto e o uso do contato ocular manifestados pelos 2 grupos de crianças quando estavam em interação com suas mães. Houve o interesse em saber se as crianças autistas interagiam por menos tempo com suas mães do que as crianças normais, se a quantidade do tempo de interação variava de acordo com o contexto interativo e, se as crianças autistas faziam menos contato ocular com suas mães do que as crianças típicas, além de investigar se o contato ocular seria afetado pelo contexto comunicativo ou não. A hipótese era que as crianças com TEA iriam falhar na combinação do uso do contato ocular mais uma demonstração afetiva. Esta categoria afetiva foi estabelecida com base na maneira como uma criança típica faz quando alguém se comunica afetivamente com ela. Uma criança com DT, na maioria das vezes, responde ao comportamento afetivo de outra pessoa através do contato ocular além de outra expressão afetiva como, por exemplo, sorrir ou franzir a sobrancelha. Haveria uma diferença qualitativa na manifestação dos afetos apresentados pelos 2 grupos de crianças em questão. Outra diferença qualitativa hipotetizada por este estudo foi que as crianças autistas iriam sorrir menos aos estímulos sociais e aos sorrisos de suas mães do que as crianças normais. Os resultados demonstraram que durante as 3 situações não houve diferença na frequência ou na duração do contato ocular à face da mãe. Durante as interações face-a-face, quando as expressões faciais de sorrir e franzir a testa foram codificadas, também não houve diferença entre os 2 grupos de crianças no que diz respeito à frequência ou duração destas expressões. No entanto, as crianças com TEA combinaram menos as expressões faciais com o contato ocular do que as crianças com DT. Estes resultados sugerem que o uso anormal do contato ocular e das expressões emocionais, comumente observado

nas crianças típicas, não é de natureza quantitativa. Ao contrário, esta anormalidade parece ser de natureza qualitativa: frequentemente, as crianças autistas falham na combinação da expressão emocional com o contato ocular para representar um simples ato de comunicar intenções. As crianças autistas expressaram emoções tão frequentemente quanto às crianças típicas, só que elas não conseguiram comunicar suas emoções aos outros. Além destes achados, a pesquisa demonstrou que não houve diferença na porcentagem de sorrisos direcionados a eventos sociais versus não-sociais entre as crianças autistas e as típicas. No entanto, quando foram examinadas as respostas das crianças autistas aos sorrisos de suas mães ficou evidente que elas sorriam muito menos em resposta ao sorriso das mães do que as crianças com DT. Finalmente, foi encontrado que as mães das crianças autistas apresentaram menos sorrisos e sorriam muito menos em resposta aos sorrisos de seus filhos quando comparadas às mães das crianças típicas. Estes resultados sugerem que o comportamento afetivo pouco usual das crianças com TEA pode afetar negativamente o comportamento dos outros.

Sigman, Kasari, Kwon & Yirmiya (1992) examinaram outras formas de coordenação intersubjetiva do afeto comparando 3 grupos de crianças com idade média de 4 anos. Os participantes eram compostos por 30 crianças com TEA, 30 crianças com AD e 30 crianças com DT. As crianças foram filmadas em três situações diferentes de desconforto quando interagiam com seus pais e experimentadores. Na primeira situação, o experimentador fingia se machucar quando brincava com um brinquedo de martelar. A segunda, o experimentador simulava medo diante um robô monitorado por um controle remoto e, na terceira cena fingia estar doente demonstrando desconforto. Foram analisadas três categorias de comportamentos: atenção, comportamentos direcionados ao brinquedo e ao adulto e expressão emocional. Os resultados deste estudo mostraram que as crianças autistas, em todas as 3 situações, raramente olharam ou se relacionaram com o adulto. Quando o adulto fingia se machucar elas não demonstraram preocupação e continuaram a brincar. Quando o robô se movia em direção à criança, os pais e experimentadores que estavam próximos faziam expressões faciais, gestos e vocalizações simulando medo em relação ao brinquedo. A maioria das crianças não-autistas olhou para o adulto em algum

momento, mas menos da metade das crianças com TEA olharam para os adultos e quando o fizeram foi rapidamente. As crianças com autismo não só demonstraram menos dúvida em brincar com o robô como brincaram por mais tempo com este objeto do que as crianças com RM. Parecia que as crianças com TEA eram menos influenciadas pelas atitudes de medo do que as outras crianças. Enfim, o estudo encontrou a evidência de que as crianças autistas demonstraram se engajar menos não só em interações interpessoais, como também diante às atitudes emocionais de outra pessoa em relação a objetos e eventos.

Um estudo desenvolvido por Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Cox, Baird & Drew (1997) investigou a empatia, o jogo de faz-de-conta, a atenção conjunta e, a imitação das crianças autistas comparadas com crianças com RM e crianças típicas. As reações afetivas das crianças com 20 meses de idade foram filmadas quando o experimentador fingia se machucar. Os resultados mostraram que nas atividades de teste de empatia, somente 4 de 10 crianças com TEA olharam para a face de medo do investigador enquanto todas as outras crianças do experimento olharam para a face do adulto. Estes achados são consistentes com os estudos anteriores que mostraram os prejuízos na coordenação do afeto e da atenção em crianças com autismo (Dawson e colaboradores, 1990; Kasari e colaboradores; 1990; Sigman e colaboradores; 1992). Quando um robô foi apresentado com o intuito de provocar ansiedade e para observar as habilidades da atenção conjunta, raramente as crianças com TEA alternaram o olhar entre o brinquedo e o adulto. As crianças autistas imitaram menos do que as crianças com AD. Poucas crianças autistas e com AD brincaram de faz-de-conta espontaneamente. Em todas as áreas observadas, as crianças autistas demonstraram estar desconectadas com o sentimento dos outros.

Estes estudos mostram que as crianças autistas apresentam uma forma diferente de se relacionarem intersubjetivamente. Não é o caso de elas não estabelecerem conexões intersubjetivas com os outros. Os modelos de relação intersubjetiva que ocorre entre elas e as outras pessoas em relação aos eventos e situações não são fortemente imbuídos de emoções. A importância de compreender e comunicar os afetos nas situações de conexões intersubjetivas pode ser evidenciada quando se leva em consideração o que ocorre nas interações nas quais a atenção e o afeto não estão integradas como no caso das crianças

autistas. Outra questão que merece ser considerada é o fato de que os adultos e/ ou pessoas que se relacionam com as crianças autistas podem não conseguir interpretar e compreender a forma de expressão dos afetos destas crianças. Tanto nas situações clínicas quanto nas pesquisas realizadas têm sido observadas as limitações na manifestação e compreensão dos afetos apresentadas pelas crianças com TEA. Estes dados parecem sugerir que tais limitações podem influenciar no desenvolvimento de habilidades sociais como a aquisição da capacidade simbólica uma vez que ela também depende das interações sociais para se desenvolver. Esta capacidade está bastante prejudicada no caso do autismo sendo evidenciada pela dificuldade que os autistas têm em fazer o uso adequado da linguagem não-verbal e verbal.

### 3.3

#### **Dificuldades na capacidade simbólica e no uso da linguagem**

Para que uma criança aprenda a usar a linguagem e desenvolva as capacidades simbólicas é fundamental que ela participe das várias atividades comunicativas pré-lingüísticas. Estas atividades ocorrem desde a fase da intersubjetividade primária, se estendem até se tornarem mais elaboradas na fase da intersubjetividade secundária, até a criança alcançar a capacidade de simbolizar (Bates, 1976, 1979; Trevarthen, 2001; Hobson, 2002; Tomasello, 2003). Durante o primeiro ano de vida, uma criança com DT aprende a se comunicar através de comportamentos comunicativos não-verbais como trocas de olhar, vocalizações e gestos pré-lingüísticos. Estes comportamentos desempenham funções importantes para o desenvolvimento. Através dos comportamentos de atenção conjunta, a criança passa a comunicar aos outros suas experiências afetivas, servem para que ela estabeleça e mantenha interações sociais e, proporcionam meios da criança expressar seus desejos e necessidades. Por volta dos 12 meses, a maioria das crianças com DT apresentam todos os comportamentos da atenção conjunta incluindo: compartilhar a atenção através da alternância do olhar, seguir a atenção de outra pessoa e, dirigir a atenção de alguém para seu foco de interesse (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). À medida que a criança se desenvolve, os comportamentos comunicativos não-verbais se tornam complexos e variados

permitindo que a criança coordene gestos e sons durante as suas ações até alcançar a capacidade de simbolizar, usando palavras para se referir aos objetos e/ou eventos que não estão presentes no contexto – descontextualização (Bates, 1979).

As habilidades de imitação motora também estão associadas com o desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação social/ simbólica. Desde o nascimento, as crianças típicas apresentam a capacidade de imitar movimentos simples faciais (Trevvarthen, 2001). Por volta dos 9 meses, elas passam a imitar ações com objetos tanto em contextos imediatos quanto em diferidos. A imitação parece servir a diversas funções do desenvolvimento infantil como: trocas de experiências sociais, promoção do sentimento de conexão mútua e, serve como um meio de comunicação entre parceiros sociais. Através da imitação a criança compreende as ações e intenções dos outros. A imitação não só assume um papel no desenvolvimento das habilidades sociais, mas também parece predizer o desenvolvimento da linguagem das crianças. Tanto o jogo simbólico quanto o jogo funcional são domínios que também estão associados ao desenvolvimento típico das habilidades da linguagem e da capacidade simbólica. A brincadeira permite que a criança interaja e se comunique socialmente, além de promover contextos nos quais o pensamento é construído. (Bates, 1979).

As crianças autistas demonstram uma desordem no desenvolvimento da capacidade da atenção conjunta e nas habilidades da capacidade simbólica. Isto inclui déficits no uso e na compreensão de formas não-verbais e verbais da comunicação, prejuízos nas imitações motoras imediatas e nas imitações diferidas de ações com objetos e, prejuízos específicos no jogo simbólico (Tomasello, 2003; Wetherby, 2006). Enquanto crianças com DT usam os gestos comunicativos com a intenção de pedir objetos, solicitar ações e, dirigir a atenção dos outros ao seu foco de atenção, as crianças autistas raramente se comunicam com a intenção de compartilhar o seu interesse, sentimento e/ ou atenção com outrem. Elas usam poucos comportamentos comunicativos não-verbais como o contato ocular e os gestos de mostrar e apontar. A habilidade de coordenar comportamentos não-verbais com vocalizações parece estar prejudicada no caso do autismo. Quando os gestos comunicativos são usados pelas crianças autistas é muito mais para pedir um objeto ou solicitar algo do seu interesse do que para indicar algum interesse a alguém. (Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn, 1997).

Em relação à imitação, Wetherby (2006) sugere que a dificuldade dos autistas em imitar simples movimentos faciais e das mãos e, ação com os objetos está correlacionada com a dificuldade de engajamento social apresentado por estas crianças desde as fases precoces do desenvolvimento. Parece que a dificuldade no jogo simbólico também tem fundamento no prejuízo nas interações sócio-afetivas manifestadas desde cedo pelas crianças com autismo. Hobson (2002) sugere que o fato de as crianças autistas não interagirem socialmente com outras pessoas leva a um empobrecimento da vida imaginativa. Ele diz que ao observar uma criança autista interagindo com um brinquedo é muito pouco provável que ela atue sobre esse brinquedo de forma simbólica ou imaginativa. Geralmente, ela usa rituais repetitivos, comportamentos característicos da síndrome do autismo. Em relação ao uso da linguagem parece ocorrer o mesmo. A fala ecológica é um exemplo deste comportamento repetitivo.

Um estudo realizado por Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn (1997) examinou as formas, as funções e a complexidade dos comportamentos comunicativos não-verbais usados pelas crianças autistas. Catorze crianças autistas e catorze crianças com AD e/ou com Prejuízo de Linguagem (PL), com idade até três anos e meio, foram encorajadas a participar de 16 situações de avaliação do comportamento comunicativo não-verbal. Estas situações fazem parte de um instrumento de avaliação da comunicação pré-lingüística, o *Prelinguistic Communication Assessement* (PCA). Oito situações se destinavam à investigação de como a criança dirigia a atenção do adulto para um evento interessante ou pouco comum. As outras oito situações eliciavam o comportamento da criança de fazer um pedido/ solicitação ao adulto. A função da comunicação era analisada de acordo com 3 categorias previamente descritas: pedir, comentar, rejeitar. As formas comunicativas foram avaliadas de acordo com 7 categorias gestuais: dar objetos, mostrar objetos, tocar objetos, manipular a mão do experimentador, alcançar, apontar para objetos tocando-os com o dedo indicador, apontar para objetos distantes com o dedo indicador. Além das categorias gestuais da comunicação, foram adicionadas outras 2 categorias relativas à complexidade da forma comunicativa: vocalização e contato ocular dirigidos ao experimentador. Estas 2 últimas categorias foram codificadas independentemente, ou em combinação, com algum outro gesto comunicativo. Os

resultados revelaram que as crianças autistas apresentam um padrão diferente de comunicação não-verbal quando comparadas com as outras crianças. As crianças com TEA se comunicam com menor frequência em uma atividade estruturada para eliciar a comunicação. Quando se comunicam, as crianças autistas solicitam e pedem menos por objetos ou eventos além de dirigirem menos a atenção do experimentador para objetos e eventos para demonstrar intenção de compartilhar o seu interesse quando comparadas com as outras crianças. Enquanto que 1/3 dos atos comunicativos das crianças com AD e/ou PL se destinavam ao compartilhar o foco de interesse (comentar) com o adulto, menos de 1% dos atos comunicativos das crianças com TEA serviam ao propósito de comentar. As formas dos comportamentos comunicativos não-verbais dos 2 grupos de crianças também foram distintas. As crianças autistas demonstraram: pouca quantidade do uso de gestos associados aos comentários, por exemplo, apontar e mostrar objetos, usaram poucos atos comunicativos envolvendo o contato ocular e, usaram poucos atos mostrando um alto nível de complexidade (combinação de gestos, contato ocular e vocalização). No entanto, as crianças com TEA apresentaram taxas mais altas e boas proporções de atos envolvendo manipulação direta da mão do examinador a qual era usada para fazer pedidos/ solicitar coisas. A baixa frequência no uso de gestos e ações comunicativas, com a intenção de comentar (gesto declarativo) ou compartilhar o interesse, demonstrada no grupo das crianças autistas, pode estar associada à natureza social e afetiva destes gestos. Somente 2 crianças com TEA usaram o gesto de apontar para se comunicarem, sendo usado com a mesma frequência tanto para fazer pedido (gesto imperativo) quanto para fazer um comentário (gesto declarativo). Este estudo demonstrou que a dificuldade comunicativa no autismo não está somente associada ao pouco uso de comportamentos não-verbais através do contato ocular, mas também porque as crianças com TEA apresentaram pouca frequência do que é considerado um nível complexo de comportamento comunicativo: combinação de gestos, contato ocular e vocalização.

Wetherby, Prizant & Hutchinson (1998) examinaram o desenvolvimento da comunicação, do comportamento social/afetivo e, do comportamento simbólico de 22 crianças com TEA e 22 crianças com Atraso de Linguagem (AL). A idade das crianças com TEA variava entre 17 e 60 meses enquanto que a idade das

crianças com AL era entre 19 e 66 meses, sendo que todas as crianças apresentavam o mesmo nível de linguagem expressiva. Para avaliar tais comportamentos foi utilizada uma escala de comportamentos comunicativos e simbólicos, o *Communication and Symbolic Behavior Scale* (CSBS), desenvolvida por Wetherby e Prizant. Esta escala envolve a avaliação do uso de comportamentos comunicativos e simbólicos da criança em interação com o adulto, que participam de procedimentos experimentais estruturados e não-estruturados. Os resultados mostraram que as crianças com TEA apresentavam escores significativamente mais pobres do que as outras crianças. Tais escores afetaram fortemente os seguintes comportamentos sócio-comunicativos: alternância do olhar, compartilhar afetos positivos, iniciar a comunicação para compartilhar atenção, uso de gestos convencionais, uso de gestos distais, coordenação de gestos e vocalizações, compreensão da linguagem e, quantidade e complexidade de ações no jogo simbólico. No entanto, apresentaram escores comparáveis em iniciar a comunicação para regulação do comportamento, quantidade de consoantes e, mesmo nível de jogo construtivo. Esses achados confirmam os dados de estudos anteriores de que o uso da comunicação social das crianças com TEA é caracterizado por pouco efeito comunicativo.

Toth, Munson, Meltzoff & Dawson (2006) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de investigar as contribuições da capacidade da atenção conjunta, da imitação e jogo simbólico com brinquedo para o desenvolvimento da linguagem e das taxas das habilidades comunicativas em crianças com TEA. Participaram da pesquisa 60 crianças com idade entre 3 e 4 anos, sendo 42 diagnosticadas com autismo e 18 com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE). Na primeira sessão, foram aplicados: uma entrevista de diagnóstico do autismo, o *Autism Diagnostic Interview – Revised* (ADI-R); um programa de observação para diagnóstico do autismo, o *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS) e, escalas do aprendizado precoce, o *Mullen Scales of Early Learning* (AGS Edition). Na segunda sessão, foi aplicada a escala de comunicação social inicial (ESCS) e também procedimentos experimentais de avaliação da imitação, do jogo funcional e, do jogo simbólico. O estudo demonstrou que quando as habilidades de atenção conjunta, imitação e jogo simbólico foram examinadas simultaneamente, com o objetivo de investigar

possíveis contribuições para o desenvolvimento da linguagem, a habilidade de iniciar a atenção conjunta através do gesto protodeclarativo e a habilidade da imitação imediata estavam fortemente associadas com as habilidades da linguagem nas crianças autistas de 3-4 anos. Quando avaliada a relação entre estas três habilidades e as taxas de aquisição das habilidades da linguagem em crianças autistas, encontrou-se que o jogo simbólico e a imitação diferida estavam associados com altas taxas de aquisição das habilidades lingüísticas entre as idades de 4 e 6.5 anos. As crianças que demonstraram melhor desempenho no jogo simbólico e na imitação diferida aos 4 anos adquiriram habilidades comunicativas mais rápido do que aquelas que desenvolveram menos estas habilidades. Estes achados têm grandes implicações para a compreensão da natureza e curso do desenvolvimento da linguagem no autismo. Enquanto a capacidade de iniciar a atenção conjunta através do gesto protodeclarativo e a imitação imediata contribuem para o início do desenvolvimento da habilidade da linguagem, o jogo simbólico e a imitação diferida contribuem para as taxas do desenvolvimento das habilidades comunicativas nos anos seguintes do desenvolvimento. Estes achados sugerem que enquanto as três habilidades devem ser importantes para o desenvolvimento da linguagem no autismo, o jogo simbólico e a imitação diferida devem contribuir para que as capacidades comunicativas se expandam no período pré-escolar. O estudo especula que a capacidade de atenção conjunta e a imitação imediata são importantes “pontos de partida” para o aprendizado das trocas sociais e comunicativas nas quais se desenvolve a linguagem. Sendo este estágio do desenvolvimento considerado como “ponto de partida” para que a criança comece a aprender a usar a linguagem de uma maneira comunicativa, habilidades simbólicas se tornam importantes na continuidade do processo de aquisição de palavras e frases durante os períodos pré-escolares. As capacidades do jogo simbólico e da imitação diferida envolvem o compartilhar da atenção, mas também exigem um alto nível de habilidades cognitivas importantes para a continuidade do desenvolvimento e expansão da linguagem e da comunicação social. A habilidade da criança em reproduzir ações a posteriori reflete a capacidade do pensamento simbólico, uma memória do passado intacta, além da capacidade de compartilhar atitudes através dos objetos. Logo, a partir das capacidades do jogo simbólico e da imitação diferida a criança

não só pode compreender as ações e eventos como também demonstrar o que compreendeu.

Pode-se perceber a partir das pesquisas apresentadas anteriormente que a manifestação central do autismo parece ser o déficit na capacidade de atenção conjunta. Este déficit inclui uma falha em seguir a atenção, o interesse e, os sentimentos dos outros. Como visto, isto representa uma dificuldade na capacidade de se comunicar para alcançar objetivos sociais. Este prejuízo é considerado como marcador da síndrome do autismo uma vez que a habilidade de se comunicar através de palavras/ fala/ símbolo depende dos comportamentos da capacidade de compartilhar a atenção. Devido o prejuízo no engajamento sócio-afetivo inicial, as crianças com autismo não desenvolvem a habilidade precursora da capacidade simbólica, que é a capacidade da atenção conjunta.

Enquanto os déficits na capacidade simbólica, incluindo os prejuízos na comunicação gestual, na imitação e, no jogo simbólico são característicos de todas as crianças com TEA, existe muita variabilidade no que se refere ao uso da fala/comunicação verbal. Algumas crianças com autismo possuem um repertório restrito de consoantes e poucas estruturas silábicas complexas, enquanto outras crianças apresentam vocalizações adequadamente complexas. Estudos têm apontado que embora 50% das crianças autistas adquiram a fala, a grande maioria destas crianças usa o padrão de fala ecológica (Stone e colaboradores, 1997; Wetherby, 2006). A fala ecológica é um padrão verbal de imitação de frases ou palavras proferidas por outra pessoa, repetida com entonação similar e parece ser usado pelos autistas como uma estratégia comunicativa. Ela pode ser imediata, por exemplo, a criança repete o cumprimento da professora dizendo “Olá, João”, exatamente como foi dito a ela. Ou a ecolalia pode ser atrasada, como no caso de uma criança que diz para o pai “está na hora de fazer cócegas em você!”, como um sinal de que ela quer entreter-se com a brincadeira. Neste caso, ela repete a frase que escutou dos seus pais em algum momento do passado (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). Prizant, Schuler, Wheterby & Rydell (1997) consideram que tanto o uso da fala ecológica quanto o uso do contato gestual primitivo podem refletir uma estratégia de repetição de um aspecto de uma situação para fazer com que esta determinada situação ocorra novamente, como no exemplo dado acima. Ou ainda, a criança pega a chave do carro para pedir para passear ou, repete um

pedaço memorizado de uma música como um pedido de escutar tal canção. Estas estratégias demonstram a dificuldade que as crianças autistas têm em aprender a usar a comunicação simbólica. Na comunicação simbólica, o símbolo representa e está separado do seu referente. Repetir ações ou frases é uma comunicação realizada por índices. Tais repetições representam um índice que está associado com o objetivo comunicativo (Wetherby, 2006). As crianças autistas que apresentam a fala ecológica podem adquirir um largo vocabulário e aspectos mais avançados da gramática, no entanto, há uma persistência com os problemas relacionados às regras do uso da comunicação social, que são os aspectos pragmáticos da linguagem.

Nos anos 70, existia a hipótese de que o prejuízo na linguagem seria a manifestação central do autismo e os outros desvios seriam conseqüências da privação comunicativa apresentadas pelas crianças autistas. Estudos comparativos realizados entre crianças autistas e outras crianças com o Prejuízo Específico de Linguagem (PEL), o *Specific Language Impairment*, concluíram que a síndrome do autismo não poderia ser atribuída somente às dificuldades de linguagem porque os sintomas manifestados pelas crianças autistas eram mais severos, extensos e diferentes daqueles observados em crianças com PEL. Deste modo, foi enfatizado que as condições diagnósticas para os dois casos seriam diferentes. Bishop (2003) questionou esta divisão pelo fato de que alguns casos pareciam mostrar um panorama clínico intermediário entre autismo e PEL. Com o objetivo investigar se haveria uma distinção categórica entre o autismo e o PEL ou se eles estariam em um continuum de severidade, Bishop traçou um panorama sobre as possíveis relações existentes entre PEL e as manifestações dos desvios de linguagem no autismo.

Tradicionalmente, o Prejuízo Específico de Linguagem se define quando uma criança apresenta uma falha na aquisição da linguagem sem que haja uma razão conhecida. As habilidades lingüísticas não-verbais se encontram nos limites normais e, na maioria das crianças, as dificuldades estão nos aspectos estruturais da linguagem, ou seja, nos aspectos fonológicos e sintáticos. Além disso, as crianças com PEL fazem uso da linguagem socialmente, não apresentam dificuldades nos relacionamentos sociais, não se comportam de maneira estereotipada e ou repetitiva e, não têm dificuldades no repertório imaginativo

como no caso do autismo. As crianças com PEL só manifestam prejuízo no funcionamento do domínio da linguagem. Elas até podem apresentar dificuldades em se comunicarem socialmente devido às limitações nos domínios gramaticais e lexicais. No entanto, as crianças são responsivas e demonstram intenção de comunicação.

Ao contrário, cerca de 50% dos autistas, como mencionado, não aprende a falar e têm problemas severos na compreensão dos sinais comunicativos não-verbais e verbais. O déficit da linguagem no autismo é qualitativamente anormal porque as crianças não usam a linguagem social adequadamente. Existem casos em que as crianças autistas adquirem a linguagem com atraso e, mesmo assim, não progridem num discurso simples. As manifestações mais distintas observadas no transtorno do espectro autista em comparação com as manifestações dos PEL estão relacionadas aos prejuízos no uso/pragmática das habilidades não-verbais da linguagem. Apesar de as manifestações das habilidades da linguagem no autismo serem heterogêneas, os Prejuízos Pragmáticos da Linguagem (PPL), o *Pragmatic Language Impairment* – (PLI), são universais dentre os indivíduos diagnosticados com TEA (Wetherby, Schuler & Prizant, 1997; Bishop & Nurbury, 2002; Bishop, 2003). É o que acontece nos casos de crianças com autismo de alto-funcionamento, nos quais a inteligência se encontra preservada. Muitas destas crianças adquirem a fala e podem conversar num discurso mais complexo, porém, fazem uso anormal da linguagem. Nos estudos comparativos dos casos de PEL e autismo de alto-funcionamento, que seriam os casos intermediários entre PEL e autismo, foi observado que as crianças com autismo de alto-funcionamento apresentam déficits mais severos nos aspectos estruturais da linguagem e no uso da linguagem do que as crianças com PEL. E, apesar de as crianças autistas apresentarem muitos dos mesmos prejuízos observados no PEL, eles são pouco observados porque os problemas pragmáticos ou prejuízos no uso da comunicação social são mais severos. As dificuldades comunicativas das crianças com PEL podem ser descritas como uma imaturidade ou falta de habilidades comunicativas. No caso das crianças autistas, podem ser percebidas estranhezas qualitativas em relação ao uso da linguagem. Por exemplo, estas crianças usam palavras e sentenças com significados próprios de forma que o ouvinte não pode compreender o significado (Bishop, 2003).

Bishop & Norbury (2002) conduziram dois estudos para testar a hipótese de que o termo Prejuízo Pragmático da Linguagem (PPL) poderia ser usado como uma outra terminologia para designar o autismo ou mesmo o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE). Foram comparados os sintomas clínicos e as manifestações das dificuldades da linguagem de crianças diagnosticadas com PEL, com PPL e, com autismo de alto-funcionamento. A finalidade do estudo era avaliar se os prejuízos pragmáticos da linguagem se restringiam somente ao caso do autismo e, se as crianças com PPL encontrariam critérios diagnósticos para o TEA ou para o TGD-SOE. A conclusão de Bishop & Norbury (2002) foi que a presença de dificuldades pragmáticas no desenvolvimento da comunicação de uma criança deve ser motivo de avaliação clínica para checar possível risco para o diagnóstico do autismo. No entanto, não foi possível afirmar que todas as crianças com dificuldades com o uso/ pragmática da linguagem encontraram critérios para o autismo ou TGD-SOE. Logo, o termo PPL não é sinônimo do termo autismo apesar de todas as crianças diagnosticadas com TEA apresentarem dificuldades com o uso da linguagem.

Hobson (2002) acredita que a dificuldade na habilidade de conexão afetiva manifestada pelos autistas conduz ao prejuízo mais relevante do funcionamento intelectual, que é o da linguagem. Algumas dessas crianças podem adquirir uma linguagem sofisticada, no entanto, o maior problema não está na maneira como os autistas compreendem ou reproduzem a gramática, mas em como eles usam a linguagem e como ajustam a linguagem ao contexto no qual ela é usada. Todas essas atividades exigem que a criança compreenda que os participantes da cena de atenção conjunta desempenham um papel e que estes papéis são intercambiáveis (Tomasello, 2003). Quando uma pessoa ajusta sua atenção ao foco de interesse, à preocupação, ao desejo, aos sentimentos, à intenção de outra pessoa, quer dizer que ela está sendo responsiva aos estados subjetivos e ao afeto do outro. Isto representa a habilidade de assumir o papel do outro, de se colocar no lugar do outro ou ainda apreciar a perspectiva do outro. Uma pessoa capaz de inverter os papéis em uma situação de conexão interpessoal compreende a intenção do outro. A compreensão da intencionalidade surge no contexto da atenção conjunta (Bates 1976, 1979). Parece que as dificuldades no uso da linguagem manifestadas pelas crianças com autismo podem ser entendidas sobre esta base. Pode ser que a

deficiência do autista em se conectar afetivamente com o outro prejudique sua compreensão sobre o que as pessoas pensam, sentem ou pretendem fazer. Faltaria aos autistas a compreensão da intencionalidade. A dificuldade na conexão interpessoal parece constituir a raiz das limitações simbólicas e da linguagem no autismo. Greenspan (2006) sugere que deve-se considerar sinais de TEA quando as habilidades básicas de estabelecer proximidade com o outro, de fazer trocas de gestos emocionais de uma forma contínua e, de usar palavras ou símbolos com a intenção emocional estiverem ausentes no desenvolvimento da criança. As dificuldades de simbolização no autismo se manifestam muito antes do aparecimento da fala. A dificuldade das crianças com TEA em estabelecer a conexão emocional inata com os outros parece fundamentar o prejuízo no desenvolvimento das capacidades simbólica e lingüística.

Como demonstrado nas pesquisas até o momento, existe um conjunto de fatores sócio-afetivos que promovem o desenvolvimento típico das capacidades simbólica e lingüística. Além disto, estes comportamentos sociais e emocionais também são considerados meios de comunicar intenções, desejos e necessidades durante as relações interpessoais. Parece que as dificuldades das crianças autistas nas capacidades simbólica e lingüística se manifestam devido ao prejuízo no engajamento sócio-afetivo que permeia as relações interpessoais. Os estudos analisados apontam para categorias/comportamentos tanto quantitativas (individuais) quanto qualitativas (da relação e afetivas) nas áreas social, da comunicação e afetiva do desenvolvimento das crianças. Estas categorias são: contato ocular, sorriso social, toque, atenção ao interesse do outro, gesto apontar imperativo, gesto apontar declarativo, vocalizações, uso de palavras referenciais, combinação do uso de gestos, vocalizações e contato ocular, combinação de uma expressão emocional mais o contato ocular, referência social, regulação mútua (antecipação, reciprocidade, contingência) e, FORMA da sintonia afetiva.