

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Fernanda Vital de Almeida Telles**

**Avaliação de habilidades pragmáticas e da percepção  
parental sobre o impacto da Covid-19 na linguagem de  
crianças no espectro autista**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da  
Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em  
Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Leticia Maria Sicuro Correa

Rio de Janeiro  
Setembro 2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Fernanda Vital de Almeida Telles**

**Avaliação de habilidades pragmáticas e da percepção  
parental sobre o impacto da Covid-19 na linguagem de  
crianças no espectro autista**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Letícia Maria Sicuro Corrêa**

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Helenice Charchat Fichman**

PUC-Rio

**Tatiana Bagetti**

UFF

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2025

## Ficha catalográfica

Telles, Fernanda Vital de Almeida

Avaliação de habilidades pragmáticas e da percepção parental sobre o impacto da Covid-19 na linguagem de crianças no espectro autista / Fernanda Vital de Almeida Telles ; orientadora: Leticia Maria Sicuro Correa. – 2025.

178 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2025.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Habilidades pragmáticas. 4. Interface gramática-pragmática. 5. Linguagem figurada. 6. Pandemia Covid-19. I. Corrêa, Leticia Maria Sicuro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

## **Agradecimentos**

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

A caminhada até aqui foi repleta de desafios, aprendizados e conquistas que só foram possíveis graças ao apoio de pessoas e instituições muito especiais, às quais registro minha sincera gratidão.

À minha orientadora, pela dedicação, paciência, incentivo e pela valiosa contribuição científica e pessoal em todas as etapas desta pesquisa.

À PUC-Rio e ao PPGEL, pelo apoio concedido, sem o qual este percurso acadêmico não poderia ter se concretizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, que compartilharam seus conhecimentos com generosidade e contribuíram de forma significativa para a minha formação acadêmica e científica.

À minha família, pelo amor incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio constante, que foram fundamentais para que eu pudesse prosseguir com determinação nesta caminhada.

Aos colegas terapeutas, pela parceria, troca de experiências e colaboração durante o processo de pesquisa.

À clínica de Neuroreabilitação Follow Kids que gentilmente disponibilizou seu espaço para a realização das testagens, assim como aos pais das crianças que confiaram e permitiram a participação de seus filhos, tornando este estudo possível.

Ao Centro Educacional Nossa Senhora de Fátima que abriu suas portas para a aplicação das atividades com o grupo controle, possibilitando a concretização de parte essencial desta investigação.

E, sobretudo, a Deus, pela vida, pela força e por me permitir chegar até aqui, sustentando-me em cada desafio e guiando meus passos nesta trajetória.

## Resumo

Telles, Fernanda Vital de Almeida; Corrêa, Letícia Maria Sicuro. **Avaliação de habilidades pragmáticas e da percepção parental sobre o impacto da Covid-19 na linguagem de crianças no espectro autista.** Rio de Janeiro, 2025. 178p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo teve como objetivo avaliar habilidades pragmáticas em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 e 2 de suporte comunicacional, em idade escolar, e fez uso de metodologia experimental psicolinguística adaptada para o ambiente terapêutico fonoaudiológico. Participaram 15 crianças com TEA, na faixa etária entre 7 e 12 anos, e 15 crianças neurotípicas, as quais constituíram o grupo-controle. Foram conduzidos 7 experimentos. O primeiro avaliou habilidades relacionadas à Teoria da Mente, especificamente a atribuição de crenças falsas de 1ª e 2ª ordem. Os experimentos 2 a 5 investigaram a produção e compreensão de distinções na interface gramática-pragmática, codificadas por elementos funcionais como determinantes e afixos verbais. Utilizaram-se tarefas de reconto e compreensão para avaliar aspectos como introdução e recuperação de referentes, contraste aspectual, relevância, uso de expressões referenciais e inferências baseadas em pistas linguísticas (definitude, aspecto, modo), além da percepção de unicidade e totalidade da referência. Os experimentos 6 e 7 analisaram a interpretação de expressões figuradas. Os resultados obtidos revelam desempenho sugestivo de dificuldades do grupo TEA na compreensão da Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem; comprometimento das habilidades pertinentes à interface gramática-pragmática, mais especificamente na introdução de referentes e no estabelecimento da referência definida/indefinida; e na compreensão de linguagem figurada com identificação de imagem. A discussão dos resultados leva em conta possíveis impactos da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento das habilidades investigadas.

## Palavras-Chave

Transtorno do Espectro Autista; habilidades pragmáticas; interface gramática-pragmática; linguagem figurada; pandemia Covid-19

## Abstract

Telles, Fernanda Vital de Almeida; Corrêa, Letícia Maria Sicuro. **Assessment of pragmatic skills and parental perception of the impact of Covid-19 on the language of children on the autistic spectrum.** Rio de Janeiro, 2025. 178p. Master's Dissertation - Department of Letters, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This study aimed to evaluate pragmatic skills in school-age children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) levels 1 and 2 of communication support, using an experimental psycholinguistic methodology adapted to the speech-language therapy environment. Fifteen children with ASD, aged between 7 and 12 years, and 15 neurotypical children, who constituted the control group, participated. Seven experiments were conducted. The first assessed skills related to Theory of Mind, specifically the attribution of first- and second-order false beliefs. Experiments 2 to 5 investigated the production and comprehension of distinctions at the grammar-pragmatic interface, encoded by functional elements such as determiners and verbal affixes. Retelling and comprehension tasks were used to assess aspects such as introduction and retrieval of referents, aspectual contrast, relevance, use of referential expressions, and inferences based on linguistic cues (definiteness, aspect, mood), as well as the perception of uniqueness and totality of reference. Experiments 6 and 7 analyzed the interpretation of figurative expressions. The results revealed performance suggestive of difficulties in the ASD group in understanding first- and second-order Theory of Mind; impairment in skills related to the grammar-pragmatic interface, more specifically in the introduction of referents and the establishment of definite/indefinite reference; and in the comprehension of figurative language with image identification. The discussion of the results considers the potential impacts of the COVID-19 pandemic on the development of the investigated skills.

## Keywords

Autism Spectrum Disorder; pragmatic skills; grammar-pragmatic interface; figurative language; Covid-19 pandemic

## Sumário

1	Introdução.....	17
2	O transtorno do Espectro Autista.....	22
2.1	Historicidade.....	22
2.2	Caracterização.....	27
3	Linguagem e Comunicação.....	33
4	Habilidades Pragmáticas.....	37
4.1	Habilidades pragmáticas no TEA.....	41
4.2	Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem no TEA.....	42
4.3	Interface gramática-pragmática.....	43
4.4	Pragmática no sentido figurado: interpretação por crianças TEA.....	48
5	Avaliação de habilidades pragmáticas em crianças TEA em idade escolar.....	52
5.1	Habilidades pertinentes à Teoria da Mente (1ª e 2ª ordem).....	54
5.1.1	Experimento: Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem.....	54
5.2	Habilidades pertinentes à interface gramática-pragmática.....	62
5.2.1	Produção de narrativa (reconto): avaliação de referência, contraste aspectual e relevância.....	63
5.2.1.1	Experimento de reconto.....	64
5.2.2	Estabelecimento de referência definida e indefinida com base em especificidade no discurso.....	80
5.2.3	Inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo.....	88
5.2.4	Percepção de relações pertinentes à unicidade ou totalidade da referência.....	98
5.3	Habilidades pertinentes à compreensão de metáforas.....	109
5.3.1	Compreensão de metáforas com identificação de imagem.....	109
5.3.2	Compreensão de metáforas em tarefa de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada.....	114
6	Possíveis impactos da Covid-19 nas habilidades pragmáticas de crianças com TEA.....	119
6.1	Estudo exploratório.....	123

6.2 Análise das respostas.....	126
7 Considerações finais.....	132
8 Referências bibliográficas.....	134
Apêndice.....	145

## Lista de Figuras

Figura 1 – Figura referente ao par de personagens.....	55
Figura 2 – Caixas utilizadas nas tarefas.....	55
Figura 3 – Objetos utilizados nas tarefas.....	56
Figura 4 – Exemplo de sequência de figuras relativas à primeira história.....	65
Figura 5 – Exemplo de personagem.....	82
Figura 6 - Exemplo de figura para finalização da tarefa.....	82
Figura 7 – Exemplo de estímulo visual dos personagens.....	91
Figura 8 – Exemplo de estímulo visual com todas as cenas.....	92
Figura 9 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição singular.....	99
Figura 10 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição plural.....	99
Figura 11 – Figura para tarefa de compreensão de metáfora.....	110
Figura 12 – Figura para tarefa de compreensão de metáfora.....	110
Figura 13 – Exemplo de personagens (menininho e menininha) .....	111
Figura 14 – Quadro magnético para realização da tarefa.....	111

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Teoria da Mente 1ª ordem.....	59
Gráfico 2 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Teoria da Mente 2ª ordem.....	59
Gráfico 3 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Personagem Principal).....	70
Gráfico 4 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Personagem Principal).....	70
Gráfico 5 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Coadjuvante).....	70
Gráfico 6 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Coadjuvante).....	71
Gráfico 7 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Secundário).....	71
Gráfico 8 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Secundário).....	71
Gráfico 9 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Contraste Aspectual (Imperfeito/Perfeito).....	73
Gráfico 10 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Contraste Aspectual (Imperfeito/Perfeito).....	74
Gráfico 11 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Relevância (Eventos Relevantes).....	75

Gráfico 12 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Relevância (Eventos Irrelevantes).....	76
Gráfico 13 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Relevância (Eventos Relevantes).....	76
Gráfico 14 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Relevância (Eventos Irrelevantes).....	76
Gráfico 15 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Ambiguidade.....	78
Gráfico 16 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Ambiguidade.....	79
Gráfico 17 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de introdução da referência Definida.....	85
Gráfico 18 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de introdução da referência Indefinida.....	85
Gráfico 19 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> nos estímulos referentes aos aspectos literais.....	95
Gráfico 20 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> nos estímulos inferenciais com pista linguística de aspecto.....	96
Gráfico 21 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> nos estímulos inferenciais com pista linguística de definitude.....	96
Gráfico 22 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> nos estímulos inferenciais com pista linguística de modo.....	97
Gráfico 23 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de percepção da unicidade/totalidade da referência na condição singular.....	102
Gráfico 24 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de percepção da unicidade/totalidade da referência na condição plural.....	102
Gráfico 25 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> na tarefa de compreensão de metáforas com identificação de imagem.....	113
Gráfico 26 – Médias de acertos em função de <i>Grupo</i> para compreensão de metáforas em tarefas de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada.....	116
Gráfico 27 – Distribuição das pontuações atribuídas pelos pais de 15 crianças TEA quanto ao impacto da pandemia de Covid-19 no	

desenvolvimento das habilidades pragmáticas de seus filhos, em uma  
escala de 0 (nenhum impacto) a 5 (impacto máximo).....130

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Exemplos de <i>prompts</i> para uma pergunta inferencial de aspecto.....	90
Quadro 2 – Principais impactos no desenvolvimento de crianças TEA devido à Covid-19 descritos na literatura.....	121

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Estatística descritiva para tarefa de Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem.....	58
Tabela 2 – Estatística descritiva para análise de introdução de referentes sem suporte visual.....	68
Tabela 3 – Estatística descritiva para análise de introdução de referentes com suporte visual.....	69
Tabela 4 – Estatística descritiva para análise de contraste aspectual sem suporte visual.....	72
Tabela 5 – Estatística descritiva para análise de contraste aspectual com suporte visual.....	73
Tabela 6 – Estatística descritiva para análise de relevância sem suporte visual .....	74
Tabela 7 – Estatística descritiva para análise de relevância com suporte visual .....	75
Tabela 8 – Estatística descritiva para presença de ambiguidade em tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual.....	77
Tabela 9 – Estatística descritiva para presença de ambiguidade em tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual.....	78
Tabela 10 – Estatística descritiva para tarefa de introdução da referência Definida e Indefinida.....	84
Tabela 11 – Estatística descritiva para inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo.....	94
Tabela 12 – Estatística descritiva para tarefa de percepção da unicidade ou totalidade da referência nas condições singular e plural.....	102
Tabela 13 – Estatística descritiva para tarefas de compreensão de metáforas com identificação de imagem.....	113
Tabela 14 – Estatística descritiva para compreensão de metáforas em tarefa de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada.....	116

Tabela 15 – Pontuação média na CCC1 para crianças com desenvolvimento típico (Bishop, 2001).....	127
Tabela 16 – Pontuação obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato dos pais.....	127
Tabela 17 – Pontuação correspondente ao Composto Pragmático obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato dos pais.....	128
Tabela 18 – Pontuação obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato da terapeuta.....	128
Tabela 19 – Pontuação correspondente ao Composto Pragmático obtida na CCC1, segundo relato da terapeuta.....	129

## Lista de Abreviações

APA = American Psychiatric Association

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCC1 = Children's Communication Checklist 1

CID = Classificação Internacional de Doenças

CIPTEA = Carteira de Identificação da Pessoas com Transtorno do Espectro Autista

CNE = Conselho Nacional de Educação

CONT. = Grupo Controle

COVID-19 = Corona Vírus Disease

DAp = Dificuldade de Aprendizagem

DSM = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

FAPERJ = Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do rio de Janeiro

FIOCRUZ = Fundação Oswaldo Cruz

GU = Gramática Universal

LAPAL = Laboratório de Psicolinguística e Aquisição de Linguagem

OMS = Organização Mundial da Saúde

ONU = Organização das Nações Unidas

PB = Português Brasileiro

PM = Programa Minimalista

PROMPTS = Prompts for Restructuring Oral Muscular Phonetic Targets

PUC = Pontifícia Universidade Católica

SARC-CoV-2 = Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus 2

SUS = Sistema Único de Saúde

TDAH = Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDL = Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem

TDL-Prag = Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem Pragmático

TEA = Transtorno do Espectro Autista

TID = Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

TOC = Transtorno Obsessivo-Compulsivo

ToM = Theory of Mind

## 1 Introdução

O campo de investigação sobre a aquisição da linguagem é amplo e multifacetado, caracterizando-se pela contribuição de diferentes áreas do conhecimento. Nesse cenário, surgem questionamentos centrais: a linguagem é aprendida a partir da experiência com o ambiente? Constitui-se por meio de mecanismos de estímulo, resposta e reforço? Resulta de uma habilidade inata? Depende do desenvolvimento cognitivo? Ou se constrói essencialmente nas interações sociais? Essas perspectivas podem, ao mesmo tempo, expandir ou restringir a forma de compreender o fenômeno. Assim, diversos enfoques teóricos podem ser adotados para analisar os processos envolvidos no desenvolvimento linguístico. Contudo, qualquer que seja a abordagem escolhida, a relevância da linguagem para a comunicação humana permanece incontestável.

Entretanto, essa forma de expressão, embora pareça natural e espontânea, não ocorre da mesma maneira em todas as crianças, sobretudo naquelas que apresentam alterações ou dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem verbal.

Nesse contexto, no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dificuldades relacionadas à linguagem aparecem como um dos aspectos mais relevantes, uma vez que podem manifestar-se de formas bastante diversas, variando de quadros mais leves a situações mais severas. Assim, é possível encontrar crianças autistas que produzem enunciados estruturados, outras que apresentam alterações mais marcantes e, ainda, aquelas que se situam no extremo oposto, caracterizadas pela ausência de fala (APA, 2014; Schmidt, 2017).

Diante de tais características, especialmente as relacionadas às crianças com TEA, que apresentam maior complexidade na expressão da linguagem, é que se inscreve o presente trabalho. Sob esse enfoque, temos como objetivo investigar as habilidades pragmáticas em crianças no espectro autista em idade escolar, e também analisar os possíveis impactos causados pela pandemia Covid-19 nessas crianças.

Com o isolamento social durante o período da pandemia Covid-19, ocorreram muitas mudanças no cotidiano, afetando diretamente as crianças em desenvolvimento, principalmente nas que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Praça Brasil et al., 2023).

Nesse cenário, a presente dissertação, inserida na linha de pesquisa em Psicolinguística Aplicada – Problemas na/da Linguagem, conduzida no Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LAPAL/PUC Rio), tem como foco a avaliação das habilidades pragmáticas, levando-se em consideração as questões linguísticas e comunicativas de crianças com TEA, que talvez tenham sofrido agravamento do quadro devido à pandemia.

O presente estudo tem como objetivo avaliar o desempenho de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tarefas linguísticas, visando distinguir habilidades pertinentes à interface gramática-pragmática, habilidades vinculadas mais diretamente à Teoria da Mente, assim como habilidades de natureza não gramatical, como na linguagem figurada. Por conseguinte, buscou-se adaptar metodologias da pesquisa psicolinguística com vistas à criação de um instrumento de avaliação de habilidades linguísticas no quadro do TEA que possa ser utilizado em contexto clínico.

A pesquisa consistiu de avaliações das habilidades pragmáticas em um grupo de crianças com hipótese diagnóstica de TEA nível 1 e 2 de suporte comunicacional, na faixa etária entre 7 e 12 anos de idade, em comparação com o grupo controle de crianças nessa mesma faixa etária. Para tal, participaram 30 crianças, sendo 15 crianças TEA avaliadas individualmente no consultório de uma Clínica de Neuroreabilitação na zona oeste do Rio de Janeiro, e 15 crianças neurotípicas avaliadas em ambiente escolar, também de forma individual.

Para a investigação foram utilizados 7 experimentos. O experimento 1 investigou habilidades associadas à Teoria da Mente, em especial a atribuição de crenças falsas de 1ª e 2ª ordem, competências que parecem estar relacionadas ao desenvolvimento linguístico e que se mostram fundamentais para a referência adequada na produção de enunciados pragmaticamente adequados. Já os experimentos 2 a 5 concentraram-se na análise da produção e da compreensão de distinções próprias da interface gramática-pragmática, codificadas em itens funcionais do léxico, como determinantes e marcas verbais. Para isso, foram aplicadas tarefas de reconto, voltadas à introdução e retomada de referentes; atividades envolvendo contraste aspectual e relevância; além do uso de expressões referenciais para identificar antecedentes específicos e não específicos no discurso. Também foram conduzidas tarefas de compreensão, direcionadas a inferências

apoiadas em pistas linguísticas relacionadas à definitude, ao aspecto e ao modo, bem como à percepção de relações ligadas à unicidade ou à totalidade da referência definida. Por fim, os experimentos 6 e 7 tiveram como propósito examinar em que medida crianças com TEA compreendem e interpretam expressões figuradas.

As razões que motivaram a realização desta pesquisa são de ordem pessoal e aplicada, visto que, a escolha do tema surgiu a partir da atuação da pesquisadora como fonoaudióloga numa clínica de neuroreabilitação na zona oeste do Rio de Janeiro, especializada em atendimentos a portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Foi a partir da vivência com esses pacientes, durante a rotina de atendimento, que a pesquisadora pôde perceber seu grande desafio para lidar com as questões relacionadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem, mais especificamente no que diz respeito a habilidades pragmáticas.

A dificuldade na linguagem da criança com TEA é geralmente uma das primeiras preocupações observadas e, embora não seja uma condição exclusiva, ela possui importância relevante na caracterização do autismo, pois observa-se que a maioria dos autistas apresentam atrasos e desvios em seu desenvolvimento, causando assim maior comprometimento no nível pragmático.

Em vista da escassez de estudos sobre as habilidades pragmáticas em crianças em idade escolar, mais precisamente naquelas que se enquadram no TEA, a partir de um enfoque psicolinguístico, esta pesquisa apresenta relevância de ordem aplicada. Nessa perspectiva, destaca-se o fato de que ainda há muito o que se explorar dentro do campo de classificação e caracterização das habilidades pragmáticas na produção oral de crianças em idade escolar, dentro do espectro autista. Além disso, não há literatura correspondente com resultados claros sobre em que medida as dificuldades no processo da fala aumentaram devido ao impacto da pandemia da Covid-19. O que se tem até então são os relatos dos pais e responsáveis sobre o aumento da dificuldade dessas habilidades, após período de reclusão e privação social.

Considerando ser o foco principal da pesquisa as habilidades pragmáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e levando em consideração o que foi mencionado no parágrafo anterior, indicamos os objetivos que procuramos atingir ao longo da investigação.

Isto posto, colocamos como objetivos específicos desse estudo: (i) verificar quais tipos de dificuldades de ordem pragmática predominam em crianças com diagnóstico de TEA em idade escolar; (ii) identificar que aspectos da estrutura da língua podem estar prejudicando as habilidades comunicativas de crianças com TEA; (iii) analisar em que medida podem ser identificados impactos da pandemia Covid-19 nas habilidades pragmáticas de crianças com TEA; (iv) adaptar metodologias da pesquisa psicolinguística para o ambiente terapêutico fonoaudiológico; (v) verificar em que medida tarefas originariamente propostas para avaliação de habilidades pragmáticas no quadro de dificuldades de aprendizagem e TDL (Longchamps, 2014), aliadas a tarefas voltadas a habilidades pragmáticas não gramaticais, podem vir a compor um instrumento de avaliação de habilidades pragmáticas para crianças com TEA.

Ademais, buscou-se obter dados relativos a um possível efeito de (i) fatores como a reclusão e privação social sofridas com a pandemia da Covid-19 no uso da língua de crianças com TEA e (ii) da interferência desses fatores no desenvolvimento acadêmico dessas crianças.

Quanto à forma de organização, o estudo apresenta-se dividido em sete capítulos a serem detalhados a seguir. No capítulo inicial, desenvolveremos o foco da investigação, as perguntas e os objetivos. Já o segundo capítulo centra-se na revisão de literatura, na qual apresentaremos a historicidade e caracterização do TEA. Seguindo para o terceiro capítulo, traremos os conceitos e diferenças sobre linguagem e comunicação, suas respectivas dificuldades, e considerações sobre competência linguística e comunicativa. O quarto capítulo é dedicado aos aspectos pragmáticos a serem investigados, discorrendo sobre a Teoria da Mente, uma possível interface gramática-pragmática, sobre a pragmática no sentido figurado, e caracterizando as habilidades pragmáticas encontradas no TEA.

Os aspectos metodológicos, a apresentação dos instrumentos de avaliação, a análise e os resultados obtidos pela pesquisadora/fonoaudióloga, assim como os procedimentos éticos, compõem o quinto capítulo. No capítulo seis, apresentaremos o formulário utilizado para a análise dos relatos dos pais e da terapeuta sobre os aspectos comunicativos das crianças TEA pós-pandemia da Covid-19.

Para finalizar, no sétimo e último capítulo, discutiremos os resultados do estudo feito a partir das avaliações das dificuldades enfrentadas por crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade escolar,

relacionados às habilidades pragmáticas. Além disso, faremos reflexões sobre os resultados obtidos, mostrando de que forma a pesquisa pode contribuir para ampliar as discussões e conhecimento de aspectos desta realidade e a importância de se reverem conceitos e práticas de intervenção com base na Psicolinguística Aplicada.

## 2 O Transtorno do Espectro Autista

### 2.1 Historicidade

A trajetória histórica do autismo foi marcada por mudanças significativas, desde a definição do transtorno até a compreensão das variadas formas com que ele pode se expressar em diferentes pessoas, o que, em alguns casos, leva à confusão com outros diagnósticos.

O termo *autismo* foi cunhado pelo psiquiatra Leo Kanner usando a terminologia que Bleuler havia originalmente criado em 1911, conforme afirmado por Gómez e Terán (2014). Bleuler (1911) usou a palavra “autismo” para designar um afastamento do mundo exterior que ele observou em pacientes adultos com esquizofrenia. Estes, por sua vez, apresentavam uma fuga da realidade que os levava a se enterrarem em sua própria vida e em pensamentos fantasiosos.

Em 1943, Kanner publicou um artigo descrevendo os resultados de seu estudo de 11 crianças que apresentavam traços autísticos. Este artigo foi intitulado “*Can Autistic Disturbances Of Affective Contact*”. Kanner, por sua vez, definiu o autismo nos primeiros estudos e pesquisas realizadas. Ele escreveu sobre “autismo infantil precoce” já que os sintomas eram evidentes na infância. As crianças apresentavam movimentos motores repetitivos e características incomuns de comunicação, incluindo inversão de pronomes e ecolalias.

O artigo “*Autistic Psychopathy in Childhood*” foi publicado por Hans Asperger em 1944, que delineou uma forma que tendia a ocorrer com meninos, que apresentavam como características dificuldade em compreender a perspectiva do outro, na socialização, presença de conversas unilaterais, hiperfoco e movimentos repetitivos e estereotipados. Eram crianças podiam sentar e palestrar por horas a fio sobre um assunto, daí o nome pequenos professores. Publicado em alemão durante a guerra, este trabalho passou despercebido e foi reconhecido como precursor apenas décadas depois.

Três anos depois, em 1947, Bender propôs o termo *esquizofrenia infantil* depois que ele e outros investigadores consideraram o autismo uma forma de esquizofrenia de início precoce (SALLE et al, 2005), argumentando contra a afirmação de Kanner.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria lançou sua primeira versão do que agora conhecemos como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-I. Este manual, oficialmente conhecido como “nomenclatura e critérios padrão para diagnóstico de transtornos mentais”, é considerado a referência global em pesquisa e prática clínica. A variedade de sintomas agora associados ao autismo foi agrupada e considerada um subconjunto do que então era conhecido como esquizofrenia infantil. Em vez de um transtorno independente, todo o grupo cai sob a categoria um tanto curiosa de “autismo infantil”, nessa primeira versão.

Numerosas teorias circulam entre os pesquisadores, e por muito tempo pensou-se que o autismo derivava de pais frios e sem amor. Esta ideia baseava-se na crença de que algumas dessas crianças vinham das chamadas “*mães geladeiras*” – um termo cunhado por Leo Kanner. Mas naquele mesmo ano, mais evidências começaram a se acumular provando que o autismo era uma condição cerebral ao longo da vida, que ocorria na infância, independentemente da região, classe social e raça. Leo Kanner tentou desmenti-lo, e eventualmente mais tarde a teoria mostrou-se completamente infundada.

Por volta de 1978, o psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propôs uma definição baseada em quatro critérios: atraso e desvio social não apenas em deficiência intelectual, problemas de comunicação não somente em função do intelecto limitado associado, comportamentos incomuns como movimentos estereotipados, sendo identificado antes dos dois anos e meio de idade.

A definição articulada por Michael Rutter e a crescente base de pesquisa científica estavam se consolidando no que se tornou o quadro do DSM-III. A nova edição do manual reconheceu o autismo pela primeira vez como uma condição única e atribuiu a uma categoria separada, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). O nome vem da ideia de que o autismo e condições relacionadas prejudicam múltiplas funções cerebrais.

O termo *Síndrome de Asperger* foi introduzido pela psiquiatra Lorna Wing em 1981 como um subtipo do Espectro do Autismo, no qual o conceito de autismo como espectro foi iniciado, em referência a Hans Asperger. Sua pesquisa auxiliou no entendimento sobre o autismo. Ela era tanto pesquisadora quanto clínica e, como

mãe de uma criança com autismo, trabalhou para melhorar a compreensão e os serviços para aqueles que viviam com uma criança TEA. Junto com Judith Gold, ela fundou a *National Autistic Society* como uma organização do Reino Unido, inicialmente nomeado de *Society for Autistic Children* e mais tarde foi criado o *Lorna Wing Centre*, em Londres, como parte integrante do *National Autistic Society*.

Os critérios para diagnóstico de autismo foram mais refinados em 1994 por um estudo internacional, multicêntrico, que reavaliou mais de mil casos usando mais de 100 avaliadores clínicos. Os sistemas do DSM-IV acompanhados pelo CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para eliminar quaisquer discrepâncias entre pesquisadores e clínicos. O autismo passou a ser conhecido como um “espectro” e a Síndrome de Asperger foi anexada ao DSM, estendendo ainda mais o espectro do autismo, para cobrir todos os indivíduos que tinham um maior grau de funcionalidade.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1998, a revista *Lancet* publicou um artigo do cientista Andrew Wakefield, sugerindo que algumas vacinas poderiam estar ligadas ao autismo. Outros cientistas desacreditaram este estudo e ele foi eventualmente retirado, deixando o autor com seu registro médico revogado em 2014. A revista *Lancet* também retirou e deletou o post de pesquisa de seu arquivo por falta de evidências que sustentassem os resultados. Mais de 20 estudos adicionais, no entanto, concluíram que qualquer relação entre vacinas e autismo não existia.

O Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo é um dia internacionalmente reconhecido em 2 de abril de cada ano, incentivando os Estados Membros das Nações Unidas a tomarem medidas para aumentar a conscientização sobre as pessoas com autismo. Estabelecido em 2007 pela ONU, foi feito para engajar na conversa e discutir como podemos tornar a vida dessas pessoas melhor, com respeito e dignidade. Assim, em 2 de abril de 2018, foi inserido literalmente no calendário brasileiro o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

Em 2012, a Lei Berenice Piana (12.704/12) introduziu no Brasil a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este foi um marco para os direitos daqueles com TEA. A lei garante o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento e terapias no âmbito do Sistema Único

de Saúde (SUS), além de direitos à educação, proteção social, trabalho e serviços que ofereçam igualdade de oportunidades.

Em 2013, o DSM-V consolidou todas as categorias de autismo sob um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Agora há um único diagnóstico de espectro com graus variados no espectro de gravidade. Os diagnósticos de autismo e Asperger não são mais separados, os dois critérios são definidos por uma combinação de déficits na comunicação e interação social, bem como a presença de comportamentos restritos ou estereotipados.

O ano de 2014 teve um importante estudo relacionado às etiologias do autismo e descobriu que o transtorno era igualmente influenciado tanto por fatores ambientais quanto pela herança genética, o que contrariou estimativas anteriores, que atribuíram à genética, 80% a 90% do risco do desenvolvimento do TEA. Uma população de mais de 2 milhões de indivíduos na Suécia entre 1982 e 2006 foi acompanhada para este estudo, incluindo informações sobre complicações no nascimento, experiência de infecção materna e uso de drogas antes e durante a gestação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15), elaborada em 2015, criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência que ampliou a proteção aos indivíduos diagnosticados com TEA ao definir uma pessoa com deficiência como “uma mera deficiência física, mental, intelectual ou sensorial duradoura”. O Estatuto é central para proteger os direitos das pessoas com deficiência e eliminar a discriminação, bem como garantir a conformidade com questões relacionadas à acessibilidade e serviços prioritários.

Em 2020 mais uma lei entra em vigor. Intitulada Lei Romeo Mion (13.977), a qual prevê a emissão gratuita de um Cartão de Identificação para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista denominado Ciptea, e condiciona a responsabilidade pela emissão aos Estados e Municípios. O documento é equivalente a um atestado médico e garante o acesso aos direitos defendidos pela Lei Berenice Piana.

Por fim, em 2022, uma nova versão do CID foi introduzida, o CID-11. Esta versão está em alinhamento com a proposta do DSM-V e usa a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) para incluir todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento. Também em 2022, a APA lançou a versão revisada do DSM-V, o DSM-5-TR

(APA, 2022), com o objetivo de manter o manual periodicamente atualizado. Embora a maior parte das modificações tenha sido sutil, elas focaram principalmente na correção de inconsistências previamente identificadas e na atualização de dados estatísticos e descrições clínicas das condições.

O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, incluiu pela primeira vez dados específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os resultados, aproximadamente 2,4 milhões de pessoas (1,2% da população com 2 anos ou mais) relataram diagnóstico de TEA feito por profissional de saúde. A prevalência foi maior entre homens (1,5%) do que entre mulheres (0,9%). As maiores taxas foram observadas entre crianças de 5 a 9 anos (2,6%) e de 0 a 4 anos (2,1%), indicando diagnóstico mais frequente na infância.

Em relação à escolarização, 36,9% das pessoas com TEA estavam frequentando instituições de ensino. No entanto, entre os adultos com 25 anos ou mais, quase metade (46%) tinha baixa escolaridade, com ensino fundamental incompleto ou sem instrução. A distribuição regional foi relativamente uniforme entre as regiões brasileiras. Em termos raciais, os percentuais foram de 1,3% entre brancos, 1,1% entre pretos e pardos, e 0,9% entre indígenas.

Os dados representam um marco na compreensão da população autista no Brasil e contribuem para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

Percebe-se então, que a historicidade do autismo é longa e, diante de toda a literatura abordada e pesquisada, é possível verificar que desde a definição do que é considerado autismo, vários teóricos contribuíram para que fosse possível construir uma linha sobre a evolução do assunto estudado. Além disso, leis também foram criadas para apoiar, sustentar os pilares e orientar os caminhos da comunidade autista.

Mesmo com os avanços nas pesquisas, ainda existem muitas incertezas sobre as causas do autismo e sua compreensão completa, o que representa um grande desafio para as intervenções nas diferentes áreas.

## 2.2 Caracterização

O autismo é um transtorno caracterizado por um comprometimento acentuado em diversas áreas do desenvolvimento.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ([DSM-V]; APA, 2013) o autismo está incluído no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como critérios diagnósticos são considerados a comunicação e interação social da criança, além de comportamentos restritos e estereotipados.

Em 18 de março de 2022, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou o DSM-5-TR, uma edição revisada e atualizada do manual diagnóstico originalmente lançado em 2013. Nessa nova versão, o diagnóstico de TEA passou por algumas atualizações em comparação ao DSM-V original. A principal mudança ocorreu no critério A, relacionado à comunicação e interação social, que passou a exigir o cumprimento de todos os itens descritos, em vez de apenas alguns. Além disso, foram acrescentados níveis de gravidade, como leve, moderado e grave, para indicar o grau de suporte necessário ao indivíduo. A classificação também sofreu alteração, passando para o código 299.00, exigindo a especificação de alguns aspectos importantes, como:

- \* Se há associação com alguma condição médica ou genética conhecida, ou com fatores ambientais;

- \* Se está relacionado a algum outro transtorno relacionado ao neurodesenvolvimento, à saúde mental ou ao comportamento;

- \* O grau de gravidade atual dos sintomas nos Critérios A e B, que pode ser: necessidade de apoio leve, apoio substancial ou apoio muito substancial;

- \* Se há presença ou ausência de comprometimento intelectual e/ou da linguagem.

Além disso, os critérios diagnósticos estão organizados em cinco categorias (A a E), cada uma com seus próprios subitens específicos, os quais serão analisados separadamente a seguir.

## CRITÉRIO A

Presença de déficits contínuos na comunicação e na interação social, manifestando-se em diferentes contextos. Esses déficits podem incluir:

- \* Dificuldade em estabelecer trocas sociais e emocionais, como manter uma conversa ou compartilhar interesses e sentimentos;

- \* Prejuízos na comunicação não verbal usada durante as interações sociais, que podem se expressar na má coordenação entre linguagem verbal e gestual, uso inadequado de expressões faciais ou contato visual reduzido;

- \* Dificuldade para iniciar, sustentar ou compreender relações sociais, incluindo problemas em ajustar o comportamento conforme a situação, baixa participação em brincadeiras simbólicas ou colaborativas e desinteresse por interações com outras pessoas.

## CRITÉRIO B

Padrões comportamentais restritos e repetitivos, bem como interesses ou atividades limitadas, evidenciados por pelo menos dois dos aspectos a seguir, presentes atualmente ou com histórico anterior:

- \* Comportamentos motores repetitivos, uso repetido de objetos ou fala estereotipada, como movimentos repetitivos (estereotípias), organização de brinquedos em sequência, girar objetos ou uso repetitivo de palavras e frases (ecolalia);

- \* Forte necessidade de manter rotinas, com resistência significativa a mudanças, tanto em ações verbais quanto não verbais, manifestando desconforto intenso frente a pequenas alterações, dificuldade em lidar com transições ou insistência em seguir o mesmo padrão diariamente;

- \* Interesses muito restritos e fixos, demonstrando intensidade ou foco desproporcional ao esperado, como apego excessivo a determinados objetos ou fascinação exagerada por temas específicos;

- \* Reações atípicas a estímulos sensoriais, seja por sensibilidade aumentada (hiperreatividade) ou diminuída (hiporreatividade), além de interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente, como fixação por luzes, sons, texturas ou movimentos, ou aparente indiferença a dor ou temperaturas.

### CRITÉRIO C

As manifestações clínicas devem ter início nas fases iniciais do desenvolvimento, embora possam não ser plenamente perceptíveis até que contextos sociais exijam a utilização das habilidades afetadas. Em alguns casos, tais sinais podem permanecer encobertos por mecanismos compensatórios adquiridos ao longo do tempo por meio de experiências individuais ou estratégias de adaptação.

### CRITÉRIO D

As manifestações sintomáticas observadas geram impactos clínicos relevantes, comprometendo de forma significativa a capacidade do indivíduo de se engajar de maneira funcional em contextos sociais, acadêmicos, profissionais ou em outras esferas essenciais de sua vida cotidiana.

### CRITÉRIO E

As alterações observadas não se justificam exclusivamente por limitações cognitivas ou por um atraso global no desenvolvimento, sendo necessário considerar a presença de características específicas que vão além desses quadros.

Com as novas normas, o diagnóstico de autismo ganha um novo código e novas subdivisões. Na CID-11 (Classificação Internacional de Doenças Mentais), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

Dessa forma, os diagnósticos de autismo passam a fazer parte dos Transtornos do Espectro Autista (6A02), que podem ser identificados da seguinte forma:

- 6A02.0 – Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente na linguagem funcional;
- 6A02.1 – Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- 6A02.2- Transtorno do Espectro Autista sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;

- 6A02.3 – Transtornos do Espectro Autista com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.5 – Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional;
- 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro Autista especificado;
- 6A02.Z – Transtornos do Espectro Autista não especificado.

É relevante observar que a classificação “6A02.4 – Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem deficiência intelectual e sem linguagem funcional” não foi incluída na versão definitiva da CID-11.

A atualização do CID-11 trouxe avanços significativos na forma como o TEA é compreendido e classificado. As novas subdivisões permitem uma avaliação mais detalhada das características e necessidades de cada pessoa, o que contribui diretamente para intervenções mais precoces, eficazes e personalizadas (WHO, 2018).

Com essas mudanças, a Organização Mundial da Saúde também reforça uma visão mais ampla e precisa sobre o autismo, valorizando a diversidade dentro do espectro. Além disso, a padronização na terminologia facilita a comunicação entre profissionais da saúde, promovendo diagnósticos mais consistentes e embasados em evidências científicas.

O DSM-5-TR também inclui, entre seus critérios diagnósticos para o TEA, a classificação dos níveis de gravidade, que indicam o grau de suporte necessário nas atividades do cotidiano. A partir da quinta edição do manual, o TEA passou a ser categorizado em três níveis distintos: nível 1 (leve), nível 2 (moderado) e nível 3 (severo), conforme a intensidade do apoio requerido.

Indivíduos classificados no nível 1 de suporte (apoio leve), geralmente enfrentam desafios para compreender e seguir normas sociais, além de apresentarem rigidez comportamental e dificuldades de interação desde os primeiros anos de vida.

Frequentemente, esses casos passam despercebidos por profissionais e pela sociedade devido ao uso do *masking* — uma estratégia adotada por muitas pessoas autistas para camuflar características do transtorno. Esse processo envolve a imitação de comportamentos de indivíduos neurotípicos com o objetivo de evitar rejeição, *bullying* ou sofrimento emocional.

Embora o *masking* possa ajudar momentaneamente na adaptação social, a longo prazo pode trazer prejuízos à saúde mental, dificultando a expressão autêntica da identidade autista e exigindo apoio psicológico para lidar com seus efeitos acumulados.

Mesmo com maior autonomia em algumas atividades do dia a dia, é essencial reforçar que pessoas no nível 1 de suporte não são "menos autistas" do que aquelas nos níveis 2 ou 3. Os impactos do TEA continuam presentes e relevantes, exigindo acompanhamento terapêutico contínuo e suporte profissional adequado.

Já as pessoas enquadradas no nível 2 de suporte (apoio substancial), costumam apresentar padrões sociais considerados atípicos, acompanhados de rigidez no pensamento, resistência significativa a mudanças e tendência ao hiperfoco — uma concentração intensa e restrita em temas, objetos ou interesses específicos.

As limitações na comunicação são mais evidentes: a troca verbal pode ser reduzida, com respostas incomuns ou pouco elaboradas. Mesmo com algum grau de apoio, as dificuldades de linguagem permanecem perceptíveis, e a iniciativa para interações sociais é geralmente limitada, exigindo intervenções mais estruturadas para promover a comunicação e a socialização.

No nível 3 de Suporte (apoio muito substancial), os indivíduos enfrentam comprometimentos significativos no cotidiano, especialmente na comunicação e nas interações sociais. A iniciativa para se comunicar é bastante limitada, e a resposta a estímulos sociais costuma ser mínima, mesmo diante de tentativas de aproximação.

É comum que apresentem comportamentos repetitivos de maior intensidade, como bater partes do corpo contra superfícies ou girar constantemente. Além disso, mudanças inesperadas de rotina ou solicitações para alternar de atividade podem provocar reações intensas de estresse ou angústia.

Autistas que necessitam de suporte nos níveis 2 e 3 também apresentam, com maior frequência, comorbidades associadas, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), depressão, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), ansiedade, epilepsia, distúrbios do sono, dificuldades na fala, alterações gastrointestinais, deficiência intelectual e desafios relacionados à coordenação motora.

É fundamental compreender que o nível de suporte não define, de forma absoluta, a totalidade das capacidades ou dificuldades de uma pessoa com TEA. O DSM recomenda que o “nível de suporte” seja especificado para os dois domínios principais do TEA — comunicação/socialização e comportamentos restritos/repetitivos — de modo que um indivíduo possa ter níveis diferentes em cada domínio.

Por exemplo, indivíduos classificados no nível 3 podem, com o auxílio de recursos de comunicação alternativa, escrever um livro, mesmo que ainda dependam de ajuda para atividades básicas como tomar banho ou usar o banheiro.

Da mesma forma, pessoas no nível 1 de suporte podem enfrentar desafios significativos em aspectos como socialização e aprendizagem, apesar de, em geral, apresentarem maior autonomia no dia a dia.

A diversidade dentro do espectro evidencia a importância de uma avaliação individualizada. A presença ou ausência de deficiência intelectual, por exemplo, não está diretamente ligada ao nível de suporte ou ao fato de a pessoa ser verbal ou não verbal. Nem todo autista não verbal possui deficiência intelectual, assim como nem todos os que requerem menor suporte têm altas habilidades ou superdotação.

Por isso, o acompanhamento terapêutico contínuo é essencial para que cada pessoa com TEA compreenda suas próprias particularidades, desenvolva suas potencialidades e receba o apoio adequado às suas necessidades.

Na formulação diagnóstica, é recomendável que os profissionais considerem tanto os critérios estabelecidos pela CID-11 quanto os do DSM-5-TR, especificando o grau de funcionalidade, o nível de suporte requerido e eventuais comorbidades associadas.

### 3 Linguagem e Comunicação

A linguagem em sentido amplo pode ser entendida como forma de expressão por meio de signos. Nesse sentido, ela pode ser verbal e não-verbal, ou seja, linguagem corporal, linguagem plástica, musical, etc.

Já a linguagem em sentido estritamente linguístico diz respeito a uma faculdade humana que se desenvolve de forma relativamente semelhante à medida que a criança, inserida em uma comunidade linguística, adquire a língua dessa comunidade (Corrêa, 2006). Além disso, o domínio da linguagem constitui elemento essencial tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem. A língua oral, por sua vez, é considerada uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam (Mousinho et al, 2008).

A língua é uma manifestação particular da linguagem verbal, constituindo-se como um dos principais meios de comunicação entre as pessoas. O conceito de língua adotado neste trabalho é o proposto pela Linguística Gerativista, no âmbito do Programa Minimalista (PM) de Chomsky (1995). Essa abordagem parte da ideia de que existe um estado inicial específico para a linguagem, e define a língua como um sistema gerativo capaz de produzir expressões linguísticas que interagem com outros sistemas, como o sensório-motor e os sistemas conceituais e intencionais envolvidos na cognição em geral (Corrêa, 2011). No PM, considera-se que as operações que combinam elementos do léxico são universais, embora esses elementos possuam características particulares em cada língua, sendo as combinações limitadas pelas capacidades dos sistemas de desempenho que interagem com o sistema interno da língua. Nesse sentido, a criança precisa identificar as propriedades gramaticais de sua língua presentes nos elementos lexicais. Aquilo que é comum a todas as línguas é atribuído, em grande parte, a uma predisposição biológica específica para a linguagem — tradicionalmente chamada de Gramática Universal (GU) — que possibilita à criança enfrentar o desafio de adquirir uma língua, tarefa que não poderia ser realizada apenas com base na experiência linguística (ver Chomsky, 1965; 1986; 2015 para detalhamento do conceito de GU).

De acordo com Deliberato (2017) a comunicação é uma habilidade humana que permite a troca de informações, sejam elas já conhecidas ou novas, entre

diferentes indivíduos. Trata-se de um processo que envolve um emissor e um receptor: uma pessoa transmite uma mensagem, enquanto a outra a recebe, interpreta e responde de forma coesa e coerente. A fim de que essa comunicação aconteça de forma adequada, é preciso que ambos compartilhem um mesmo sistema linguístico, ou seja, utilizem o mesmo idioma. A comunicação humana acontece por meio da compreensão e do uso de signos reconhecidos coletivamente, sendo viabilizada por um sistema de representação comum ao grupo social.

Contudo, é necessário que haja competência comunicativa para que a pessoa seja capaz de participar dessa interação. Rickheit e colaboradores (2008) apresentam uma abordagem ampla e multifacetada sobre a competência comunicativa, com foco em aspectos linguísticos e cognitivos da comunicação humana. Segundo os autores, o conceito de competência comunicativa refere-se a uma capacidade que vai além das regras gramaticais: envolve saber quando falar, o que dizer e como adaptar a mensagem ao contexto e ao interlocutor. Além disso, é vista como uma base fundamental para interações efetivas e adequadas em diferentes tipos de situações comunicacionais.

Já a competência linguística segundo Chomsky (1965) refere-se ao conhecimento intuitivo que o falante possui sobre a gramática de sua língua, permitindo-lhe, em princípio, produzir, compreender e avaliar se uma sentença pertence ou não a essa língua, mesmo assumindo-se que o número de sentenças possíveis é ilimitado. Mais tarde, esse conceito foi reinterpretado ou substituído pela noção de língua-I — interna, individual e definida de forma intencional — que se desenvolve no cérebro/mente a partir de um programa biológico, moldado pela experiência linguística (CHOMSKY, 1986).

A interface entre comunicação e linguagem refere-se à forma como a linguagem é utilizada para facilitar e estruturar a comunicação, seja ela oral, escrita, ou através de outros meios. A linguagem, considerada em sentido amplo, semiológico, é o sistema de signos (como palavras, gestos, símbolos) utilizado para transmitir ideias e informações, enquanto a comunicação é o processo de compartilhar essas ideias e informações entre duas ou mais pessoas. A linguagem verbal, em seu sentido estrito, corresponde à capacidade de combinar unidades lexicais em expressões estruturadas, obedecendo às convenções da língua naturalmente adquirida. A interface, nesse contexto, pode ser entendida como o

ponto de encontro e interação entre a linguagem e a comunicação, onde a linguagem se torna um instrumento para a comunicação eficaz.

A dificuldade de linguagem, tomada agora no sentido estrito de linguagem verbal, se relaciona a qualquer tipo de alteração que ocorre durante o processo de desenvolvimento, seja ela manifestada em aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos ou pragmáticos.

A dificuldade de comunicação, por sua vez, pode ser entendida como uma alteração nos aspectos de interação social.

Crianças no espectro autista apresentam alterações na comunicação, que podem se manifestar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, bem como prejuízos nas habilidades pragmáticas.

No que tange às habilidades de indivíduos com autismo, podemos identificar lacunas nos aspectos de socialização, empatia, flexibilidade cognitiva e habilidades de interação, fazendo com que eles não apresentem uma competência comunicativa.

De acordo com Lima et al (2023), as dificuldades comunicativas no TEA manifestam-se tanto na compreensão — que envolve o processamento das informações recebidas — quanto na expressão, abrangendo o uso da linguagem verbal e não verbal. Observa-se, em muitos casos, uma limitação significativa na intenção comunicativa, sendo que grande parte dos atos comunicativos se restringe a solicitações de objetos ou ações, bem como a expressões de protesto. As maiores barreiras, no entanto, concentram-se nas funções voltadas à interação social, como atrair a atenção do outro ou engajar-se em atenção conjunta. Também são frequentes as dificuldades relacionadas à reciprocidade, à iniciativa e à manutenção de diálogos.

No que se refere aos aspectos funcionais da linguagem, a pragmática costuma ser o subsistema mais comprometido, refletindo desafios no uso das diferentes funções linguísticas de forma adequada ao contexto. Assim, a funcionalidade comunicativa tende a variar de acordo com a quantidade e a diversidade dos atos comunicativos realizados.

A complexidade e a variabilidade características do TEA são dois fatores que tornam o manejo dessas alterações mais desafiador. No campo da comunicação, é possível encontrar desde a ausência de linguagem verbal funcional ou a presença de fala muito restrita, até casos em que há desenvolvimento avançado de habilidades morfológicas e sintáticas, com capacidade de iniciar interações com fins

sociais e manter diálogos. Um número crescente de estudos tem apontado a possibilidade de altas habilidades/superdotação (AH/SD) coexistirem em indivíduos diagnosticados com TEA, configurando um quadro de dupla excepcionalidade (Baum & Schreibman, 1999).

Crianças com essa combinação geralmente apresentam desenvolvimento atípico, no qual habilidades cognitivas ou talentos específicos — como memória, raciocínio lógico, matemática, música ou artes visuais — se manifestam de forma avançada, enquanto dificuldades severas de socialização, comunicação ou flexibilidade cognitiva também estão presentes.

## 4 Habilidades Pragmáticas

A linguagem está diretamente ligada à comunicação. No entanto, para que a comunicação ocorra de forma efetiva, não basta que o indivíduo possua competências fonológicas, lexicais, sintáticas ou morfológicas; é igualmente necessário que saiba empregar a linguagem na interação com outras pessoas, tornando-se, assim, um comunicador competente (Roazi & Panciera, 2010).

A área da pragmática dedica-se ao estudo do uso da linguagem em contextos de comunicação real, envolvendo tanto a habilidade de utilizá-la de forma adequada no meio social para realizar atos comunicativos, quanto a capacidade de interpretar corretamente as intenções comunicativas dos outros. Dessa forma, a competência pragmática corresponde à competência comunicativa do falante em todas as suas formas de manifestação.

O trabalho de Andrés-Roqueta e Katsos (2017) apresenta uma discussão ao propor uma análise diferenciada da competência pragmática em crianças TEA, distinguindo entre sua dimensão linguística e sua dimensão social. Desta forma, sugeriram dois novos termos para caracterizar as habilidades pragmáticas, designados como *pragmática linguística* e *pragmática social*.

Segundo os autores, a pragmática linguística, refere-se a fenômenos comunicativos que podem ser explicados a partir de habilidades linguísticas estruturais, como conhecimento lexical e gramatical. Exemplos incluem a compreensão de implicaturas escalares (*alguns vs. todos*) ou de metáforas simples, que podem ser solucionadas sem a necessidade de recorrer a processos complexos de mentalização. Por outro lado, a pragmática social envolve tarefas que exigem a consideração da perspectiva do interlocutor, ou seja, que dependem diretamente da Teoria da Mente. Nessa categoria encontram-se o entendimento de ironias, de humor, indiretas e de outros fenômenos que requerem a inferência das intenções comunicativas de terceiros.

A principal contribuição do estudo reside em mostrar que as dificuldades pragmáticas em crianças com TEA não são homogêneas nem podem ser explicadas apenas por déficits na Teoria da Mente. Muitas vezes, problemas de compreensão pragmática resultam de limitações estruturais, como vocabulário reduzido ou dificuldades sintáticas. O estudo de Roqueta e Katsos (2017) vem reafirmar a

possibilidade de déficit pragmático em crianças TEA pertinentes a uma interface gramática-pragmática.

O estudo da linguagem em uso é fundamental, pois certas palavras e expressões só podem ser plenamente compreendidas dentro de uma situação específica de enunciação. O significado de um enunciado corresponde ao seu sentido literal, enquanto a intenção do falante refere-se à ideia ou conceito que ele busca transmitir. A competência pragmática é caracterizada justamente pela habilidade de entender o sentido implícito transmitido pelo falante, ou seja, de captar sua intenção comunicativa.

O ponto de partida para os estudos da pragmática foram os trabalhos dos filósofos da linguagem, particularmente John Austin (Austin, 1962/1990) e Paul Grice, 1957, 1967, 1981, 1982, 1989). Austin, em seu trabalho mais influente denominado *Speech acts* (atos de fala), tratava da noção de enunciado performativo. O objetivo de Austin foi esclarecer que, dizer alguma coisa consiste em fazer alguma coisa, ou seja, realizar um ato, visto que cada fala (linguística) é, na realidade, uma ação prática.

O trabalho de Austin (1962) revela que é necessário distinguir dois tipos de afirmações: aquelas que são, de fato, descrições de estados de coisa, chamadas por ele de constativas (“o dia está bonito”), e as que não são descrições e que correspondem à execução de uma ação, chamadas performativas (“eu te perdo”). Performativo, para Austin, portanto, diz respeito à realização, ao enunciar, de um ato pelo falante. Ele também considerava que produzir um enunciado era realizar três tipos de atos: um ato locucional, um ato ilocucional e um ato perlocucional. Mas esta distinção sofreu influências, posteriormente, das contribuições de Searle (1979), que, a partir das considerações que fez sobre o conteúdo proposicional, sugeriu que a produção de um enunciado deveria ser caracterizada pela realização de quatro tipos de atos: um ato de enunciação, um ato proposicional, um ato ilocucional e um ato perlocucional.

De acordo com Searle (1979, 2002), o ato de enunciação consiste na produção de palavras, morfemas e frases dentro de uma determinada língua, observando suas regras gramaticais. Já o ato proposicional ocorre quando o falante efetivamente diz algo, estabelecendo referência a um objeto e atribuindo-lhe certas qualificações. O ato ilocucional, por sua vez, corresponde a uma ação social realizada de forma intencional pelo falante ao produzir o enunciado. Esse último

tipo de ato é especialmente relevante para os estudos de pragmática, pois uma mesma intenção comunicativa pode ser expressa por diferentes formas linguísticas, assim como uma mesma estrutura linguística pode, em contextos distintos, transmitir intenções variadas.

Por fim, o ato perlocucional refere-se ao efeito — deliberado ou não — que o enunciado do falante provoca no seu interlocutor.

Grice (1975) contribuiu de forma significativa para os estudos de pragmática ao diferenciar o significado literal de uma expressão da intenção do falante. Ele demonstrou que, na comunicação, transmite-se não apenas o que está explicitamente contido no enunciado, mas também informações implícitas que vão além de seu sentido literal. Segundo o autor, a maneira de utilizar a linguagem na comunicação era organizada por princípios gerais que regiam a conversação. Dessa forma, a comunicação efetiva dependia do que chamou de “princípios de cooperação”.

O princípio de cooperação, formulado por Grice, era composto por quatro categorias gerais conhecidas como máximas conversacionais, que orientavam a forma como o falante deveria conduzir sua participação em um diálogo.

A máxima da quantidade estabelecia que o falante deveria fornecer a quantidade exata de informação necessária — nem mais, nem menos — e, sempre que possível, apresentar a informação mais relevante e forte de que dispunha. A máxima da qualidade orientava que as contribuições feitas durante a conversa fossem verdadeiras, evitando afirmações sem respaldo ou que poderiam induzir ao erro.

Já a máxima da relação (ou pertinência) assegurava que as intervenções no diálogo fossem relevantes para o tema em discussão, organizando a sequência dos tópicos e orientando possíveis mudanças de assunto. Por fim, a máxima da maneira (ou do modo) propunha que o falante se expressasse de forma clara, objetiva e ordenada, evitando ambiguidades e obscuridades que poderiam comprometer a compreensão.

Eemeren propôs, juntamente com Houtlosser (2002), uma reformulação do Princípio de Cooperação de Grice, apresentando-o como um Princípio de Comunicação. Essa nova formulação é considerada mais abrangente, pois incorpora orientações gerais que os falantes costumam seguir — e também esperar dos outros

— durante a interação verbal. Entre esses princípios estão: clareza, honestidade ou sinceridade, eficiência e pertinência ou relevância.

A Teoria da Relevância, desenvolvida por Dan Sperber e Deirdre Wilson (1995), constitui um dos principais marcos da pragmática contemporânea ao propor um modelo cognitivo-inferencial da comunicação. A teoria argumenta que compreender um enunciado envolve processos inferenciais guiados pela busca de relevância.

O conceito central da teoria é o Princípio da Relevância, segundo o qual todo ato comunicativo cria no interlocutor a expectativa de que a mensagem transmitida será suficientemente relevante para merecer seu esforço de processamento. A relevância, nesse contexto, resulta do equilíbrio entre o custo cognitivo de interpretar a informação e os efeitos contextuais que ela produz, como a modificação, o reforço ou a geração de novas crenças.

Essa abordagem permite explicar, de forma unificada, diferentes fenômenos pragmáticos — desde interpretações literais até usos figurativos como metáforas, ironias, hipérbolos ou enunciados vagos. Para Sperber e Wilson (1995), não há necessidade de postular mecanismos específicos para cada tipo de expressão, todos podem ser compreendidos pela mesma lógica de busca da relevância ótima.

A Teoria da Relevância propõe uma mudança de perspectiva na pragmática ao centrar-se nos processos cognitivos que orientam a interpretação linguística, apresentando-se como um modelo unificado e econômico. Ao destacar a interdependência entre linguagem, contexto e cognição, a teoria representa um avanço em relação às máximas conversacionais de Grice, que serviram como ponto de partida.

A revisão da literatura sobre habilidades pragmáticas evidência que a interpretação do comportamento linguístico dos interlocutores, em um processo comunicativo, está fortemente associada à compreensão de seus comportamentos gerais. Sob essa ótica, os avanços mais relevantes e promissores da pragmática adotam uma perspectiva cognitiva, buscando identificar modelos de interpretação da linguagem, modelos de compreensão e até mesmo representações da mente. Assim, a pragmática se dedica a analisar o uso da linguagem e as condições que regulam sua aplicação nos mais variados contextos.

#### 4.1 Habilidades pragmáticas no TEA

Segundo Carvalho et al. (2003), as dificuldades de linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista costumam ser uma das primeiras questões percebidas. Embora não sejam exclusivas do autismo, essas dificuldades têm papel importante na sua caracterização, já que, na maioria dos casos, há atrasos ou alterações no desenvolvimento da linguagem, especialmente no nível pragmático e nos aspectos verbais.

As dificuldades pragmáticas são frequentemente atribuídas a características intrínsecas do TEA. Estes incluem uma tendência mais fraca para integrar informações do contexto, como um déficit na Teoria da Mente, as quais impedem as crianças de inferir intenções e estados mentais de outras pessoas; um déficit nas funções executivas, ou seja, fraca inibição ou flexibilidade cognitiva; ou até mesmo falta de motivação social, como resultado de um instinto social atenuado (Roqueta & Katsos, 2021).

De acordo com Perissinoto (2004), crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades na pragmática, relacionadas a limitações na atenção compartilhada e na compreensão das intenções alheias. Assim, muitas não utilizam a comunicação de forma funcional, manifestando atrasos e alterações em seu desenvolvimento. Mesmo entre aquelas que adquirem padrões comunicativos considerados adequados, é comum que esses não sejam empregados de maneira efetiva para interagir socialmente.

Entre as crianças que desenvolvem a comunicação, observa-se com frequência o uso incorreto ou a ausência de certos elementos que impactam a semântica e a sintaxe e, por consequência, comprometem a pragmática (Perissinoto, 2004; Roberts, Rice & Tager-Flusberg, 2004).

Também se observam dificuldades na compreensão da linguagem, especialmente quando esta envolve humor, figuras de linguagem, piadas, sarcasmo ou a interpretação de expressões não verbais associadas ao discurso (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Além disso, são comuns limitações no uso de jogos simbólicos e na expressão da criatividade (Bosa, 2001).

Crianças com TEA de alto funcionamento podem apresentar limitações para realizar inferências relacionadas a scripts sociais, atos de fala e ao entendimento das

implicações de verbos que expressam estados mentais (Dennis, Lazenby, Lockyer & Disorders, 2001).

As dificuldades de crianças com TEA também podem incluir habilidades pragmáticas ancoradas na gramática. Um comprometimento nessas últimas pode apontar para uma possível associação entre TEA e TDL.

Discurso comprometido em termos de relevância, dificuldade na troca de turnos, na conversação, uso de pronomes sem estabelecimento prévio de seus antecedentes, preferência por expressões referenciais completas em contextos em que crianças com desenvolvimento típico empregam pronomes, são algumas das manifestações sugestivas de comprometimento de ordem pragmática no desempenho linguístico de crianças com TEA (American Psychiatric Association, 2014; Longchamps, 2014; Ribeiro, 2019).

As limitações na comunicação social de crianças com TEA tendem a gerar repercussões que se estendem por toda a vida. Por isso, a avaliação das habilidades pragmáticas é fundamental para orientar intervenções adequadas, capazes de minimizar os impactos no cotidiano dessas crianças (Tamanaha, Chiari & Perissinoto, 2015).

## **4.2 Teoria da Mente 1ª e 2ª ordem no TEA**

Uma condição para as habilidades pragmáticas é o desenvolvimento de Teoria da Mente. Indivíduos TEA podem apresentar anormalidades no processamento cognitivo da Teoria da Mente, ou seja, uma incapacidade de inferir estados mentais de si próprio e de outras pessoas, com a finalidade principal de compreensão e predição de seus comportamentos. Baron-Cohen (1995) classificou essa condição de “cegueira mental”, visto que tais indivíduos tinham sua capacidade de interagir socialmente comprometida.

Em indivíduos com autismo, a dificuldade em compreender os estados mentais dos outros (ToM), pode manifestar-se de maneiras diferentes. De acordo com Roazzi & Santana (2008), a Teoria da Mente de 1ª ordem refere-se à capacidade de atribuir estados mentais simples (crenças, desejos) a si mesmo e aos outros. Já a Teoria da Mente de 2ª ordem envolve a compreensão de que os outros podem ter crenças sobre as crenças de outras pessoas. Indivíduos com autismo podem apresentar dificuldades em ambas as ordens, mas especialmente na 2ª

ordem, o que pode afetar suas habilidades sociais e de comunicação, e levar a mal-entendidos e frustrações nas relações sociais. A capacidade de imitação, jogos de faz-de-conta e o uso da linguagem pragmática também podem ser afetadas no autismo.

A importância prática da habilidade de representar estados mentais de outras pessoas, tais como crenças, consiste em usar essa representação como um sistema de referências para interpretar e antecipar as ações daquelas (Panciera & Roazzi, 2010). Dessa forma, um indivíduo que tem Teoria da Mente desenvolvida pode explicar e prever seu próprio comportamento e o comportamento dos outros, referindo-se a estados mentais.

Um importante argumento que aponta para a relevância da contribuição da Pragmática no desenvolvimento da Teoria da Mente diz respeito ao conhecimento adquirido através de trocas conversacionais. De acordo com Deleau e Bernard (2003), as trocas conversacionais cotidianas oferecem um *setting* natural de experiências práticas, diferenciações conceituais, palavras e regras de linguagem para acessar as intenções de alguém, para compartilhar crenças, e para compreender as relações entre estados mentais e comportamentos.

Na perspectiva de Harris (1996), certos tipos de conversas favoreceriam a habilidade de faz-de-conta, levando a criança a imaginar o mundo sob a perspectiva de outra pessoa. O autor sustenta que a junção da conversação com a habilidade de fazer de conta assume um importante papel na compreensão da criança sobre as crenças falsas e pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais.

De acordo com o que foi colocado acima, podemos concluir que a compreensão da Teoria da Mente é uma habilidade crucial para a interação social e o desenvolvimento infantil. Em casos de dificuldades, como o que ocorre no autismo, intervenções podem ser realizadas para ajudar a desenvolver essa habilidade e melhorar a qualidade de vida.

### **4.3 Interface gramática-pragmática**

A produção da fala e a compreensão de enunciados verbais dependem não somente do conhecimento da língua em questão como de outras formas de conhecimento que com este interagem na mente. O desenvolvimento das habilidades pragmáticas em crianças com TEA depende de competências iniciais

como contato visual, atenção compartilhada e jogo simbólico, consideradas fundamentais para o uso funcional da linguagem. Segundo Bosa (2001), déficits nessas habilidades precoces — incluindo também a imitação — comprometem a aquisição da comunicação pragmática, dificultando a participação da criança em interações sociais. A ausência desses pré-requisitos pode gerar padrões comunicativos restritos e inflexíveis, reforçando a importância de intervenções precoces voltadas à estimulação dessas competências.

Já a interação entre língua e as outras formas de conhecimento se estabelece no léxico. Podemos dizer, então, que é no léxico que se criam as possíveis interfaces da língua com outros recursos cognitivos que possibilitam a interação social/cognitiva humana por um meio linguístico.

No modelo minimalista da linguagem, a língua é concebida como um sistema cognitivo constituído por dois componentes principais: um sistema computacional universal e um léxico adquirido por meio da experiência linguística. O sistema computacional é responsável pelas operações recursivas que dão origem às estruturas sintáticas, enquanto o léxico reúne itens formados por traços semânticos, fonológicos e formais. Estes últimos são os que carregam a informação relevante para a sintaxe e sobre os quais o sistema computacional atua.

Ao final do processo de derivação, produz-se um objeto sintático interno à gramática, que passa por uma etapa de *spell-out* ou, em versões mais recentes da teoria (CHOMSKY, 2005), pela Transferência de porções da derivação em pontos específicos, denominados *fases*. Esse objeto torna-se então acessível aos sistemas de desempenho, isto é, ao sistema sensorio-motor (responsável pela articulação e percepção) e ao sistema conceitual-intencional (associado à interpretação semântica). Dessa forma, a gramática assume uma interface dupla, manifestando-se tanto na forma fônica quanto na forma lógica (CHOMSKY, 1995, 2005).

Nessa perspectiva, as categorias lexicais e funcionais funcionam como mediadoras entre a língua interna, adquirida no curso do desenvolvimento linguístico, e a cognição mais ampla, vinculada aos sistemas conceituais e intencionais. A recursividade, característica central do sistema computacional, é considerada um dos aspectos distintivos da faculdade de linguagem humana, permitindo a geração de um número potencialmente infinito de expressões a partir de um conjunto finito de recursos (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002).

Dessa forma, podemos considerar que uma interface gramática-pragmática estará aqui circunscrita à informação de natureza intencional codificada nos traços semânticos/formais de elementos de categorias funcionais do léxico (Correa, 2008; Correa & Augusto, 2011).

Os elementos funcionais desempenham um papel crucial na organização sintático-semântica do enunciado e na codificação de informações relevantes para a interpretação do discurso, cada um contribuindo de forma específica para a construção de significado. Dificuldades nessa interface comprometeriam a maneira como intenções de fala se articulam com o modo como enunciados são estruturados e interpretados a partir de elementos de categorias funcionais.

O traço de definitude pode ser compreendido sob duas perspectivas distintas. Em uma primeira abordagem, ele é tratado como um traço de natureza semântica associado à categoria funcional D (Determinante), manifestando-se por meio de marcas morfológicas ou lexicais que expressam a oposição definido/indefinido, sem que isso implique restrições específicas à sintaxe (PIRES, 2007; PIRES DE OLIVEIRA, 2013). Em uma segunda perspectiva, a definitude é concebida como um traço formal interpretável, cuja atribuição ocorre ainda no momento da numeração, motivada por uma intenção comunicativa. Nessa leitura, o traço aparece de maneira explícita na morfologia da língua, de forma semelhante ao traço de Tempo (como presente/passado), mas diferenciando-se de outros traços formais, como o de gênero em determinantes, que dependem de concordância com o núcleo nominal subsequente.

Segundo Lyons (1999), a definitude diz respeito ao modo como o falante indica se um determinado referente é familiar ou novo dentro do contexto discursivo. Nesse sentido, elementos como artigos definidos e indefinidos, pronomes demonstrativos e expressões do tipo “*este*” ou “*um*” funcionam como marcadores gramaticais, orientando o interlocutor sobre o status informacional do referente e contribuindo para a organização coerente do discurso. Neste trabalho, o foco recai sobre as expressões referenciais introduzidas por artigos definidos e indefinidos, que constituem as formas mais centrais de codificação da definitude no português brasileiro (PB).

A introdução de referentes está diretamente relacionada ao traço de definitude, e enfatiza a maneira como entidades são apresentadas e monitoradas ao longo do discurso. Por meio de artigos indefinidos, pronomes pessoais e expressões

nominais, novos elementos podem ser introduzidos e posteriormente retomados, assegurando a coesão textual e favorecendo a compreensão do interlocutor (Givón, 2001; Kennedy, 1997).

No que se refere à produção aspectual, esta diz respeito à codificação da estrutura interna do evento verbal, permitindo distinguir ações concluídas, em andamento ou habituais. Para tanto, a língua recorre a marcadores aspectuais, locuções verbais e advérbios, que fornecem informações sobre duração, completude e regularidade da ação, enriquecendo a representação temporal e a progressão narrativa do enunciado (Comrie, 1976; Dürrie, 1997).

O traço funcional de tempo está intrinsecamente articulado ao aspecto, uma vez que permite localizar o evento em relação ao momento da fala ou a outros eventos, organizando o discurso em uma linha cronológica. Essa localização é realizada por meio de tempos verbais, auxiliares e partículas temporais, que assinalam passado, presente ou futuro, possibilitando situar as ações de modo preciso e coerente (Comrie, 1976; Bybee et al., 1994).

Por fim, o traço funcional de modo reflete a atitude do falante em relação à proposição. Segundo Van Valin (2005), categorias como indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo expressam não apenas valores de certeza ou possibilidade, mas também nuances de desejo, obrigação e hipótese. Assim, o modo exerce papel fundamental na expressão pragmática e na negociação de significados no discurso.

Em conjunto, esses elementos funcionais permitem ao falante organizar, introduzir e rastrear referentes, bem como codificar nuances temporais, aspectuais e modais, garantindo coerência, coesão e precisão na comunicação. Tal funcionamento pode ser compreendido em correlação com o fato de que os núcleos funcionais são derivados top-down, codificando ou permitindo a interpretação de traços formais que representam intenções comunicativas. Nessa perspectiva, a caracterização da computação online revela o espaço em que se torna pertinente conceber uma interface entre gramática-pragmática, uma vez que o processamento não se restringe a aspectos formais, mas envolve diretamente as intenções do falante na produção e na compreensão linguística.

O estudo da linguagem no Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem evidenciado que as dificuldades comunicativas não se restringem a um único domínio, mas emergem justamente da interação entre diferentes níveis do sistema linguístico e cognitivo. Nesse sentido, a interface entre gramática e pragmática

constitui um campo central para compreender os perfis linguísticos de indivíduos com TEA (Bishop, 2000; Tager-Flusberg, 2004).

Do ponto de vista gramatical, muitas crianças dentro do espectro apresentam desempenho aparentemente preservado em tarefas relacionadas à fonologia, morfossintaxe e vocabulário (Bishop & Norbury, 2002). Em contrapartida, quando a linguagem é mobilizada em contextos interativos, surgem dificuldades ligadas ao uso pragmático, como na interpretação de atos de fala indiretos, no uso de expressões referenciais, na compreensão de implicaturas conversacionais e na interpretação de metáforas (Cummings, 2014; Happé, 1995). Esse contraste sugere que, embora a competência gramatical possa estar relativamente intacta, sua aplicação em situações comunicativas encontra-se comprometida.

A literatura aponta que as dificuldades pragmáticas no TEA não podem ser explicadas apenas por déficits cognitivos gerais, mas pela forma como a informação gramatical se integra a processos de inferência comunicativa (Tomasello, 2003; Bishop, 2000). Assim, o déficit pragmático compromete o acesso pleno aos recursos gramaticais em situações de interação social. Além disso, pesquisas experimentais têm mostrado que a interface gramática–pragmática no TEA envolve tanto aspectos de produção quanto de compreensão. Na produção, são comuns dificuldades no uso adequado de marcadores discursivos, de conectores e de construções gramaticais que sinalizam relações de coerência (Tager-Flusberg, 2016). Na compreensão, observa-se uma tendência ao processamento literal, mesmo quando a estrutura gramatical sugere interpretações figurativas ou inferenciais (Happé, 1995; Cummings, 2014).

Dessa forma, analisar a interface entre gramática e pragmática no TEA permite compreender a dissociação entre competências linguísticas formais e competências comunicativas funcionais. Esse enfoque tem implicações diretas para a avaliação e a intervenção: não basta examinar o desempenho gramatical isolado, mas é necessário investigar como os sujeitos do espectro mobilizam estruturas linguísticas em contextos pragmáticos, a fim de delinear estratégias terapêuticas que favoreçam a integração entre forma e uso da linguagem (Bishop, 2000; Tager-Flusberg, 2004; Cummings, 2014).

Com base na literatura apresentada, e buscando avaliar em que medida crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades que apontam para a interface gramática-pragmática, alguns experimentos abordando

elementos de categoria funcional elaborados por Longchamps (2014), foram aqui replicados e alguns adaptados para compor a pesquisa, como veremos nas sessões mais adiante.

#### **4.4 Pragmática no sentido figurado: interpretação por crianças TEA**

As investigações acerca da linguagem evidenciam sua relevância tanto sob a perspectiva formal quanto sob a dimensão funcional. Nas últimas décadas, entretanto, verifica-se uma ênfase crescente no estudo do uso da linguagem em contextos reais de comunicação, nos quais os recursos figurativos, em especial a metáfora, assumem particular relevância.

Na perspectiva tradicional, de origem aristotélica, a metáfora é vista como uma figura de linguagem, ou seja, uma forma não literal de expressão. Nessa concepção, seu uso é entendido como um recurso estilístico que acrescenta efeito especial ao discurso, funcionando como um ornamento da fala (Leon et al., 2007).

Na perspectiva da linguística cognitiva, a linguagem é compreendida como um domínio da cognição que interage com outros sistemas cognitivos mais amplos, como percepção, categorização e memória. Assim, a ênfase recai sobre a forma como os seres humanos percebem e organizam o mundo, com destaque para investigações relacionadas à semântica e aos processos de atribuição de significado. Lakoff e Johnson (2002) apresentam uma perspectiva cognitivista de metáfora segundo a qual as metáforas estão intrinsecamente relacionadas às nossas percepções do mundo e do corpo. A metáfora, entendida como uma forma de representação do pensamento humano, permite compreender que a linguagem reflete um vasto sistema conceptual metafórico que orienta não apenas nossa maneira de falar, mas também de pensar e agir, considerando o conhecimento de mundo que possuímos.

A metáfora ocupa um papel central no processo de comunicação, sendo considerada por Lakoff e Johnson (2002) um recurso indispensável à compreensão humana, já que possibilita a criação de novos significados. Para os autores, grande parte da estrutura conceitual presente nas línguas naturais tem como base tanto a experiência física quanto a vivência cultural dos indivíduos. Tais autores defendem uma compreensão ampliada da metáfora, que vai além da linguagem, envolvendo também o pensamento e os processos racionais. Em “Metáforas da vida cotidiana”,

os autores descrevem a metáfora como a forma de experienciar um conceito por meio de outro, manifestada nas diversas expressões linguísticas individuais. A obra sugere que, para interpretar corretamente as metáforas, é necessário levar em conta o contexto particular de cada pessoa. Para eles, a estrutura conceitual humana é fundamentalmente metafórica, desempenhando um papel crucial na cognição.

Quando essa perspectiva é aplicada ao estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se que a compreensão metafórica pode se apresentar como uma habilidade comprometida. Indivíduos com TEA tendem a interpretar a linguagem de maneira mais literal, o que dificulta o acesso a mapeamentos conceituais subjacentes às metáforas. Pesquisas apontam que, embora algumas crianças autistas consigam compreender algum tipo de metáfora, geralmente necessitam de maior apoio contextual ou visual para acessar o significado pretendido. Isso sugere que a dificuldade não está apenas na linguagem em si, mas na forma como conceitos abstratos são relacionados à experiência concreta (Roberto&Onety, 2023; Leon et al., 2007; Cony, 2025).

Sob a ótica de Lakoff e Johnson (1999), a metáfora é um mecanismo cognitivo que se apoia em experiências corporificadas, isto é, enraizadas na interação do corpo com o ambiente. Se no TEA há diferenças no modo como essas experiências são processadas e organizadas, é plausível supor que a compreensão metafórica também seja afetada. Essa relação permite compreender por que expressões figuradas frequentemente se mostram desafiadoras para esse grupo, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas e terapêuticas que considerem tanto a dimensão linguística quanto a cognitiva da metáfora.

Portanto, o estudo das metáforas no autismo, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, amplia a compreensão sobre as particularidades desse grupo. Mais do que um déficit puramente linguístico, as dificuldades na interpretação de metáforas refletem especificidades cognitivas que envolvem a maneira como conceitos abstratos são formados e mobilizados.

Para Sperber e Wilson (2008/2012), não há razões para tratar a metáfora como uma categoria especial de uso linguístico. Inserida em um continuum pragmático que vai das expressões literais às hiperbólicas, vagas e figurativas, a metáfora não requer mecanismos cognitivos específicos para sua interpretação. A partir da teoria da relevância, os autores defendem que a compreensão de enunciados metafóricos decorre do mesmo processo inferencial aplicado à

linguagem cotidiana: o ouvinte busca a interpretação que proporcione o maior efeito cognitivo possível com o menor esforço de processamento. Nessa perspectiva, as metáforas não se diferenciam estruturalmente de outros usos não literais da linguagem, sendo explicadas por princípios gerais da comunicação humana.

A diferença entre essas duas abordagens é, sobretudo, de estatuto epistemológico. Para Lakoff e Johnson, a metáfora é constitutiva do pensamento humano, sem a qual a cognição não poderia ser compreendida. Já para Sperber e Wilson, ela é derivada, emergindo de mecanismos comunicativos mais amplos, e não requerendo explicações específicas. Enquanto a primeira visão pode ser considerada “inflacionária”, ao atribuir à metáfora um papel fundamental na cognição, a segunda é “deflacionária”, ao enquadrá-la como um fenômeno pragmático ordinário.

Ambas as teorias oferecem contribuições valiosas. A primeira destaca o caráter formador das metáforas no pensamento humano, e a segunda evidencia sua inserção em um processo pragmático mais amplo, que regula a compreensão de todo tipo de enunciado.

Conclui-se, portanto, que a metáfora pode ser analisada a partir de diferentes enquadramentos teóricos, cada qual iluminando aspectos distintos do fenômeno. A teoria das metáforas conceituais ressalta seu papel estruturante no pensamento, enquanto a teoria da relevância enfatiza sua natureza pragmática e inferencial. Juntas, essas abordagens contribuem para uma compreensão mais abrangente da metáfora, tanto como estrutura cognitiva quanto como prática comunicativa.

Diante do exposto, e, sobretudo devido à carência de estudos experimentais de compreensão de metáforas por crianças dentro do espectro autista conduzidos com falantes do português brasileiro (Cony, 2025), surgiu a necessidade de elaborarmos um experimento para compor a pesquisa sobre dificuldades nas habilidades pragmáticas de natureza não gramatical.

A partir de metodologias da Psicolinguística, o estudo procurou investigar a compreensão de figuras de linguagem por crianças TEA nível 1 e 2 de suporte em idade escolar, a partir de tarefas de compreensão de metáforas com e sem imagem. A partir dessa proposta, pretende-se analisar em que medida os participantes tendem a recorrer a interpretações literais dos estímulos. Além disso, levando em conta tanto o instrumento utilizado quanto as particularidades do diagnóstico das

crianças TEA (APA, 2023), busca-se observar se o desempenho será superior em tarefas acompanhadas de imagem em comparação àquelas sem esse recurso.

## **5 Avaliação de habilidades pragmáticas em crianças TEA em idade escolar**

Este capítulo apresenta 7 tarefas experimentais conduzidas com crianças com hipótese diagnóstica de TEA e um grupo controle: 1 tarefa de Teoria da Mente, adaptada da tarefa apresentada em Longchamps (2014), 4 tarefas que exploram a interface gramática-pragmática, replicando as utilizadas em Longchamps (2014), aplicadas em crianças com problemas de aprendizagem, que têm manifestações comportamentais em comum com crianças com déficit no desenvolvimento da presente dissertação, e 2 tarefas de interpretação de expressões figuradas, concebidas especificamente para este estudo<sup>1</sup>.

As crianças que compuseram o grupo TEA foram selecionadas com base nas características observadas durante o processo terapêutico, bem como a partir do diagnóstico clínico apresentado no momento de ingresso na clínica. Tal diagnóstico foi previamente estabelecido por um neuropediatra responsável pelo acompanhamento da criança, assegurando rigor e precisão na definição do quadro clínico. A classificação quanto ao nível de suporte necessário levou em consideração, prioritariamente, a capacidade comunicacional de cada participante, permitindo uma melhor adequação dos procedimentos e intervenções propostas.

Cabe destacar que as mesmas crianças participaram de diferentes etapas do experimento, incluindo a pesquisa sobre os impactos da pandemia de Covid-19, a fim de manter a homogeneidade da amostra. A aplicação dos experimentos seguiu a ordem metodológica estabelecida nos capítulos subsequentes, sendo realizada ao longo de vários dias, com a condução de apenas um experimento por sessão. Essa

---

<sup>1</sup> Os experimentos aqui relatados estão vinculados ao projeto Habilidades Linguísticas Diferenciadas em Populações Atípicas, aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio Parecer 024/2021 – Protocolo 15/2021. Este projeto está vinculado à linha de pesquisa em Psicolinguística Aplicada, desenvolvida no Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (LAPAL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa observará integralmente as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Em conformidade com o Art. 1º, incisos I a VIII, a identidade dos participantes será preservada, e os dados coletados serão analisados e divulgados de forma sigilosa, garantindo a confidencialidade e a integridade das informações.

organização visou garantir melhores condições de resposta por parte das crianças, respeitando seu ritmo e suas particularidades individuais.

Os estímulos utilizados nas avaliações foram apresentados de forma verbal, por meio de lâminas impressas ou com o uso de objetos concretos. Essa escolha metodológica levou em conta a prevalência de hiperfoco em telas digitais observada na maioria dos participantes com TEA, fator que poderia interferir negativamente na acurácia dos resultados, caso fossem utilizados recursos visuais digitais.

Por outro lado, as crianças que compuseram o grupo controle foram indicadas pela equipe pedagógica da instituição de ensino privada na qual estão regularmente matriculadas. O critério de exclusão adotado foi a presença de qualquer déficit relacionado à aprendizagem, de modo a garantir que o grupo controle fosse composto por crianças com desenvolvimento típico, sem comprometimentos acadêmicos ou cognitivos identificados no ambiente escolar.

As crianças do grupo TEA foram avaliadas no consultório de uma Clínica de Neuroreabilitação localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, enquanto as do grupo controle foram avaliadas em ambiente escolar, em uma sala previamente preparada para essa finalidade. Em ambos os casos, a aplicação da tarefa ocorreu de forma individual.

No total, participaram 30 crianças, sendo 15 com diagnóstico prévio de TEA, selecionadas na Clínica de Neuroreabilitação onde a pesquisadora/experimentadora atua na área de fonoaudiologia, e 15 crianças com desenvolvimento típico, avaliadas no contexto escolar para compor o grupo controle. A faixa etária dos participantes variou entre 7 anos e 12 anos e 3 meses, conforme detalhado a seguir:

- Grupo TEA (nível 1 e 2 de suporte, sem deficiência intelectual): 15 crianças com idade média de 7.0 a 12.3, sendo 12 meninos e 3 meninas;
- Grupo controle (com bom desempenho escolar): 15 crianças com idade média de 7.0 a 12.3, sendo 12 meninos e 3 meninas.

Todas as crianças participantes deste estudo pertencem a famílias de classe média, residentes na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trata-se de um grupo relativamente homogêneo do ponto de vista socioeconômico, composto por famílias cujos pais são falantes nativos do português brasileiro e possuem nível

superior de escolaridade. Esse recorte foi adotado com o objetivo de minimizar possíveis interferências de variáveis externas, como desigualdades no acesso à educação, exposição à linguagem ou condições socioeconômicas precárias, permitindo uma análise mais controlada dos fatores linguísticos e cognitivos investigados.

### **5.1 Habilidades pertinentes a Teoria da Mente (1ª e 2ª ordem)**

Conforme o item 4.2, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar alterações no processamento cognitivo relacionado à Teoria da Mente, ou seja, dificuldade em inferir os estados mentais próprios e alheios, com o objetivo de compreender e prever o comportamento de si mesmas e dos outros.

Na tentativa de ampliar o entendimento sobre essa temática, algumas tarefas experimentais de falsa crença foram criadas por Longchamps (2014) baseadas no trabalho de Wimmer e Perner (1983), com o intuito de produzir uma metodologia capaz de analisar as habilidades envolvidas na Teoria da Mente. Assim, tais tarefas foram utilizadas no presente trabalho para compor a avaliação.

O estudo visa investigar o quanto crianças com TEA apresentam dificuldades relacionadas à Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem.

#### **5.1.1 Experimento: Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem**

##### **- Objetivo**

Este experimento teve como objetivo investigar em que medida crianças do Espectro Autista conseguem cumprir tarefas que envolvem crenças falsas de 1ª e 2ª ordem, já que crianças com déficits pragmáticos têm dificuldade em levar em conta o ponto de vista de seu interlocutor.

##### **- Tarefa**

##### **Tarefa de crença falsa (de 1ª ordem):**

Foi apresentada uma história na qual um personagem possuía uma crença falsa. A criança, por sua vez, deveria distinguir o que ela sabia da crença falsa do

personagem.

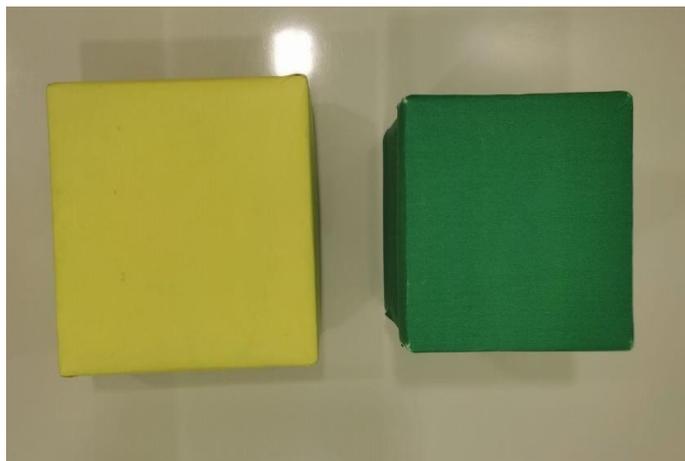
**Tarefa de crença falsa (de 2ª ordem):**

Na mesma história, outro personagem possuía uma crença falsa relativa ao que o personagem anterior acreditava. A criança deveria distinguir o que ela sabia da crença falsa deste personagem e da crença falsa do primeiro.

Para melhor entendimento da tarefa, segue a explicação de um dos pares de personagens - o palhaço e a bailarina, em um contexto, no qual a crença falsa diz respeito à localização de um apito (ver Apêndice A).



**Figura 1 – Figura referente ao par de personagens**



**Figura 2 – Caixas utilizadas nas tarefas**



**Figura 3 – Objetos utilizados nas tarefas**

A experimentadora inicia a testagem dizendo o seguinte para a criança:

Estes são o palhaço e a bailarina e aqui tem um o apito. Eles estão vendo tudo o que fazemos. Eu vou guardar o apito na caixa amarela.

Olha! O palhaço está saindo para retocar a maquiagem. Vamos trocar o apito de caixa? (A troca é realizada para a caixa verde).

Quando o palhaço voltar, ele vai procurar o apito. ***Onde você acha que ele vai procurar o apito?***

***Onde a bailarina viu que eu coloquei o apito?***

Mas olha: a bailarina saiu também para falar com sua amiga! Esconda o apito em algum lugar diferente! (A criança esconde em algum lugar da sala).

Veja: o palhaço e a bailarina estão voltando. Agora me diga: ***onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê? E onde a bailarina vai procurar o apito? (O palhaço e a bailarina perguntam onde está o apito).***

Num primeiro momento, a experimentadora perguntou à criança onde ela achava que o palhaço ia procurar o apito quando voltasse. Essa pergunta envolveu *Teoria da Mente de 1ª ordem*, ou seja, o conhecimento da criança acerca do conhecimento do palhaço de onde o apito foi colocado. Já a pergunta sobre onde a bailarina, que permaneceu presente o tempo todo, viu que o objeto foi colocado, foi somente para verificação do entendimento da criança.

Num segundo momento, após o palhaço e a bailarina voltarem à cena, foi feita uma outra pergunta à criança. Essa pergunta, por sua vez, envolveu *Teoria da Mente de 2ª ordem*, por meio da qual se verificou o conhecimento da criança acerca do conhecimento da bailarina sobre o conhecimento do palhaço de onde o apito havia sido colocado. Na segunda pergunta, verificou-se somente o entendimento da criança, como no passo anterior.

## **- Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle).

- Tarefa: Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem.

Variável dependente: Número de acertos em cada tarefa (max.4).

## **- Hipóteses e previsões**

Levando-se em consideração a hipótese de que crianças com TEA possuem dificuldades em interpretar o ponto de vista do outro, a previsão desse experimento é de que tais crianças possuam dificuldades na Teoria da Mente tanto de 1ª quanto de 2ª ordem, quando comparadas ao grupo controle, prejudicando assim, as habilidades pragmáticas. Vale salientar que, mesmo para as crianças do grupo controle, espera-se que a tarefa de 2ª ordem seja bastante custosa.

## **MÉTODO**

### **- Material**

- 4 pequenas histórias criando situações contextuais;
- 4 personagens concretos em papel offset 180g – 1 menina, 1 menino, 1 palhaço e 1 bailarina – para representar situações criadas nas histórias;
- Materiais para manipulação: uma bolinha de borracha, um apontador escolar, uma borracha escolar e um apito;
- 2 caixas de papelão: uma verde e uma amarela;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### **- Procedimento**

Depois de uma breve familiarização da criança com o ambiente, a experimentadora/pesquisadora apresentava um par de personagens, informando que eles participariam da brincadeira. Além disso, mostrava as duas caixas (verde e amarela) e um dos objetos a serem utilizados naquele momento.

A experimentadora então dizia à criança que ela precisaria prestar bastante atenção no que estava acontecendo para então responder às perguntas. O tempo médio do experimento por criança foi de 20 minutos.

### - Resultados e discussão

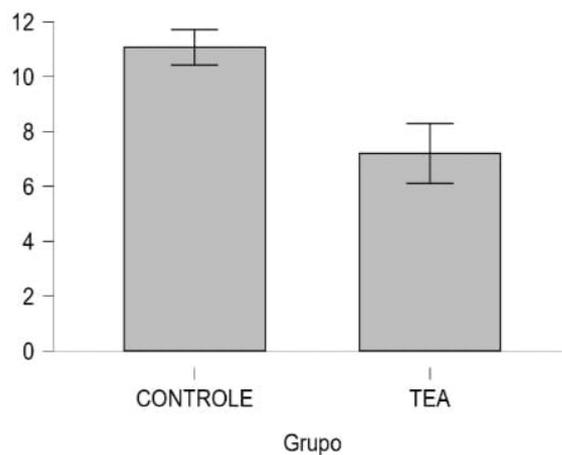
A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas referentes ao desempenho dos grupos TEA e controle nas tarefas de Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem.

Observa-se que o grupo controle obteve médias superiores em ambas as tarefas, tanto de 1ª quanto de 2ª ordem, quando comparado ao grupo TEA.

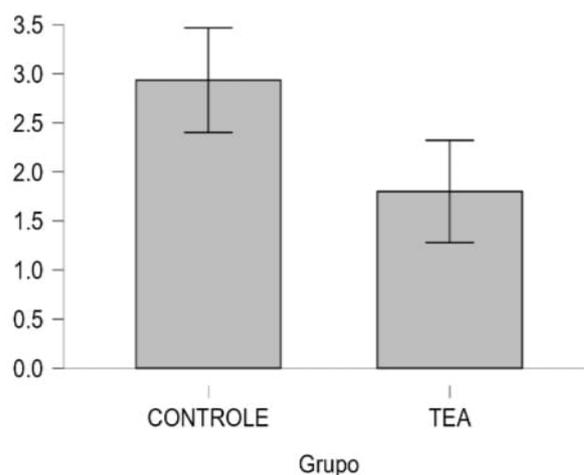
Tarefa	ToM 1ª ordem		ToM 2ª ordem	
	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	108	166	27	44
Média	7,2	11,1	1,8	2,9
Mediana	7,0	12,0	2,0	3,0
Desvio padrão	2,7	1,2	0,9	1,0

**Tablea 1: Estatística descritiva para tarefa de Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem (max. score = 4; n = 15)**

Os dados foram analisados por meio do teste não paramétrico *Mann-Whitney* para verificar o efeito de *Grupo* no número de acertos nas tarefas de Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem. O programa *JASP* versão 0.95.1 foi utilizado. Os resultados revelam uma diferença expressiva entre os grupos tanto na tarefa de Teoria da Mente de 1ª ordem ( $U = 213$ ;  $p < 0,001$ ) quanto na tarefa de Teoria da Mente de 2ª ordem ( $U = 179$ ;  $p = 0,004$ ). Independentemente de grupo, o efeito da tarefa de 1ª e 2ª ordem foi testado por meio não paramétrico *Wilcoxon*. Os resultados apontam uma diferença significativa, com maior número de respostas corretas na tarefa de 1ª ordem ( $W = 120$ ;  $z\ score = 3,41$ ;  $p < 0,001$ ). Os gráficos 1 e 2 ilustram as médias de acertos.



**Gráfico 1 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de Teoria da Mente 1ª ordem**



**Gráfico 2 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de Teoria da Mente 2ª ordem**

Esses resultados corroboram achados prévios na literatura, segundo os quais crianças com TEA apresentam dificuldades em tarefas que exigem o reconhecimento e a atribuição de estados mentais a outros indivíduos (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; HAPPÉ, 1995). A Teoria da Mente, sobretudo em sua forma de 2ª ordem, envolve a capacidade de compreender crenças e intenções distintas das próprias, habilidade frequentemente comprometida em indivíduos com TEA. Enquanto crianças com desenvolvimento típico tendem a progredir gradualmente na compreensão dessas inferências sociais, aquelas com TEA frequentemente apresentam déficits persistentes nesse domínio, o que impacta diretamente suas interações comunicativas e sociais.

Assim, os achados reforçam a hipótese de que, embora indivíduos com TEA

possam apresentar algum desempenho em tarefas de Teoria da Mente, sua performance é significativamente reduzida quando o nível de abstração e de inferência exigido aumenta, como no caso das tarefas de segunda ordem.

Portanto, os dados apresentados reforçam a hipótese de que o déficit em processos pragmáticos e sociocognitivos constitui um dos principais obstáculos à compreensão da perspectiva do outro nesse grupo, em contraste com o desempenho esperado em crianças com desenvolvimento típico.

Nas tarefas apresentadas, o padrão de respostas (justificativas) fornecido pelas crianças à pergunta “*Por que*” relacionadas aos estímulos, revelou que, na verdade, ambos os grupos não parecem ser capazes de lidar com a Teoria da Mente de 2ª ordem.

Segue exemplo abaixo, no qual a criança (grupo controle) apesar de atingir a resposta alvo, não soube justificar corretamente a resposta:

**Experimentadora:** Onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê?  
**Criança:** Na caixa verde.  
**Experimentadora:** Por quê?  
**M.S.M. (10,7):** Porque ele foi o último a sair e viu.

Como se pode observar, no exemplo acima, a justificativa da criança para ser de 2ª ordem, deveria ser, por exemplo, da seguinte forma: “Porque a bailarina viu que o palhaço viu você colocar o apito na caixa verde” ou “Porque ela viu que, antes de sair, ela viu você botar na caixa verde”. No entanto o tipo de resposta apresentada pela criança acima remete à Teoria da Mente de 1ª ordem, na medida em que a criança explicita seu conhecimento acerca do conhecimento do palhaço e não acerca do conhecimento da bailarina em relação ao conhecimento do palhaço de onde o apito havia sido colocado.

Outro dado a se considerar é que as crianças com TEA parecem mais propensas a omitir a justificativa e a fornecer mais justificativas incorretas se comparadas ao grupo controle, como nos exemplos abaixo:

**Experimentadora:** Onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê?  
**Criança:** Na caixa verde.  
**Experimentadora:** Por quê?  
**L.B.S.O. (8,10):** Não sei.

**Experimentadora:** Onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê?

**Criança:** Na caixa verde.

**Experimentadora:** Por quê?

L.A.D.T. (7,10): Porque é a cor preferida dele.

## Conclusão

O experimento mostrou que, apesar das dificuldades encontradas, ambos os grupos foram, em certa medida, capazes de reconhecer o estado mental do outro. Considerando que a média de idade dos participantes (9;3) é bastante superior à idade de referência de 4 anos para a compreensão de crenças falsas de 1ª ordem, esse achado não era totalmente esperado.

No que se refere à Teoria da Mente de 1ª ordem, o grupo com TEA apresentou desempenho significativamente inferior em comparação ao grupo controle. O mesmo foi observado em relação à Teoria da Mente de 2ª ordem. Entretanto, constatou-se que nenhum dos grupos conseguiu lidar plenamente com a Teoria da Mente de 2ª ordem, já que, mesmo quando acertavam as respostas alvo, as justificativas apresentadas revelavam que as crianças tendiam a interpretar a ação com base em seu próprio ponto de vista, e não a partir da perspectiva da personagem, como seria esperado em uma resposta de 2ª ordem.

Crianças com desenvolvimento típico podem apresentar dificuldades nesse tipo de tarefa. Isso ocorre porque o desempenho em tarefas de 2ª ordem não depende exclusivamente das habilidades socioemocionais, mas também de funções cognitivas complementares, como a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório. Essas funções executivas ainda estão em processo de desenvolvimento durante a infância, especialmente até os 9 anos de idade, o que pode limitar a capacidade da criança de manter e manipular simultaneamente informações mentais complexas (Perner, 1985).

Além disso, o sucesso nessas tarefas é influenciado pelo contexto em que são apresentadas e pela experiência prévia da criança com situações sociais que envolvam múltiplos agentes e intenções. Crianças com menor exposição a interações sociais complexas podem ter mais dificuldade para acessar e aplicar estratégias de inferência mentalista.

Também poderíamos considerar que o processamento de duas orações

completivas envolvido nesta tarefa apresentou-se mais custoso para as crianças. Mas, ao que parece, não foi a maior complexidade estrutural que as levou ao insucesso em Teoria da Mente de 2ª ordem, mas uma falta de desenvolvimento necessário para lidar com tal demanda cognitiva.

Em síntese, os resultados indicam que ambos os grupos parecem lidar apenas com a Teoria da Mente de 1ª ordem, embora o grupo com TEA o faça em um nível significativamente inferior.

Assim sendo, os resultados aqui obtidos caminham na mesma direção daqueles obtidos por Roqueta e Katsos (2017) no qual mostraram que as dificuldades pragmáticas podem ser explicadas tanto por déficits na Teoria da Mente como resultantes de uma limitação linguística.

## **5.2 Habilidades pertinentes à interface gramática-pragmática**

De acordo com o item 4.3, a produção da fala e a compreensão de enunciados verbais, como destacado, não se restringem ao domínio da língua em si, mas dependem também de outras formas de conhecimento que interagem com o sistema linguístico. Essa interação ocorre fundamentalmente no léxico, entendido como o espaço de articulação entre as estruturas linguísticas e os demais recursos cognitivos.

Nesse sentido, a interface gramática–pragmática torna-se central. A gramática fornece os mecanismos formais para a organização e interpretação dos enunciados, ao passo que a pragmática mobiliza conhecimentos contextuais, inferenciais e sociais que orientam o uso efetivo da linguagem. O léxico, portanto, pode ser visto como um ponto de intersecção em que a gramática (responsável por regular a estrutura) encontra a pragmática (responsável por atribuir pertinência e adequação comunicativa), possibilitando que os enunciados não apenas obedeçam a regras formais, mas também sejam interpretados de acordo com intenções comunicativas e contextos de uso.

Assim, a análise do léxico no âmbito da interface gramática–pragmática permite compreender como a língua é utilizada para construir sentidos situados, revelando a articulação entre conhecimento linguístico, processamento cognitivo e adequação comunicativa.

Dessa forma, com o objetivo de avaliar em que medida crianças TEA com

déficits pragmáticos apresentam alterações relacionadas à interface gramática–pragmática, foram selecionados alguns dos experimentos elaborados por Longchamps (2014) utilizados na avaliação de crianças com DAP. Esses experimentos foram replicados no presente estudo, a fim de contribuir para a compreensão dos possíveis impactos dessa interface no desempenho linguístico-pragmático das crianças avaliadas, como veremos nas próximas sessões.

### **5.2.1 Produção da narrativa (reconto): Avaliação de referência, contraste aspectual e relevância**

Crianças acometidas por déficits nas habilidades pragmáticas tendem a apresentar dificuldades no domínio referencial da língua, uma das condições essenciais para uma competência comunicativa eficiente. No caso da produção, em especial, tal problema evidencia-se por meio de uma codificação linguística deficiente, uma vez que a criança pode não fazer distinção, em suas elocuições, entre referências definidas e indefinidas, por exemplo (Halliday & Hasan, 1976; Levinson, 2007; Hickmann, 2003).

Isto posto, considerando que a categoria funcional Determinante (D) codifica na língua informação pertinente à definitude da referência, surgiu a necessidade de se investigar, o desempenho de crianças dentro do espectro autista em idade escolar, com relação à atribuição da referência definida e indefinida, na produção de narrativas.

Ainda no âmbito das categorias funcionais, fez-se necessário avaliar a habilidade dessa mesma criança com relação à categoria funcional Aspecto (Asp) que, em uma narrativa, é um dos fatores que viabiliza a coesão e a coerência na relação entre eventos. Tal categoria funcional pode auxiliar o ouvinte a acompanhar a ordem ou a simultaneidade em que os eventos ocorrem.

Dessa forma, a tarefa de produção eliciada de narrativas, por meio de reconto, desenvolvida por Longchamps (2014) para avaliação do desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem, foi aqui replicada.

Nessa tarefa, também foi levada em conta a percepção da relevância relativa dos personagens no contexto das histórias, por parte da criança – personagem principal, coadjuvante e secundário. No que concerne à relevância, também foi considerado o quanto a criança se atém aos eventos do enredo narrativo e o quanto

introduz elementos irrelevantes em detrimento da informação crucial.

Também levou-se em conta a presença de ambiguidades, que, em narrativas, está diretamente relacionada ao domínio das habilidades pragmáticas, uma vez que a clareza referencial e a adequação discursiva dependem não apenas do conhecimento gramatical, mas também da capacidade de gerir informações em função do contexto comunicativo e do interlocutor. Do ponto de vista pragmático, a produção de ambiguidades ocorre, em grande medida, pela dificuldade em fornecer pistas linguísticas suficientes para a desambiguação, como o uso adequado de expressões definidas e indefinidas, de dêixis ou de anáforas (Grice, 1975).

### **5.2.1.1 Experimento de reconto**

#### **- Objetivo**

Este experimento teve como objetivo verificar possíveis relações na interface gramática-pragmática em crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em que as habilidades pragmáticas encontram-se comprometidas.

Dessa forma, foi necessário analisar se tais crianças: (i) estabeleceriam distinções referenciais pragmaticamente adequadas, revelando assim sua habilidade em destacar as diferentes personagens de acordo com sua relevância na história; (ii) estabeleceriam coerência entre os eventos das histórias; (iii) mencionariam um evento irrelevante, discorrendo de forma prolongada e inadequada acerca de um evento sem importância para o enredo; e, (iv) apresentaria ambiguidade na narrativa.

#### **- Tarefas**

Os participantes foram submetidos a uma tarefa de reconto de três breves histórias envolvendo, cada uma, três personagens (referentes), sendo um protagonista humano (personagem principal) e dois personagens não humanos (animais) – um coadjuvante e outro secundário.

Assim, o participante era induzido a fazer as devidas distinções entre o protagonista e as duas outras personagens, estabelecendo, desse modo, referências

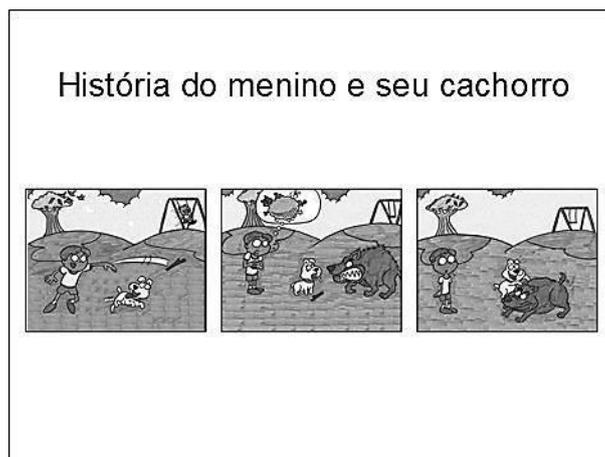
que levassem o ouvinte a uma correta interpretação.

Segue abaixo uma das três histórias empregadas no experimento (ver Apêndice B):

### História 1

Um menino (**personagem principal**) estava brincando com seu cachorrinho (**personagem coadjuvante**) numa pracinha. Ele estava atirando um pauzinho para o cãozinho pegar, quando um outro cachorro, grande e bravo (**personagem secundária**), surgiu. O menino ficou desesperado pensando que o cachorro grande e bravo atacaria seu cachorrinho. Mas, para sua enorme surpresa, os dois cachorros ficaram amigos!

Para cada história foi apresentado ao participante um conjunto de três figuras em sequência que, juntas, compunham o enredo, como pode ser observado abaixo (figura 4):



**Figura 4 – Exemplo de sequência de figuras relativas à primeira história**

### Tarefa 1: Reconto imediato a partir de narrativa oral sem suporte visual

Na tarefa de reconto, a experimentadora contava cada uma das histórias à criança, enquanto esta ouvia atentamente, sem o apoio visual. Em seguida, a criança recontava as histórias para a experimentadora, com o máximo de informações assimiladas, e sua narrativa era gravada.

## **Tarefa 2: Reconto postergado da narrativa apresentada na Tarefa 1, com suporte visual**

Na tarefa 2, a criança era solicitada a observar cuidadosamente a sequência de figuras para cada história (para reconhecimento das personagens envolvidas e familiarização com a situação apresentada) e, então, a contar as histórias para a experimentadora, enquanto sua voz era gravada.

### **- Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle)

São identificadas abaixo as variáveis dependentes de cada análise realizada com base no reconto:

➤ Análise 1

Introdução de referentes: Personagem principal, Coadjuvante e Secundário.

Variável dependente: Número de menções a cada personagem (max. 3 para cada personagem).

➤ Análise 2

Contraste aspectual: Presença ou ausência de contraste imperfeito/perfeito.

Variável dependente: Número de contrastes aspectuais (max. 3).

➤ Análise 3

Relevância: Eventos relevantes.

Variável dependente: Número de eventos relevantes (max. 9).

➤ Análise 4

Eventos irrelevantes.

Variável dependente: Presença de eventos irrelevantes (sim ou não) – número de sins (max. 3).

➤ Análise 5

Ambiguidade: Presença ou ausência de ambiguidade.

Variável dependente: Número de expressões ambíguas (max. 3).

### **- Hipóteses e previsões**

A hipótese para esse experimento foi de que crianças com TEA apresentam

dificuldades na codificação de informação pertinente à interface gramática-pragmática. Buscou-se então verificar em que medida essas crianças, comparadas ao grupo controle, mostrariam um desempenho inferior, tanto na introdução dos referentes, como na manutenção destes, além de dificuldade em estabelecer a relevância das diferentes personagens linguisticamente e na interpretação das sequências dos eventos das histórias. Ademais, esperou-se que o grupo com TEA discorresse mais longamente acerca dos eventos irrelevantes apresentados nas figuras de cada história.

## **MÉTODO**

### **- Material:**

- 3 histórias contemplando três personagens de gênero masculino: 1 principal (protagonista humano), 1 coadjuvante (animal, com relação de posse com o protagonista humano) e 1 secundária (outro animal do mesmo tipo, sem relação de posse com o protagonista humano), a serem utilizadas nas condições de recontagem. As três histórias foram controladas para um número total de 50 palavras e níveis iguais de dificuldade, além de todas apresentarem, na primeira figura, um evento considerado irrelevante ao enredo das mesmas;
- 1 arquivo *Power Point* contendo 3 *slides* com as figuras relativas a cada uma das três histórias;
- 1 *notebook* Sony Vaio;
- 1 celular Modelo Note 10 (para gravação).

### **- Procedimento:**

Após um período de ambientação, a pesquisadora fonoaudióloga explicava à criança que participaria de uma atividade, na qual seriam lidas três histórias e, em seguida, elas deveriam recontá-las, procurando incluir o máximo de informações que conseguissem reter.

Na Tarefa 1 (reconto imediato, sem apoio visual), era dito à criança que uma

história seria contada para ela e que, ao final, ela precisaria recontar a história. Por isso, ela deveria contar a história “direitinho” e sua voz seria gravada.

Na Tarefa 2 (reconto postergado com apoio visual), a experimentadora concedia cerca de um minuto para que a criança observasse o que estava acontecendo nas figuras e, em seguida, (re)contasse a história. O procedimento durou, em média, 6 minutos por criança.

## - Resultados e discussão

Em todas as análises, os dados foram submetidos ao teste não paramétrico *Mann-Whitney* para verificar o efeito de *Grupo* no número de acertos nas tarefas de reconto imediato, a partir de narrativa oral sem suporte visual, e de reconto postergado da mesma narrativa, com suporte visual. O programa *JASP* versão 0.95.1 foi utilizado. Independentemente de grupo, o efeito das tarefas foi testado por meio não paramétrico *Wilcoxon*.

A Tabela 2 mostra os valores referentes à estatística descritiva relativa à análise de introdução de referentes na condição de reconto imediato, realizada sem suporte visual. Observa-se que o grupo controle obteve média de acerto superior em todas as categorias de referentes (principal, coadjuvante e secundário), com médias e medianas mais altas quando comparado ao grupo TEA. Além disso, o desvio padrão dos participantes com TEA foi mais elevado em todas as categorias em comparação ao grupo controle, indicando maior heterogeneidade no grupo TEA. Tais estatísticas sugerem que, na ausência de suporte visual, as crianças com TEA enfrentam maiores dificuldades na introdução de referentes em relação ao grupo controle.

Tarefa	Introdução de Referentes					
	Principal		Coadjuvante		Secundário	
Grupo	TEA	Cont.	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	32	41	35	43	33	39
Média	2,1	2,7	2,3	2,9	2,2	2,6
Mediana	2,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0
Desvio padrão	0,9	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6

**Tabela 2: Estatística descritiva para análise de introdução de referentes sem suporte visual (max. score = 3; n = 15)**

Já a tabela 3 exibe a estatística descritiva correspondente à análise de

introdução de referentes na condição de reconto postergado, realizada com suporte visual. Verifica-se que, de modo geral, ambos os grupos obtiveram médias de acerto elevadas e bastante próximo entre si em todas as categorias de referentes. O grupo controle manteve médias ligeiramente superiores em relação ao grupo TEA, ainda que com diferenças pouco expressivas. No que diz respeito à variabilidade, o grupo controle apresentou desvios padrão menores e, na categoria de referentes secundários, média de acerto consistente entre os participantes. O grupo TEA, por sua vez, apresentou valores de dispersão mais elevados.

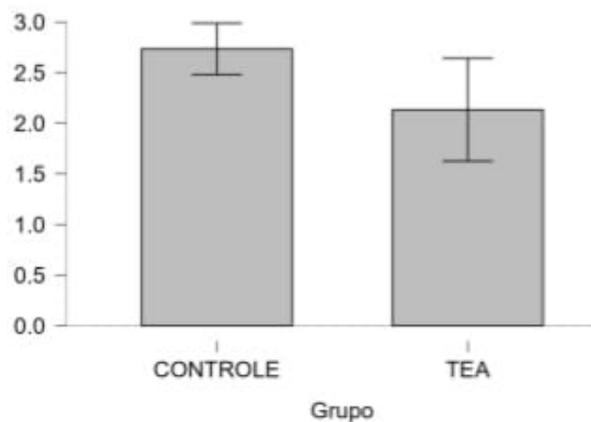
Observa-se que o suporte visual exerceu impacto positivo sobre ambos os grupos. Enquanto na condição sem suporte visual o grupo TEA apresentou médias inferiores e maior variabilidade em relação ao grupo controle, na condição com suporte visual a média de acerto dos dois grupos tornou-se mais semelhante, sobretudo na mediana, que foi idêntica em todas as categorias. Esses achados sugerem que a presença de pistas visuais favoreceu a introdução de referentes, reduzindo parcialmente a diferença entre os grupos.

Tarefa	Introdução de Referentes					
	Principal		Coadjuvante		Secundário	
Grupo	TEA	Cont.	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	39	43	41	44	39	45
Média	2,6	2,9	2,7	2,9	2,6	3,0
Mediana	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desvio padrão	0,6	0,4	0,5	0,3	0,5	0,0

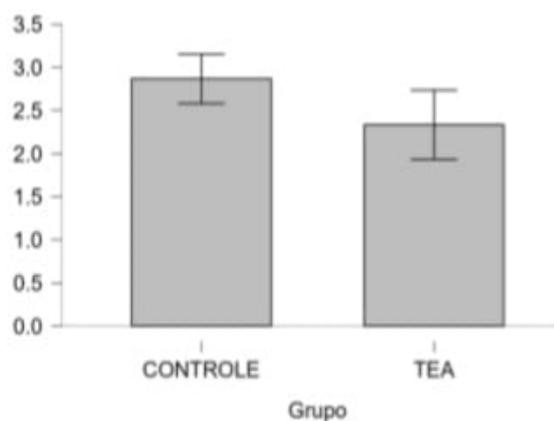
**Tablea 3: Estatística descritiva para análise de introdução de referentes com suporte visual (max. score = 3; n = 15)**

Quanto à verificação da introdução de referentes, com base no teste *Mann-Whitney*, os resultados revelaram que houve uma diferença significativa entre os grupos na tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual, na introdução do personagem coadjuvante ( $U = 162$ ;  $p = 0,012$ ). No que concerne à introdução dos personagens principal e secundário, a diferença entre grupos se aproximou do nível de significância: ( $U = 152,5$ ;  $p = 0,061$ ) para o personagem principal e ( $U = 150$ ;  $p = 0,088$ ) para o secundário. Na tarefa de reconto postergado da mesma narrativa, porém com suporte visual, não houve diferença significativa, sendo a introdução de referentes para os personagens principal ( $U = 136$ ;  $p = 0,195$ ) e coadjuvante ( $U = 135$ ;  $p = 0,158$ ). A variabilidade para o personagem secundário apresentou-se nula

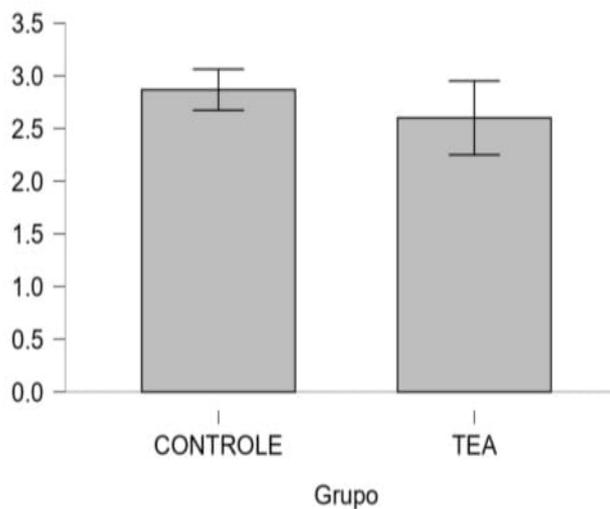
nesta tarefa. Os gráficos 3 a 8 ilustram esses resultados com base nas médias de acertos.



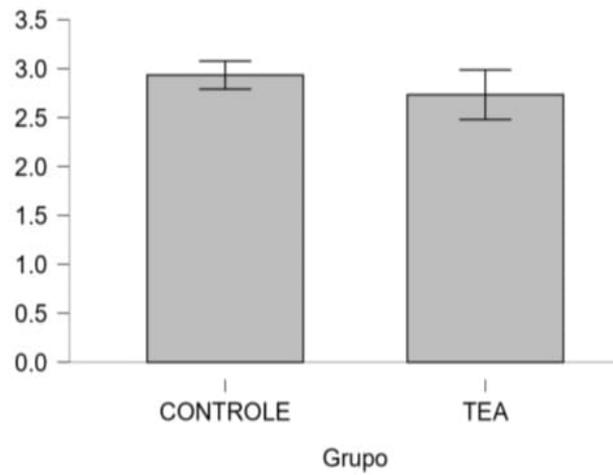
**Gráfico 3 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Personagem Principal)**



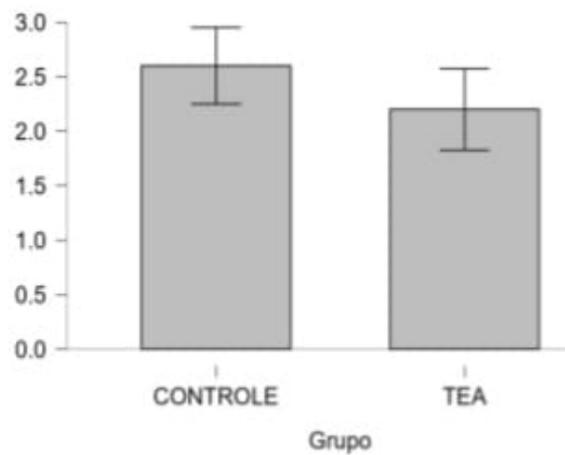
**Gráfico 4 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Personagem Principal)**



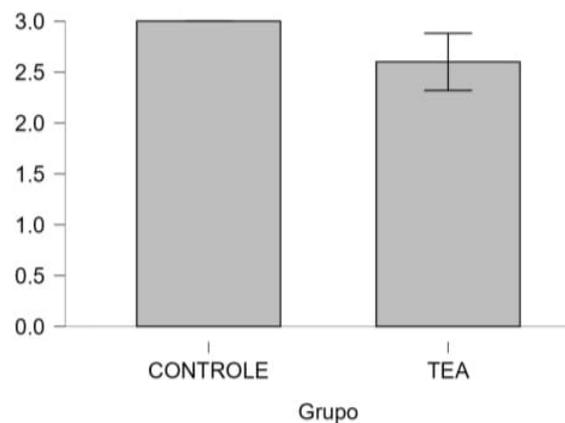
**Gráfico 5 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Coadjuvante)**



**Gráfico 6 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Coadjuvante)**



**Gráfico 7 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Introdução de Referentes (Secundário)**



**Gráfico 8 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Introdução de Referentes (Secundário)**

As Tabelas 4 e 5 mostram a estatística descritiva sobre o contraste aspectual

em ambas as tarefas, comparando os grupos e os diferentes contextos de apresentação dos estímulos.

Na tarefa de contraste aspectual (imperfeito/perfeito) realizada no reconto de narrativa sem suporte visual (Tabela 4), observa-se que o grupo controle apresentou média de acerto ligeiramente superior ao grupo TEA. Apesar dessa diferença, a mediana foi idêntica em ambos os grupos, o que sugere que, em termos de tendência central, os desempenhos se aproximaram. Contudo, ao se considerar a dispersão dos dados, nota-se que o grupo TEA apresentou maior variabilidade em comparação ao grupo controle, cujo desvio padrão foi próximo de zero, indicando respostas mais homogêneas. O total de acertos também reforça essa diferença. Esses resultados apontam que, em contextos de maior exigência cognitiva, como o reconto de narrativas sem apoio visual, as crianças com TEA apresentaram maior heterogeneidade no uso do contraste aspectual, enquanto o grupo controle demonstrou maior consistência no desempenho.

Tarefa	Contraste Aspectual	
	Imperfeito/Perfeito	
Grupo	TEA	Cont.
Total de acertos	24	30
Média	1,6	2,0
Mediana	2,0	2,0
Desvio padrão	1,2	0,

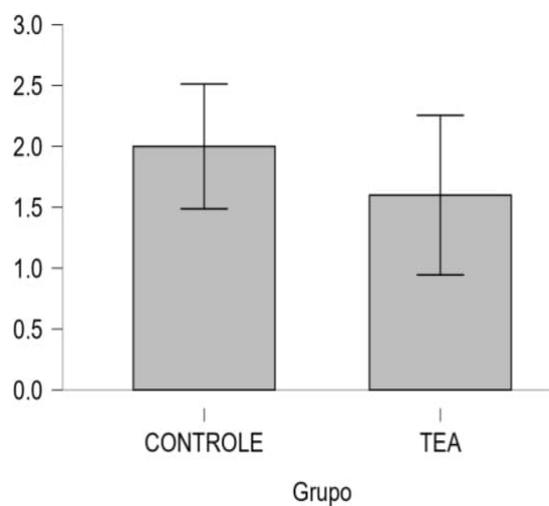
**Tablea 4: Estatística descritiva para análise de contraste aspectual sem suporte visual (max. score = 3; n = 15)**

Na análise de contraste aspectual (imperfeito/perfeito) realizada no reconto de narrativa com suporte visual (Tabela 5), verificou-se novamente média de acerto superior do grupo controle em relação ao grupo TEA. Tal diferença, embora pequena, aponta para maior proficiência do grupo controle no uso do contraste aspectual. A mediana, entretanto, manteve-se igual para ambos os grupos, sugerindo proximidade no desempenho central. Quanto à variabilidade, o grupo TEA apresentou desvio padrão mais elevado em comparação ao grupo controle (praticamente nulo), o que indica maior heterogeneidade no desempenho das crianças com TEA. Esses achados sugerem que, mesmo diante do suporte visual, as crianças do grupo TEA não apresentaram melhora expressiva em relação ao grupo controle, mantendo um padrão de desempenho mais instável e heterogêneo.

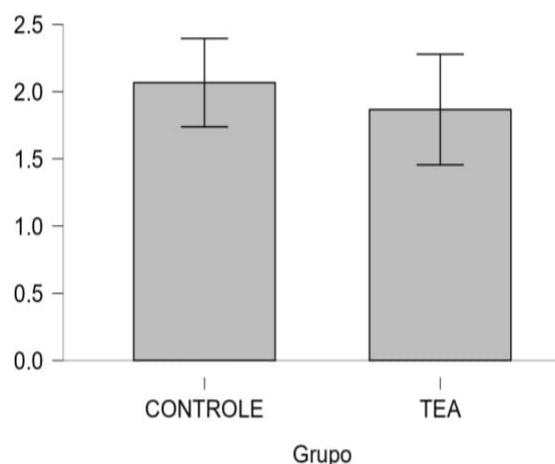
Tarefa	Contraste Aspectual	
	Imperfeito/Perfeito	
Grupo	TEA	Cont.
Total de acertos	24	30
Média	1,6	2,0
Mediana	2,0	2,0
Desvio padrão	1,2	0,

**Tablea 5: Estatística descritiva para análise de contraste aspectual com suporte visual (*max. score = 3; n = 15*)**

A análise dos dados, com base no teste *Mann-Whitney* revelaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos tanto na tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual, no que tange ao contraste aspectual imperfeito/perfeito ( $U = 133$ ;  $p = 0,386$ ), quanto na tarefa de reconto postergado da mesma narrativa, porém com suporte visual, para os aspectos imperfeito/perfeito ( $U = 130,5$ ;  $p = 0,417$ ). Os gráficos 9 e 10 ilustram as médias de acertos.



**Gráfico 9 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Contraste Aspectual (Imperfeito/Perfeito)**



**Gráfico 10 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Contraste Aspectual (Imperfeito/Perfeito)**

As Tabelas 6 e 7 apresentam os dados de estatística descritiva da análise de relevância nas duas tarefas.

A Tabela 6, referente ao reconto sem suporte visual, mostra que o grupo controle obteve média de acerto superior ao TEA na identificação de eventos relevantes e apresentou menor variabilidade. Quanto aos eventos irrelevantes, as médias foram baixas em ambos os grupos, embora o TEA tenha introduzido mais informações não pertinentes. Essas análises indicam que, sem suporte visual, as crianças com TEA foram capazes de identificar eventos relevantes, mas com média de acerto inferior ao grupo controle e maior tendência a incluir detalhes irrelevantes, o que sugere diferenças no processamento pragmático-discursivo.

Tarefa	Relevância			
	Eventos relevantes		Eventos irrelevantes	
Grupo	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	93	112	6	3
Média	6,2	7,5	0,4	0,2
Mediana	6,0	7,0	0,0	0,0
Desvio padrão	2,4	1,3	0,9	0,4

**Tabela 6: Estatística descritiva para análise de relevância sem suporte visual (max. score = 9; n = 15)**

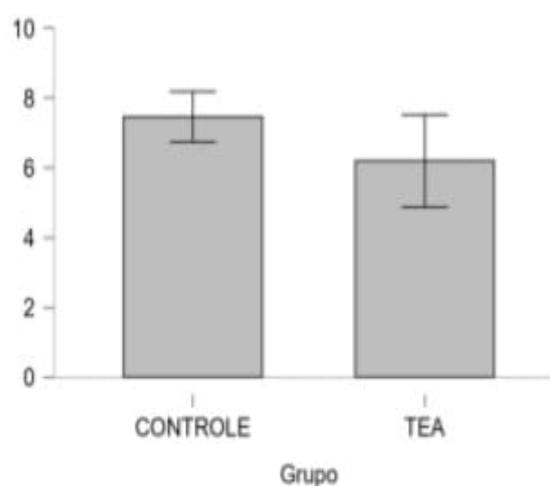
A Tabela 7 apresenta a estatística descritiva da análise de relevância no reconto de narrativas com suporte visual. Ambos os grupos obtiveram médias elevadas na identificação de eventos relevantes, com média de acerto superior do grupo controle em relação ao grupo TEA, além de menor dispersão dos dados.

Quanto aos eventos irrelevantes, as médias foram baixas em ambos os grupos, embora o TEA tenha introduzido um pouco mais de informações não pertinentes e com maior variabilidade. De modo geral, o suporte visual impactou positivamente nas respostas, aumentando a média de eventos relevantes e reduzindo a variabilidade, sobretudo no grupo TEA, o que contribuiu para aproximar seu resultado ao do grupo controle.

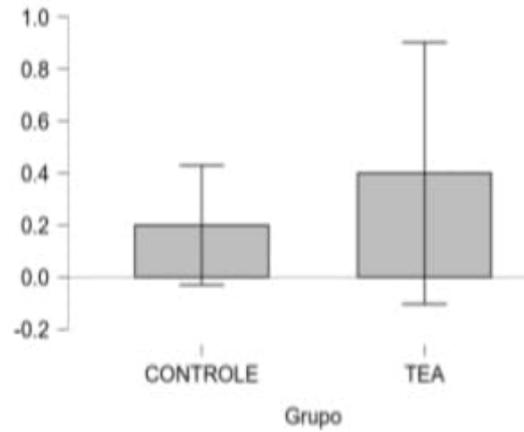
Tarefa	Relevância			
	Eventos relevantes		Eventos irrelevantes	
Grupo	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	107	121	9	6
Média	7,1	8,1	0,6	0,4
Mediana	8,0	8,0	0,0	0,0
Desvio padrão	1,7	1,0	0,8	0,5

**Tablea 7: Estatística descritiva para análise de relevância com suporte visual (max. score = 9; n = 15)**

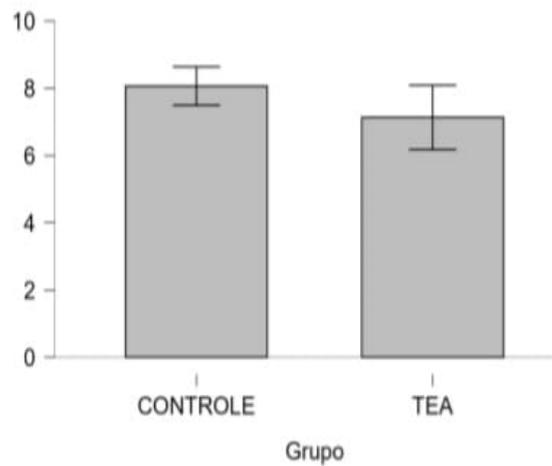
Os resultados do teste *Mann-Whitney* revelaram que não houve diferença significativa entre os grupos na tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual, no que concerne à relevância, tanto para a identificação dos eventos relevantes ( $U = 148$ ;  $p = 0,138$ ), quanto para introdução de eventos irrelevantes ( $U = 109,5$ ;  $p = 0,882$ ). Na tarefa de reconto postergado da mesma narrativa, porém com suporte visual, também não houve diferença significativa entre os grupos, no que concerne à relevância, tanto para a identificação dos eventos relevantes ( $U = 148,5$ ;  $p = 0,122$ ) quanto para a introdução de eventos irrelevantes ( $U = 102$ ;  $p = 0,633$ ). Os gráficos 11 a 15 ilustram esses resultados com base nas médias de acertos.



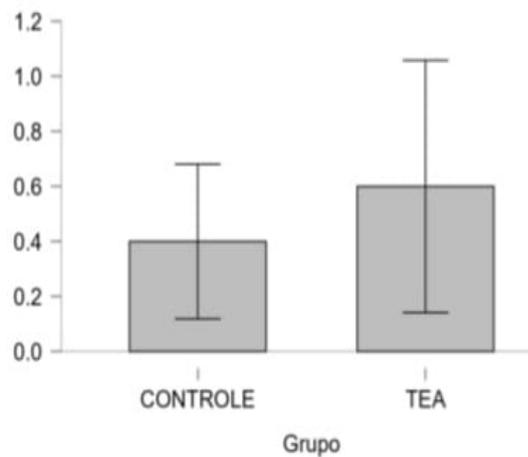
**Gráfico 11 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Relevância (Eventos Relevantes)**



**Gráfico 12 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Relevância (Eventos Irrelevantes)**



**Gráfico 13 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Relevância (Eventos Relevantes)**



**Gráfico 14 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Relevância (Eventos Irrelevantes)**

Por fim, realizou-se uma análise complementar referente à ambiguidade, com o objetivo de avaliar em que medida crianças dos grupos TEA e controle recorriam a expressões ambíguas durante o reconto da narrativa.

A Tabela 8 apresenta a estatística descritiva referente à presença de ambiguidade na tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual. Observa-se que ambos os grupos apresentaram ocorrência de ambiguidades no desempenho, ainda que em níveis relativamente baixos. O grupo TEA registrou maior número total de ocorrências em comparação ao grupo controle, o que se refletiu na média.

A ocorrência de ambiguidades não foi um fenômeno isolado, estando presente de forma relativamente equilibrada entre os participantes. Contudo, a análise da dispersão mostra maior variabilidade no grupo TEA em relação ao grupo controle, apontando para maior heterogeneidade no desempenho das crianças com TEA.

Essa análise sugere que, na ausência de suporte visual, as crianças com TEA tendem a produzir mais ambiguidades narrativas do que seus pares típicos, apresentando ainda maior oscilação individual no desempenho. Tal padrão pode estar relacionado a dificuldades no manejo de recursos linguístico-discursivos que garantem a clareza referencial durante o reconto.

Tarefa	Ambiguidade	
	TEA	Cont.
Total de acertos	14	10
Média	0,9	0,7
Mediana	1,0	1,0
Desvio padrão	0,9	0,7

**Tablea 8: Estatística descritiva para presença de ambiguidade em tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual (*max. score = 1; n = 15*)**

Já na tabela 9 podemos verificar a análise descritiva referentes à presença de ambiguidade na tarefa de reconto de narrativa com suporte visual. Os dados revelam que o grupo TEA apresentou maior ocorrência de ambiguidades em comparação ao grupo controle. Esse resultado sugere que, mesmo com o auxílio de suporte visual, os participantes com TEA mantiveram maior propensão a produzir ambiguidades narrativas.

No que diz respeito à variabilidade, observa-se que ambos os grupos apresentaram desvios padrão relativamente próximos, indicando uma dispersão semelhante em relação às médias. Entretanto, no grupo TEA a maior média e a

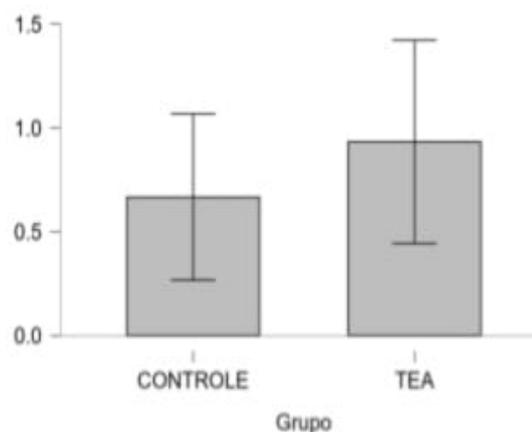
mediana mais elevada reforçam a tendência de ocorrência mais frequente desse fenômeno.

Constata-se que a presença do suporte visual não contribuiu para reduzir a ocorrência de ambiguidades; ao contrário, verificou-se um aumento em ambos os grupos. No grupo TEA, esse crescimento foi mais expressivo, enquanto no grupo controle a elevação foi mais moderada. Assim, ao contrário do esperado, o suporte visual não funcionou como recurso facilitador da clareza referencial, mas parece ter intensificado a presença de ambiguidades, sobretudo entre os participantes com TEA.

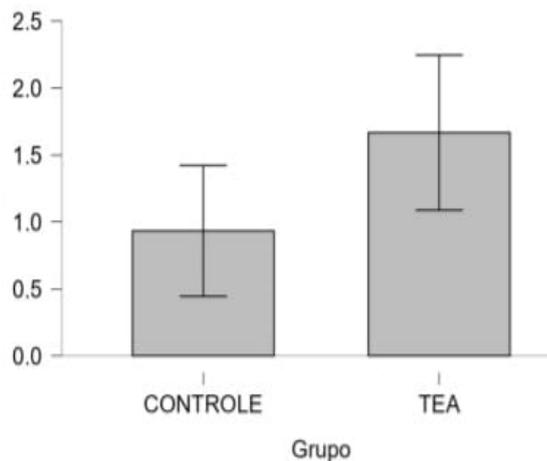
Tarefa	Ambiguidade	
	TEA	Cont.
Grupo		
Total de acertos	25	14
Média	1,7	0,9
Mediana	2,0	1,0
Desvio padrão	1,0	0,9

**Tablea 9: Estatística descritiva para presença de ambiguidade em tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual (*max. score = 1; n = 15*)**

A análise dos dados, baseado no teste *Mann-Whitney* revelaram que não houve diferença significativa entre os grupos na tarefa de reconto de narrativa sem suporte visual, no que concerne à ambiguidade ( $U = 94,5; p = 0,432$ ). Já na tarefa de reconto postergado da mesma narrativa, porém com suporte visual, a diferença entre grupos apresentou-se de forma marginalmente significativa ( $U = 67,5; p = 0,053$ ). Os gráficos 15 e 16 apresentam as médias de acertos.



**Gráfico 15 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa sem suporte visual – Ambiguidade**



**Gráfico 16 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de Reconto de Narrativa com suporte visual – Ambiguidade**

Independentemente de *Grupo* o efeito das tarefas supracitadas, baseado no teste *Wilcoxon*, apontou que houve diferença significativa, com maior número de respostas corretas para as tarefas de reconto postergado da narrativa, com suporte visual ( $W = 330,5$ ;  $z \text{ score} = 3,400$ ;  $p < 0,01$ ).

Esses achados evidenciam que o suporte visual atua nos diferentes domínios da narrativa e que crianças com TEA apresentam padrões específicos de dificuldades e facilidades que merecem atenção diferenciada em contextos terapêuticos e educacionais.

## **Conclusão**

A análise das estatísticas descritivas apresentadas nas diferentes tarefas de reconto narrativo revelou padrões consistentes entre os grupos TEA e controle. Entretanto, apenas em algumas condições a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa.

Os resultados obtidos permitem concluir que as crianças com TEA apresentaram dificuldades específicas na introdução de referentes durante o reconto de narrativas, sobretudo na introdução do personagem coadjuvante na condição sem suporte visual, em que a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa. Quanto à introdução dos personagens principal e secundário, embora as diferenças não tenham alcançado significância estatística, observaram-se valores próximos ao limiar, sugerindo uma tendência de desempenho superior do grupo controle. De modo semelhante, na tarefa de reconto postergado com suporte visual, a diferença

entre os grupos mostrou-se marginalmente significativa, reforçando o padrão observado.

Esses achados, em conjunto, apoiam parcialmente a hipótese de que crianças com TEA apresentam dificuldades na codificação de informações relacionadas à interface gramática-pragmática, manifestadas em aspectos como a introdução de referentes e a relevância atribuída aos personagens na narrativa.

Além disso, a análise descritiva aponta consistentemente médias mais elevadas no grupo controle, o que sugere tendências que podem não ter alcançado significância estatística devido ao tamanho reduzido da amostra. Cabe destacar ainda que crianças com TEA nível 1, por apresentarem um funcionamento mais próximo ao de seus pares típicos, podem não se diferenciar de forma marcante em várias tarefas, o que também pode ter contribuído para a ausência de diferenças significativas em alguns contrastes.

Por fim, no que diz respeito à ambiguidade, verificou-se que o grupo TEA apresentou maior ocorrência de ambiguidades narrativas tanto na condição sem suporte visual quanto com suporte visual, sendo este aumento mais expressivo na segunda condição. De forma inesperada, o suporte visual não reduziu, mas intensificou a ocorrência de ambiguidades, sugerindo que esse recurso pode ter introduzido novas demandas de integração discursiva para as crianças com TEA.

### **5.2.2 Estabelecimento da referência definida e indefinida com base em especificidade no discurso**

Dados observacionais na intervenção clínica fonoaudiológica em crianças TEA em idade escolar apontam para hipóteses de dificuldades na introdução e manutenção de referentes por parte destas crianças. Sendo assim, para obtermos resultados mais concretos, decidiu-se testar tais crianças em uma nova tarefa de produção eliciada baseada em um estudo seminal de Maratsos (1974) e que fez parte da pesquisa de Longchamps (2014), na qual elas precisavam estabelecer a referência (definida/indefinida) com base em especificidade (específico/não específico) no discurso e no estado de conhecimento de seu interlocutor.

Porém, diferentemente do experimento de Maratsos (1974), e tal como em Longchamps (2014), considerou-se o uso de figuras para tornar a tarefa mais atraente para as crianças. Contudo, para não interferir no *design* original, as figuras

relacionadas às respostas-alvo possíveis foram apresentadas de forma lúdica e somente após a criança ter respondido à pergunta da experimentadora.

### - Objetivo

O objetivo do experimento foi verificar em que medida as crianças seriam capazes de produzir uma *expressão referencial* de forma pragmaticamente adequada, considerando-se a especificidade (ou particularidade) de *expressões referenciais* introduzidas previamente no discurso.

### - Tarefa

Foi utilizada uma tarefa de produção eliciada do tipo *cloze*. Os participantes deveriam produzir uma expressão referencial (definida ou indefinida), dando continuidade à frase iniciada pela experimentadora.

A reintrodução do referente poderia ocorrer por meio do traço [+definido], se a resposta-alvo fizesse referência a um item/indivíduo específico, e por meio do traço [-definido], se a resposta-alvo fizesse referência a um item/indivíduo não específico em um conjunto previamente introduzido. Seguem exemplos abaixo (ver Apêndice C):

Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem **duas bijuterias** na sua caixinha: **um colar** e **uma pulseira**. Ela vai usar uma bijuteria. *Prompt*: Ela vai usar... => Resposta alvo: **o colar/a pulseira**.

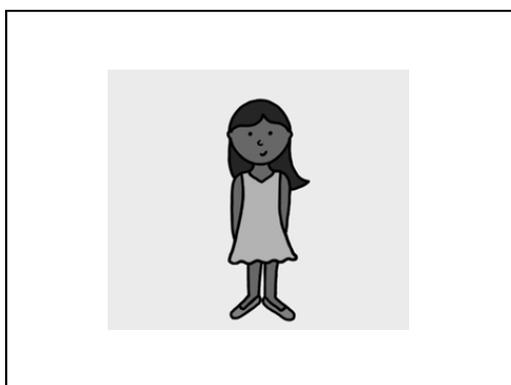
Nesta condição, *um colar* particular e *uma pulseira* particular foram estabelecidos (especificados) no discurso. Logo, a resposta da criança deveria envolver uma *expressão referencial* com traço [+definido].

Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem umas **bijuterias** na sua caixinha: **uns colares** e **umas pulseiras**. Ela vai usar uma bijuteria. *Prompt*: Ela vai usar... => Resposta alvo:

**um colar/uma pulseira.**

Nesta condição, nenhum objeto particular da classe dos colares ou das pulseiras foi estabelecido (especificado). Mesmo que a criança imaginasse para si própria um colar ou uma pulseira em particular, este referente particular estaria sendo estabelecido somente para ela e não para o ouvinte (no caso, a experimentadora). Logo, a criança deveria fazer menção a um dos objetos por meio do uso de uma expressão referencial com traço [-definido].

Após a resposta da criança, uma figura correspondente ao tipo de objeto referido era apresentada, apenas como forma de finalização.



**Figura 5 – Exemplo de personagem**



**Figura 6 - Exemplo de figura para finalização da tarefa**

A previsão foi a de que o grupo de crianças TEA faria um maior número de menções pragmaticamente inadequadas a entidades específicas e não específicas, se comparadas ao grupo controle.

### **- Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle).

➤ Tarefa: Introdução da referência Definida e Indefinida (*max. 5*).

Variável dependente: Número de respostas alvo produzidas pela criança de acordo com as situações discursivas acima descritas.

## - Hipóteses e previsões

Com base na informação proveniente acerca da dificuldade de crianças com déficits pragmáticos no estabelecimento da referência e de sua inabilidade em levar em conta a perspectiva de seu interlocutor, bem como no experimento anterior, no qual as crianças com TEA demonstraram dificuldades com a introdução e manutenção de referentes, a previsão foi a de que o grupo TEA faria um maior número de menções pragmaticamente inadequadas se comparado ao grupo controle.

## MÉTODO

### - Material:

- 1 lista com 10 estímulos: 5 cuja resposta alvo requeria uma expressão referencial com traço [+definido] e 5 cuja resposta alvo requeria uma expressão referencial com traço [-definido];
- 1 arquivo Power Point contendo as figuras correspondentes a cada um dos estímulos da lista;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### - Procedimento:

Após uma breve fase de ambientação, a experimentadora dizia à criança que elas iriam brincar de adivinhar. Após um exemplo, a experimentadora/pesquisadora introduzia cada um dos estímulos na presença de um *slide* contendo somente a personagem em questão.

Ao ouvir a frase crítica (a ser continuada) a criança deveria completá-lo com uma expressão referencial com traço definido/indefinido, dependendo do estímulo apresentado. Assim que a criança proferia a resposta, a experimentadora dizia: “Vamos ver se você acertou?” e mostrava uma das duas figuras referentes às prováveis respostas.

A criança podia, assim, constatar se “acertou” ou não. Na verdade, qualquer uma das escolhas estaria correta, pois o que estava sendo avaliado era o uso do traço

[+definido] ou [-definido] na resposta. Todo o experimento durou, em média, 6 minutos por participante.

### - Resultados e discussão

A Tabela 10 apresenta as estatísticas descritivas referentes ao desempenho dos grupos TEA e controle nas tarefas de estabelecimento da referência definida e indefinida.

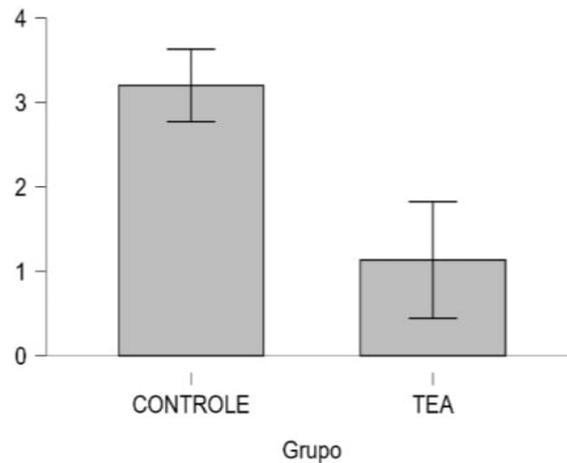
Nota-se que o grupo controle obteve médias mais elevadas em ambas as condições para referência definida e indefinida, em comparação ao grupo TEA, sendo a introdução da referência indefinida mais afetada no grupo TEA, indicando possíveis dificuldades no domínio referencial da linguagem.

Tarefa	Ref. Definida		Ref. Indefinida	
	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	17	48	8	29
Média	1,1	3	0,5	2
Mediana	1,0	3	0,0	2
Desvio padrão	1,2	1	0,7	1

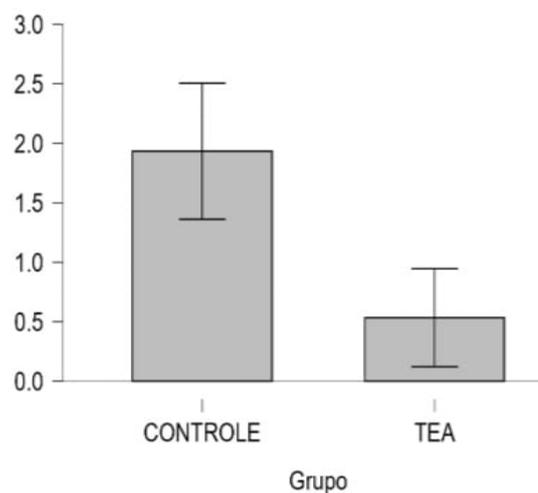
**Tablea 10: Estatística descritiva para tarefa de introdução da referência Definida e Indefinida (max. score = 5; n. 15)**

Os dados foram analisados por meio do teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, a fim de verificar o efeito de *Grupo* no número de acertos nas tarefas de introdução de referência definida e indefinida. Para tanto, utilizou-se o programa *JASP*, versão 0.95.1.

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos tanto na tarefa de introdução da referência definida ( $U = 202$ ;  $p < 0,001$ ) quanto na tarefa de introdução da referência indefinida ( $U = 190$ ;  $p < 0,001$ ). Para avaliar o efeito das tarefas de referência definida e indefinida independentemente do grupo, aplicou-se o teste não paramétrico de *Wilcoxon*, que revelou diferença significativa, com maior número de acertos na tarefa de introdução da referência definida ( $W = 105$ ;  $z$  score = 3,29;  $p < 0,001$ ). Os gráficos 17 e 18 apresentam esses resultados com base nas médias de acertos.



**Gráfico 17 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de introdução da referência Definida**



**Gráfico 18 – Médias de acertos em função de Grupo na tarefa de introdução da referência Indefinida**

Observou-se um efeito de grupo significativo, com desempenho do grupo TEA inferior ao do grupo controle em ambas as tarefas de introdução da referência definida e indefinida. Apesar disso, ambos os grupos apresentaram dificuldades, indicando que a noção de especificidade era pouco acessível às crianças independentemente do quadro clínico. Também houve efeito do tipo de contexto: a referência definida foi mais facilmente codificada, enquanto a referência indefinida apresentou desempenho inferior à metade do *score* máximo. No mais, ambos os grupos apresentaram alta taxa de omissão dos determinantes.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos da produção inadequada de ambos os grupos com relação aos problemas apontados acima.

**Exemplo de uma criança TEA onde o traço [+definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem duas bijuterias na sua caixinha: um colar e uma pulseira. Elisa vai usar uma bijuteria. Ela vai usar...

**Criança:** Uma pulseira. (L.B.S.O: 8,10)

**Exemplo de uma criança TEA onde o traço [-indefinido] era esperado:**

**Experimentadora:** Ronaldo ajuda sua mãe na cozinha. Ele costuma lavar a louça. Depois do jantar, tinha só umas coisas na pia: uns pratos e uns copos. Ronaldo só lavou uma coisa. Ele lavou...

**Criança:** O prato (P.G.V.H: 11,4)

**Exemplo de omissão de determinante por parte de uma criança TEA:**

**Experimentadora:** Lilian gosta de lanchar na escola. Ontem, ela levou duas frutas na mochila: uma banana e uma maçã. Mas Lilian só comeu uma fruta. Ela comeu...

**Criança:** Maçã. (P.P.V: 11,0)

**Exemplo de uma criança controle onde o traço [+definido] era esperado:**

**Experimentadora:** Paulo queria um bichinho de estimação. Ele foi até um lagunho perto de sua casa. Lá, ele viu uns bichinhos: uns sapos e umas tartarugas. Paulo pegou um bichinho. Ele pegou...

**Criança:** Uma tartaruga. (A.C.S: 7,11)

**Exemplo de uma criança controle onde o traço [-indefinido] era esperado:**

**Experimentadora:** Fernando foi ao dentista. Numa mesinha da sala de espera tinha umas coisas para ler: uns jornais e umas revistas. Fernando pegou uma coisa para ler. Ele pegou...

**Criança:** A revista. (M.A.S.B: 11,5)

**Exemplo de omissão de determinante por parte de uma criança controle:**

**Experimentadora:** Beto estava sentado numa praça. Ele viu uns bichinhos passando: uns cachorros e uns gatos. Aí, ele pensou: “Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?” Beto chamou um bichinho. Ele chamou...

**Criança:** Gato (L.C.A: 8,8)

## Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar a capacidade das crianças, em especial aquelas do grupo com TEA, de produzirem expressões referenciais adequadas do ponto de vista pragmático ao se referirem a entidades específicas no discurso. Os achados indicaram que ambos os grupos apresentaram dificuldades expressivas no uso de referências definidas e indefinidas para designar entidades já

introduzidas ou novas. Esse resultado, somado à elevada ocorrência de omissões de determinantes observada em ambos os grupos, contrasta com as evidências relatadas por Maratsos (1974), que, ao investigar crianças de 3 e 4 anos na mesma tarefa, constatou que estas demonstravam domínio no emprego de artigos definidos e indefinidos em conformidade com as distinções semânticas que marcam, respectivamente, a referência específica e a não específica. É importante ressaltar que, no estudo de Maratsos (1974), as expressões referenciais em que os artigos foram omitidos não foram consideradas na análise.

Os dados do experimento também revelaram que, nas produções consideradas pragmaticamente adequadas, a utilização da referência definida mostrou-se mais recorrente em ambos os grupos. Além disso, observou-se que essa forma de referência foi, em alguns casos, aplicada de maneira inadequada, ocorrendo substituição indevida da indefinida quando esta seria a opção esperada, e o contrário também se verificou.

No que se refere aos resultados do presente estudo, verificou-se que o desempenho das crianças avaliadas apresentou um padrão semelhante ao reportado por Longchamps (2014). Em sua investigação, a autora analisou em que medida crianças da mesma faixa etária, identificadas com DAp pelos professores da rede de ensino, eram capazes de produzir expressões referenciais de modo pragmaticamente adequado. A semelhança entre os achados sugere que, independentemente do quadro clínico específico, as dificuldades no uso apropriado de expressões referenciais parecem constituir um traço recorrente nesse período do desenvolvimento. Assim, a comparação entre os dois trabalhos contribui para reforçar a necessidade de investigações mais aprofundadas, que considerem tanto fatores linguísticos quanto pragmáticos no desempenho infantil.

Dessa forma, evidenciou-se que o grupo TEA apresentou um desempenho consideravelmente mais baixo em comparação ao grupo controle, o que aponta para limitações na codificação e no reconhecimento das distinções que envolvem a interface entre gramática e pragmática.

Os experimentos descritos até o momento concentraram-se na análise da produção de crianças com TEA e do grupo controle no que se refere às distinções situadas na interface gramática-pragmática. Resta, entretanto, investigar como esses mesmos participantes se comportam no domínio da compreensão, ou seja, na capacidade de elaborar inferências a partir dessas distinções. Essa questão será

abordada nos experimentos subsequentes.

### **5.2.3 Inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo**

Segundo Yule (1996), a inferência exerce um papel central no processo de interpretação de expressões referenciais. Pesquisadores como Leinonen e Letts (1997) e Norbury e Bishop (2002) defendem que dificuldades inferenciais são frequentemente observadas em crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem de natureza pragmática (TDL-Prag). Partindo desse pressuposto, torna-se plausível considerar que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por apresentarem comprometimentos nas habilidades pragmáticas, também tendam a obter desempenho reduzido em tarefas que envolvem a realização de inferências.

Com o intuito de explorar essa questão, a presente pesquisa replicou o experimento de compreensão proposto por Longchamps (2014), originalmente inspirado no estudo de Norbury e Bishop (2002). No trabalho de Longchamps, foram utilizadas quatro histórias, das quais apenas uma foi selecionada para compor a investigação atual.

#### **- Objetivo**

O exame da habilidade inferencial em crianças com TEA tem como objetivo principal compreender em que medida essas crianças conseguem mobilizar informações contextuais, linguísticas e extralinguísticas para construir sentidos implícitos durante a comunicação. Assim, investigar o desempenho inferencial desse grupo permite não apenas caracterizar o perfil comunicativo-pragmático de crianças com TEA, mas também identificar os mecanismos cognitivos e linguísticos que podem estar preservados ou comprometidos.

#### **- Tarefa**

A história apresentada abaixo teve como objetivo avaliar as habilidades inferenciais das crianças. Foram apresentadas perguntas inferenciais e perguntas literais. As perguntas inferenciais eram baseadas em contrastes linguísticos

dependentes de definitude, aspecto e modo (ver Apêndice D).

Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! Depois de atender ao telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia! Quando terminou, João voltou rapidamente para o sofá, mas quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”. Novamente, ele ficou bastante aborrecido, mas obedeceu e fez o que sua mãe disse.

Naquele mesmo dia, mais tarde, João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João, infelizmente, não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos famosos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado! Também, não me deixaram dormir!”.

Foram formuladas 8 perguntas para a história, sendo 6 inferências (2 para cada tipo de contraste linguístico mencionado acima) e 2 literais. Além das perguntas, uma série de *prompts* foi elaborada de modo a conduzir a criança à resposta alvo.

Em relação às perguntas literais, a criança só precisava resgatar a resposta correta da história.

**Trecho:** Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou.

**Pergunta:** Onde João estava tirando uma soneca?

**Resposta alvo:** No sofá da sala.

Já nas perguntas inferenciais, no que concerne à *aspecto*, a criança precisava inferir a razão de um comportamento, sentimento ou acontecimento, ou mesmo a realização ou não de uma ação, baseada em algo que ocorreu numa determinada circunstância.

**Trecho:** Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido!

**Pergunta:** Porque João ficou aborrecido?

**Resposta alvo:** Porque foi acordado pelo telefone enquanto dormia.

Em relação às perguntas inferenciais relativas a *definitude*, a criança precisava estabelecer uma relação de hiponímia entre referência indefinida e uma

definida em duas sentenças consecutivas.

**Trecho:** João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia!

**Pergunta:** Que bebida João tomou?

**Resposta alvo:** (O) suco de uva.

Por fim, no que diz respeito à inferência baseada no *modo* imperativo (*irrealis*), a criança precisava chegar à conclusão de que se algo era esperado ou solicitado, é porque ainda não havia sido realizado.

**Trecho:** “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”

**Pergunta:** A mãe de João achava que ele tinha feito o dever de casa?

**Resposta alvo:** Não, porque senão ela não teria mandado ele fazer o dever de casa./Não, porque se ela mandou ele fazer o dever de casa, é porque ele ainda não o havia feito.

Foram utilizados 4 *prompts*, conforme exemplificado abaixo:

<b>Pergunta</b>	<b>Porque João ficou aborrecido? =&gt; Resposta possível: Porque foi acordado pelo telefone, enquanto dormia.</b>
<b>Prompt 1</b>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! E aí, <b>porque João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 2</b>	O que João estava fazendo na hora em que telefone tocou? <b>E então, por que João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 3</b>	Telefone faz barulho? <b>Porque João ficou aborrecido?</b>
<b>Prompt 4</b>	As pessoas ficam aborrecidas quando acordam com barulho? <b>Porque João ficou aborrecido?</b>

**Quadro 1 – Exemplos de prompts para uma pergunta inferencial de aspecto**

**Prompt 1:** O trecho relevante era relido e era dito à criança que aquela parte continha uma pista. A pergunta, então, era repetida (a pista linguística se encontrava no trecho em questão);

**Prompt 2:** A pista linguística era “traduzida”, isto é, parafraseada e a pergunta, repetida;

**Prompts 3 e 4 (apenas para as perguntas inferenciais):** Explicitavam o conhecimento de ordem conceitual ou de prática cultural (conhecimento de mundo) necessário(a) para que a inferência fosse feita. A pergunta, então, era repetida em seguida.

Com o objetivo de avaliar a dificuldade das crianças para chegar nas respostas alvo, foi empregado as seguintes pontuações:

(a) Para as perguntas **inferenciais** de definitude, modo e aspecto, se a criança:

Acertou a resposta alvo sem a necessidade de <i>prompts</i>	= 5
Necessitou de 1 <i>prompt</i> para chegar à resposta alvo	= 4
Necessitou de 2 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 3
Necessitou de 3 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 2
Necessitou de 4 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 1
Não atingiu a resposta alvo, mesmo com os <i>prompts</i>	= 0

(b) Para as perguntas **literais**, se a criança:

Acertou a resposta alvo sem a necessidade de <i>prompts</i>	= 3
Necessitou de 1 <i>prompt</i> para chegar à resposta alvo	= 2
Necessitou de 2 <i>prompts</i> para chegar à resposta alvo	= 1
Não atingiu a resposta alvo, mesmo com os <i>prompts</i>	= 0

Diferentemente dos estudos de Longchanps (2014), não foi utilizado o prompt 0<sup>o</sup> relacionado ao questionamento de qualquer resposta aleatória pela criança. De todo modo, como naquele estudo, quanto maior o número de *prompts* utilizados, menor a pontuação, evidenciando a dificuldade da criança na elaboração de tais inferências.



quad

**Figura 7 – Exemplo de estímulo visual dos personagens**



**Figura 8 – Exemplo de estímulo visual com todas as cenas**

### **- Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle)

Seguem abaixo as variáveis dependentes de cada análise conduzida

➤ Análise 1

Pergunta literal relativa a aspecto

Variável dependente: Número de respostas corretas para perguntas literais (max. 6).

➤ Análise 2

Pergunta inferencial relativa a aspecto.

Variável dependente: Número de respostas corretas com base em para inferências com pistas linguísticas de aspecto (max. 10).

➤ Análise 3

Pergunta inferencial relativa a definitude

Variável dependente: Número de respostas corretas com base em inferências com pistas linguísticas de definitude (max. 10).

➤ Análise 4

Pergunta inferencial relativa a modo

Variável dependente: Número de respostas corretas para inferências com pistas linguísticas de modo (max. 10).

### **- Hipóteses e previsões**

A hipótese para este experimento foi de que as crianças com TEA têm dificuldade para realizar inferências. A previsão para este experimento foi de que

tais crianças TEA apresentariam um baixo desempenho nas perguntas inferenciais se comparadas ao grupo controle. Em contrapartida, as perguntas literais seriam menos custosas do que as inferenciais para ambos os grupos.

## **MÉTODO**

### **- Material:**

- 1 história com 144 palavras;
- 1 arquivo *Power Point* contendo as figuras dos personagens e as cenas da história;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### **- Procedimento:**

A pesquisadora informava às crianças que iria apresentar uma história como parte de uma nova atividade, destacando que a única tarefa delas seria ouvir com bastante atenção. Durante a realização, os participantes tinham à sua disposição as ilustrações correspondentes, que incluíam os personagens e as cenas completas. Após a narração, eram feitas perguntas de caráter inferencial e literal relacionadas ao enredo. Caso houvesse dificuldade em alcançar a resposta esperada, a pesquisadora utilizava quantos *prompts* fossem necessários para auxiliar a criança na tarefa. Ao término da atividade, era solicitado aos participantes que expressassem se haviam gostado da história. Em média, cada sessão teve duração aproximada de 15 minutos por criança.

## **Resultados e discussão**

A tabela 11 sintetiza a estatística descritiva dos grupos TEA e controle em tarefas de inferências com base em pistas linguísticas associadas a três domínios: aspecto, definitude e modo, além da condição literal.

No que se refere à condição literal, ambos os grupos apresentaram desempenhos semelhantes, com médias próximas e medianas coincidentes. Esses resultados sugerem que, em contextos de interpretação literal, as crianças com TEA

não diferiram significativamente do grupo controle, o que indica preservação relativa dessa habilidade.

Já nas tarefas que exigiam o uso de aspecto como pista inferencial, o grupo controle demonstrou desempenho superior em comparação ao grupo TEA. Além disso, a dispersão foi consideravelmente maior no grupo TEA do que no controle, o que evidencia grande variabilidade individual no aproveitamento dessa pista linguística.

Na condição de definitude, ambos os grupos apresentaram médias muito baixas e valor de mediana nulo, revelando desempenho bastante reduzido. Esse resultado sugere que a definitude, enquanto pista linguística, não se configurou como um recurso eficaz para a realização de inferências, independentemente do grupo.

Por fim, na condição de modo, o grupo controle obteve desempenho expressivamente superior em relação ao grupo TEA. Apesar de as medianas terem coincidido no valor máximo, a maior dispersão no grupo TEA aponta para heterogeneidade marcante na capacidade de utilizar o modo como pista inferencial.

De maneira geral, os resultados mostram que, embora as crianças com TEA acompanhem o grupo controle na interpretação literal, apresentam maiores dificuldades no uso de pistas linguísticas mais complexas, como aspecto e modo, além de um desempenho globalmente frágil na condição de definitude. A maior variabilidade observada no grupo TEA sugere heterogeneidade no perfil inferencial, o que reforça a necessidade de considerar diferenças individuais significativas no processamento pragmático-linguístico desse grupo.

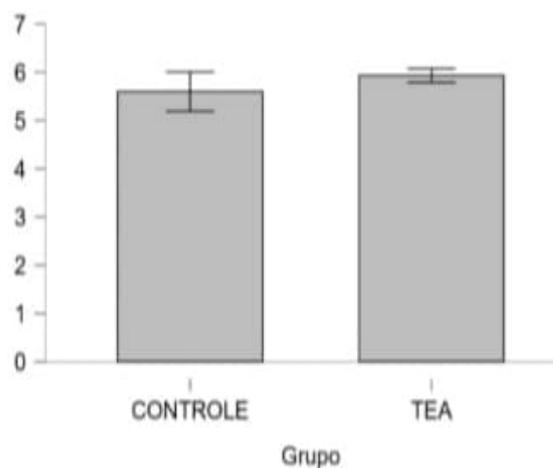
Tarefa	Literal		Aspecto		Definitude		Modo	
	TEA	Cont.	TEA	Cont.	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	89	84	86	132	18	23	110	139
Média	5,9	5,6	5,7	8,8	1,2	1,5	7,3	9,3
Mediana	6,0	6,0	5,0	9,0	0,0	0,0	10,0	10,0
Desvio padrão	0,3	0,7	4,0	0,8	2,1	2,3	3,6	1,3

**Tablea 11: Estatística descritiva para inferências com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo (max. score (literal) = 6; max. score (aspecto, definitude e modo) = 10; n. 15)**

O efeito de *Grupo* sobre o número de acertos na tarefa de inferências com pistas linguísticas, foi investigado por meio do teste não paramétrico *Mann-*

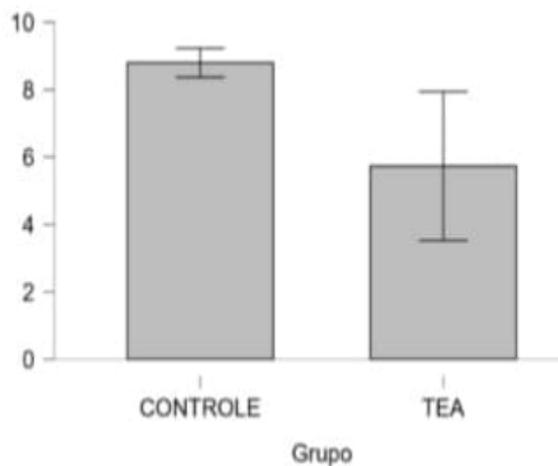
*Whitney*, utilizando o programa JASP, versão 0.95.1.

As análises indicaram que não houve diferença significativa entre os grupos, tanto no estímulo referente à inferência com pista linguística de aspecto ( $U = 148,5$ ;  $p = 0,130$ ), quanto nos estímulos referentes à inferência com pista linguística de definitude ( $U = 121$ ;  $p = 0,681$ ) e modo ( $U = 130,5$ ;  $p = 0,427$ ). Quanto aos aspectos literais, também não se verificaram diferenças significativas entre os grupos ( $U = 89$ ;  $p = 0,141$ ). Para avaliar o efeito na tarefa sobre aspectos literais e inferências com pistas linguísticas, independentemente do grupo, aplicou-se o teste não paramétrico *Wilcoxon*, que revelou não haver diferença significativa, com maior número de respostas corretas nos estímulos relacionados aos aspectos literais ( $W = 22$ ;  $z = -0,791$ ;  $p = 0,392$ ). Os gráficos 19 a 22 ilustram as médias de acertos obtidas pelos participantes.



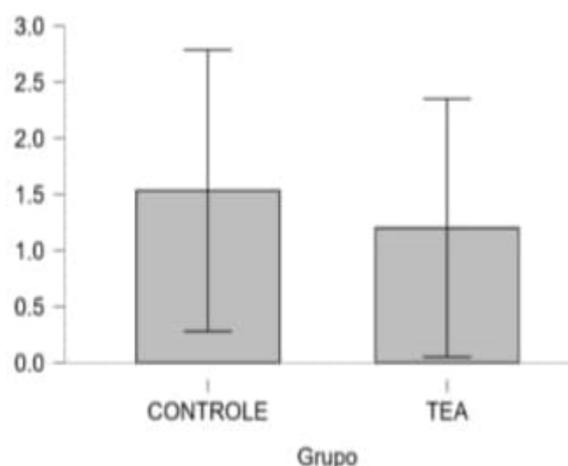
**Gráfico 19 – Médias de acertos em função de *Grupo* nos estímulos referentes aos aspectos literais**

O gráfico 19 indica que ambos os grupos obtiveram médias de acerto semelhantes, com diferença mínima entre eles. Isso sugere que, em tarefas de interpretação literal, crianças com TEA apresentam desempenho comparável ao do grupo controle, indicando preservação da compreensão de enunciados sem inferências complexas ou processamento pragmático elaborado.



**Gráfico 20 – Médias de acertos em função de *Grupo* nos estímulos inferenciais com pista linguística de aspecto**

O gráfico 20 evidencia que o grupo controle utilizou de forma mais consistente informações aspectuais para realizar inferências, enquanto crianças com TEA apresentaram maior dificuldade. Esses resultados sugerem que o grupo TEA enfrenta desafios na integração de elementos linguísticos mais abstratos, como o aspecto verbal, na construção de inferências.

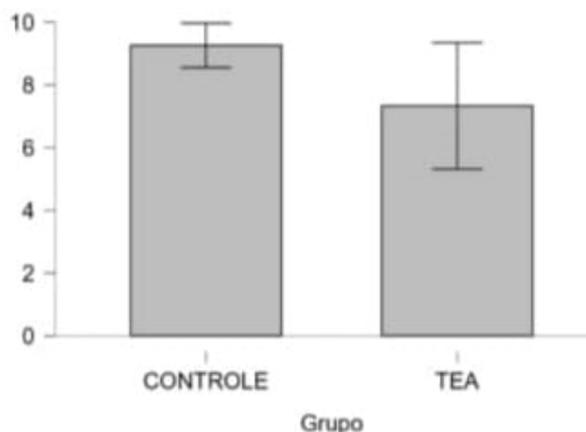


**Gráfico 21 – Médias de acertos em função de *Grupo* nos estímulos inferenciais com pista linguística de definitude**

No gráfico 21 observa-se que ambos os grupos obtiveram médias de acerto bastante baixas, o que evidencia grande dificuldade em utilizar a definitude como recurso para a realização de inferências.

A proximidade dos resultados entre os dois grupos revela que a dificuldade não se restringe ao TEA, mas parece estar relacionada à própria complexidade da

tarefa e à natureza abstrata da definitude como marcador linguístico. Assim, pode-se inferir que esse recurso gramatical não foi suficientemente acessível para sustentar a realização de inferências por parte das crianças, independentemente de apresentarem ou não alterações pragmáticas.



**Gráfico 22 – Médias de acertos em função de *Grupo* nos estímulos inferenciais com pista linguística de modo**

De acordo com o gráfico 22, podemos observar que o grupo controle obteve médias de acerto superior ao grupo TEA. Portanto, os resultados indicam que o processamento de pistas linguísticas de modo é menos eficiente em indivíduos TEA, o que pode comprometer sua compreensão inferencial durante a comunicação.

## **Conclusão**

Os resultados do presente estudo indicam que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos TEA e controle nas tarefas de inferência mediadas por pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo. De maneira semelhante, não se observaram diferenças significativas nos aspectos literais da tarefa, embora o grupo TEA tenha demonstrado uma tendência à interpretação mais literal. Esses achados podem ser contextualizados à luz da literatura sobre inferência linguística: segundo Yule (1996), a inferência desempenha papel central na interpretação de expressões referenciais, e estudos anteriores apontam que dificuldades inferenciais são frequentes em crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem de natureza pragmática (TDL-Prag)

(Leinonen & Letts, 1997; Norbury & Bishop, 2002).

Partindo desse pressuposto, é plausível supor que crianças com TEA, devido a comprometimentos em habilidades pragmáticas, apresentem maior dificuldade em tarefas que exigem inferência, mesmo que os resultados estatísticos não tenham revelado diferenças significativas nesta amostra. Ressalta-se que o tamanho reduzido da amostra pode ter limitado a variabilidade dos dados, influenciando os achados. Ainda assim, os dados sugerem indícios de que o grupo TEA enfrenta maiores desafios nas tarefas inferenciais, reforçando a necessidade de estudos futuros com amostras maiores para aprofundar a compreensão dos mecanismos subjacentes à inferência linguística nesse grupo.

#### **5.2.4 Percepção de relações pertinentes à unicidade ou totalidade da referência**

Como já visto em sessões anteriores, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam uma dificuldade notória no traço de definitude. Tal característica pode ser sugestiva de dificuldades na interface gramática-pragmática. Visando avaliar e confirmar as dificuldades supracitadas, o experimento a seguir foi conduzido, conforme apresentado nos estudos de Longchamps (2014), sendo que uma pequena alteração foi realizada nas perguntas de compreensão. O experimento contou com estímulos relacionados à referência, contrastando relações de unicidade/totalidade de determinados elementos baseados em um contexto com suporte visual.

##### **- Objetivo**

Este experimento foi elaborado com o objetivo de investigar até que ponto crianças, dentro do espectro autista, seriam capazes de extrair informação do traço [+definido] de expressões referenciais como indicativo de totalidade da referência, tanto no singular como no plural. Ou seja, verificar se a criança consegue, através da pista do traço [+definido] responder à pergunta feita pela pesquisadora de forma correta.

## - Tarefa

Na tarefa apresentada, o participante precisaria ser capaz de elaborar uma inferência baseada na informação verbal correspondente a uma dada figura, como no exemplo a seguir (ver Apêndice E):



Figura 9 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição singular

**Preâmbulo:** Este é o Paulo e esta é a mesa de salgadinhos da festa do primo dele. Quando Paulo chegou à festa, alguns dos salgadinhos favoritos dele já estavam acabando. Que salgadinhos você está vendo? Você acha que tem outros tipos de salgadinhos também? Agora, preste atenção. Paulo comeu uns salgadinhos. Ele comeu umas coxinhas e a empada.

**Pergunta alvo:** Ele comeu todas as empadas? Por que você acha isso?



Figura 10 – Figura referente a um dos estímulos apresentados na condição plural

**Preâmbulo:** Este é o Lucas e esta é a estante de brinquedos dele. Nossa, ele tem tantos brinquedos! Que brinquedos você consegue ver? E que outros brinquedos

you think they have in the room? Now, pay attention. Lucas took some toys from the shelf. He took os carrinhos and a train.

**Target question:** He took all the cars? Why do you think that?

All the stimuli had a preambule, followed by two informative sentences (for example, in the text above, the informative sentences are: **Lucas took some toys from the shelf. He took the cars and a train.**), where the second of them provided referential expressions with specific features for the condition in question (singular or plural). Two comprehension questions are presented at the end of the story: the first, a question **SIM** or **NÃO**, relative to the singularity (the toy) or to the totality of the reference (the cars), with base on the features of definiteness (+ definite) and number (singular and plural); the second, a question with **por quê?** with the aim to verify the reason for which the child gave the previous answer. In this point, the present experiment differs from the one elaborated by Longchamps (2014), since in the place of the question “*por quê?*”, and only for the singular condition, the experiment of Longchamps (2014) presented a question about the quantity of the target item, such as “*Quantas réguas tinham no estojo?*”, with the aim to verify if the participant really identified the item as unitary.

### - **Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle)

Número: Singular e plural

Variável dependente: Número de respostas corretas (max. 3).

### - **Hipóteses e previsões**

A hypothesis for this experiment was that children within the Autism Spectrum present low performance in this task, as judged by their performance in the previous experiment, due to the difficulty in the inference with relation to the aspects investigated. The prediction is that TEA children present inferior performance in relation to the control group.

## MÉTODO

### - Material

- 1 lista com seis estímulos, sendo 3 na condição singular e 3 na condição plural;
- 6 arquivos Power Point contendo os slides com as figuras correspondentes a cada estímulo;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### - Procedimento

Depois de uma breve ambientação, a pesquisadora informava à criança que ela participaria de um jogo de adivinhação, ressaltando a importância de prestar bastante atenção para responder de forma adequada. A experimentadora, então, lia cada estímulo (com a pergunta alvo) para as crianças na presença de um *slide* contendo a figura correspondente. A criança precisaria, então, responder **SIM** ou **NÃO** após cada pergunta. Em seguida, para a checagem de sua compreensão quanto à unicidade ou totalidade do item alvo, a experimentadora fazia a seguinte pergunta: “Por que você acha isso?”. A resposta da criança seria a constatação de sua compreensão. O tempo médio do experimento por criança foi de 15 minutos.

### - Resultados e discussão

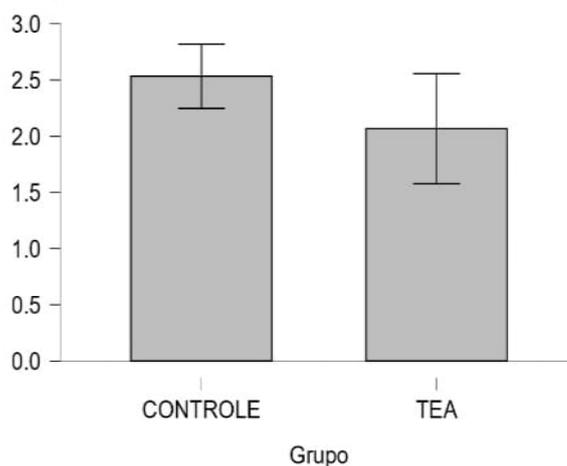
A Tabela 12 exibe a estatística descritiva dos grupos TEA e controle nas tarefas de percepção das relações de unicidade/totalidade da referência.

Verificou-se que o grupo controle obteve média de acerto superior em ambas as condições, com maiores pontuações tanto na condição singular quanto na condição plural, em comparação ao grupo TEA. Contudo, as diferenças entre os grupos não atingiram o nível de significância no teste não paramétrico de Mann-Whitney: condição singular ( $U = 145,5$ ;  $p = 0,136$ ); condição plural ( $U = 138,5$ ;  $p = 0,256$ ).

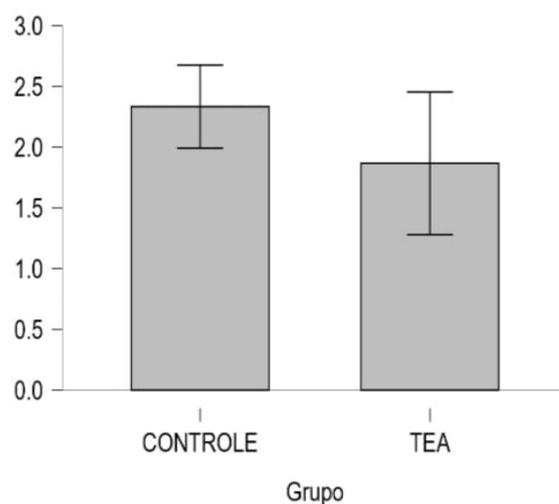
Tarefa	Singular		Plural	
	TEA	Cont.	TEA	Cont.
Total de acertos	31	38	28	35
Média	2,1	3,0	1,9	2,0
Mediana	2,0	3,0	2,0	2,0
Desvio padrão	0,9	1,0	1,1	1,0

**Tabela 12: Estatística descritiva para tarefa de percepção da unicidade/totalidade da referência nas condições singular e plural (max. score = 3; n. 15)**

Independentemente de grupo, o efeito da tarefa de percepção da unicidade ou totalidade da referência foi testado por meio não paramétrico *Wilcoxon*. Os resultados apontam que não houve uma diferença significativa de *Número* (singular/plural) na percepção da unicidade da referência ( $W = 20$ ;  $z$  score = 1,02;  $p = 0,299$ ). Os gráficos 23 e 24 ilustram as médias de acertos, como podemos ver abaixo.



**Gráfico 23 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de percepção da unicidade/totalidade da referência na condição singular**



**Gráfico 24 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de percepção da unicidade/totalidade da referência na condição plural**

Durante o levantamento dos dados, foram observados alguns padrões de respostas fornecidas pelas crianças, como apresentado abaixo:

**1) Resposta correta dada por uma criança TEA pertinente à condição singular:**

**Experimentadora:** Este é o Antônio e este é o armário de roupas dele. Ele tem muitas roupas né? Que roupas você consegue ver? Que outras roupas você acha que pode ter no armário dele? Agora, preste atenção. Antônio guardou umas peças de roupa no armário. Ele guardou a meia e umas calças. Pergunta: Ele guardou todas as meias? Por que você acha isso?

**Criança (S.S.S.M. 12,3):** Não.

**Exp.:** Porque ele guardou “a meia” e não “as meias”.

**2) Resposta incorreta dada por uma criança TEA pertinente à condição singular:**

**Experimentadora:** Este é o Pedro e este é o estojo escolar dele. Ele carrega um monte de coisas neste estojo. O que a gente normalmente carrega num estojo? O que mais você acha que pode ter aqui dentro? Agora, preste atenção. Pedro pegou uns objetos do estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. Pergunta: Ele pegou todas as régua? Por que você acha isso?

**Criança (P.G.V.H. 11,4):** Sim.

**Exp.:** Porque ele quis.

**3) Resposta correta dada por uma TEA pertinente à condição plural:**

**Experimentadora:** Este é o Lucas e esta é a estante de brinquedos dele. Nossa, ele tem tantos brinquedos! Que brinquedos você consegue ver? E que outros brinquedos você acha que têm no quarto dele? Agora, preste atenção. Lucas pegou uns brinquedos da estante. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. Pergunta: Ele pegou todos os carrinhos? Por que você acha isso?

**Criança (R.M.S.N. 7,0):** Sim.

**Exp.:** Porque ele falou “os carrinhos”.

**4) Resposta incorreta dada por uma criança TEA pertinente à condição plural:**

**Experimentadora:** Este é o Henrique e estes são uns bichos do zoológico. Tem muitos deles lá. Que bichos voce pode ver aqui? E que outros bichos podemos encontrar num zoológico? Agora, preste atenção. Henrique foi ao zoológico. Ele fotografou uma zebra e as girafas. Pergunta: Ele fotografou todas as girafas? Por que você acha isso?

**Criança (P.P.V. 11,0):** Só algumas.

**Exp.:** Porque se ele fotografasse todas, ia demorar muito pra acabar.

**5) Resposta incorreta dada por uma criança típica pertinente à condição singular:**

**Experimentadora:** Este é o Paulo e esta é a mesa de salgadinhos da festa do primo dele. Quando Paulo chegou à festa, alguns dos salgadinhos favoritos dele já estavam acabando. Que salgadinhos você está vendo? Você acha que tem outros tipos de salgadinhos também? Agora, preste atenção. Paulo comeu uns salgadinhos. Ele comeu umas coxinhas e a empada. Pergunta: Ele comeu todas as empadas?

**Criança (M.A.S.B. 11,5):** Sim.

**Exp.:** Porque ele estava com fome.

**6) Resposta incorreta dada por uma criança típica pertinente à condição plural:**

**Experimentadora:** Este é o Lucas e esta é a estante de brinquedos dele. Nossa, ele tem tantos brinquedos! Que brinquedos você consegue ver? E que outros brinquedos você acha que têm no quarto dele? Agora, preste atenção. Lucas pegou uns brinquedos da estante. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. Pergunta: Ele pegou todos os carrinhos? Por que você acha isso?

**Criança (L.C.A. 8,8):** Não.

**Exp.:** Porque ele tinha muitos carrinhos, e aí ele só pegou alguns.

## Conclusão

Os resultados deste experimento indicaram que a percepção da unicidade ou totalidade da referência constitui um desafio para ambos os grupos, uma vez que nem sempre as justificativas para os acertos revelaram que a escolha havia sido baseada na interpretação adequada do traço de definitude. Alguns resultados revelaram plausibilidade contextual e dificuldades na interface gramática-pragmática. Observou-se que o grupo controle apresentou média de acertos superior em ambas as condições, singular e plural, em comparação ao grupo TEA. No entanto, as diferenças entre os grupos não atingiram significância estatística.

Ao comparar esses achados com os de Longchamps (2014), nota-se um contraste relevante. A autora, ao investigar crianças típicas e crianças com DAp, encontrou diferenças significativas entre os grupos, evidenciando maior dificuldade na percepção da unicidade da referência por parte do grupo com dificuldades de aprendizagem. Diferentemente, no presente estudo, embora o grupo controle também tenha obtido melhor desempenho em relação ao grupo TEA, os resultados não se mostraram estatisticamente significativos, possivelmente em função do

tamanho reduzido da amostra de pacientes TEA nível 1 e 2 de suporte. Assim, os efeitos aqui observados mostraram-se menos robustos do que aqueles relatados por Longchamps (2014). Diferenças entre os grupos TEA e DAp também podem ser exploradas diante desses resultados.

## **Discussão geral**

Os experimentos conduzidos neste estudo, detalhados nas seções anteriores, apresentaram contribuições relevantes para a investigação de possíveis alterações na interface gramática–pragmática em crianças com TEA em idade escolar. Uma ampla variedade de aspectos relacionados a essa interface foi investigada, sendo que apenas alguns deles apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Ainda assim, observou-se uma tendência recorrente de desempenho inferior por parte do grupo com TEA, o que sugere a presença de um padrão que pode vir a se confirmar de forma mais robusta em estudos com amostras ampliadas.

No experimento referente à produção de narrativas (reconto), os resultados indicaram que crianças com TEA apresentam dificuldades específicas na codificação referencial, particularmente na introdução de personagens coadjuvantes na ausência de suporte visual. Tal evidência reforça a noção de que o uso adequado dos mecanismos referenciais — como a distinção entre informações novas e previamente estabelecidas no discurso — requer uma integração eficiente entre aspectos gramaticais e pragmáticos da linguagem, competência frequentemente prejudicada em indivíduos com TEA (Halliday & Hasan, 1976; Levinson, 2007).

A análise comparativa com os achados de Longchamps (2014) corrobora essa interpretação. A autora demonstrou que, apesar da sensibilidade à relevância dos personagens na narrativa, crianças com desenvolvimento atípico apresentam limitações na expressão linguística dessa distinção. Os dados discutidos neste estudo, portanto, sustentam a hipótese de que crianças com TEA enfrentam dificuldades na interface gramática-pragmática, impactando diretamente sua competência narrativa. Observou-se, ainda, que embora o suporte visual funcione como recurso facilitador, ele não é suficiente para compensar integralmente tais dificuldades, o que reforça a necessidade de intervenções linguísticas específicas voltadas à introdução e ao acompanhamento de referentes no discurso narrativo.

O experimento sobre o uso de referência definida e indefinida com base na especificidade discursiva investigou a capacidade das crianças, especialmente do grupo com TEA, em empregar expressões referenciais adequadas do ponto de vista pragmático. Os resultados apontaram dificuldades expressivas em ambos os grupos, evidenciadas tanto pelo uso inadequado de artigos quanto pela alta frequência de omissões de determinantes — achado que contrasta com os resultados de Maratsos (1974), que identificou, já em crianças de 3 a 4 anos, sensibilidade ao uso apropriado de artigos conforme a especificidade referencial.

Apesar dessas dificuldades, observou-se maior frequência de uso de formas definidas nas produções pragmaticamente adequadas. No entanto, esse uso nem sempre foi compatível com as exigências contextuais, havendo substituições indevidas entre formas definidas e indefinidas. Esses achados alinham-se aos resultados de Longchamps (2014), que também constatou dificuldades no uso pragmático de expressões referenciais em crianças com desenvolvimento atípico, sugerindo que tais limitações são comuns nesse estágio do desenvolvimento, independentemente do diagnóstico clínico. A semelhança entre os estudos reforça a importância de abordagens investigativas que integrem aspectos linguísticos e pragmáticos na análise do desempenho infantil.

No experimento de inferência com pistas linguísticas de aspecto, definitude e modo, os resultados indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos TEA e controle nas tarefas de inferência. No entanto, observou-se uma tendência, por parte do grupo com TEA, a interpretações mais literais, o que pode ser interpretado como indício de dificuldades inferenciais sutis, compatíveis com o perfil pragmático típico do transtorno.

Segundo Yule (1996), o processamento inferencial é essencial para a interpretação de expressões linguísticas em contextos comunicativos, desempenhando papel central na construção do sentido discursivo. A literatura especializada aponta que crianças com transtornos pragmáticos — como no caso do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem com perfil pragmático (TDL-Prag) — frequentemente enfrentam dificuldades na realização de inferências (Leinonen & Letts, 1997; Norbury & Bishop, 2002). Assim, embora o grupo com TEA não tenha se diferenciado significativamente do grupo controle, a tendência observada reforça a hipótese de que o componente inferencial pode estar comprometido nesse grupo.

A comparação com Longchamps (2014) permite aprofundar a análise: no referido estudo, crianças com dificuldades de aprendizagem (DAp) apresentaram desempenho significativamente inferior nas perguntas inferenciais relacionadas ao aspecto verbal, confirmando que esse tipo de inferência exige maior carga cognitiva e sensibilidade pragmática. Quanto às inferências de modo, o desempenho foi igualmente baixo em ambos os grupos, enquanto as inferências de definitude pareceram especialmente desafiadoras para o grupo DAp, sugerindo que distinções mais sutis de natureza referencial demandam habilidades linguísticas e pragmáticas integradas.

Neste contexto, os achados do presente estudo, embora não estatisticamente significativos, alinham-se ao padrão descrito na literatura e no estudo de Longchamps. A ausência de diferenças significativas pode ser atribuída, em parte, ao tamanho reduzido da amostra, o que limita a variabilidade dos dados e, conseqüentemente, o poder estatístico das análises. Ainda assim, os indícios de uma tendência à interpretação mais literal por parte do grupo TEA são compatíveis com a hipótese de dificuldades inferenciais no transtorno. Tais dados reforçam a importância de ampliar a investigação sobre a compreensão inferencial no TEA, considerando amostras maiores e tarefas com diferentes graus de complexidade linguística, com vistas a uma caracterização mais precisa das habilidades pragmáticas envolvidas e ao desenvolvimento de intervenções mais eficazes.

Por fim, o experimento relativo à percepção de relações pertinentes à unicidade ou totalidade da referência confirmou observações anteriores sobre a dificuldade recorrente, entre crianças com TEA, na interpretação do traço de definitude. Essa dificuldade, observada tanto em contextos singulares quanto plurais, reforça a hipótese de comprometimento na interface gramática-pragmática.

Contudo, os dados também indicam que essa dificuldade não é exclusiva do grupo TEA, uma vez que o próprio grupo controle também apresentou desafios nesse aspecto. Em ambos os grupos, nem sempre os acertos puderam ser atribuídos à compreensão linguística adequada do traço de definitude, sendo muitas vezes baseados em inferências contextuais. Isso sugere que a tarefa demanda não apenas competência linguística formal, mas também recursos pragmáticos e inferenciais que nem sempre estão plenamente desenvolvidos em crianças com ou sem atipias.

Embora o grupo controle tenha obtido desempenho médio superior ao grupo TEA, tal diferença não atingiu significância estatística. Novamente, uma possível

explicação é o tamanho reduzido da amostra, especialmente no grupo TEA (nível 1 e 2 de suporte), o que limita o poder das análises estatísticas e a generalização dos resultados. Estudos futuros com amostras maiores e estratificadas podem oferecer resultados mais robustos.

A comparação com Longchamps (2014) revela uma distinção interessante: enquanto a autora encontrou diferenças significativas entre crianças típicas e com DAp na percepção da unicidade da referência, o presente estudo não constatou tal diferença entre crianças típicas e com TEA. Isso pode indicar que os perfis de dificuldade dos grupos DAp e TEA são qualitativamente distintos. Crianças com DAp podem ter déficits mais centrados no processamento linguístico, enquanto o grupo TEA apresenta desafios que envolvem a integração entre linguagem formal e uso pragmático em contextos sociais.

Esses achados ressaltam a importância de investigar com maior profundidade as nuances entre diferentes tipos de desenvolvimento atípico. A ausência de significância estatística não deve ser interpretada como ausência de diferenças reais, mas sim como limitação metodológica que exige refinamento em estudos futuros, inclusive com análises qualitativas mais aprofundadas.

Cabe destacar, ainda, a complexidade do traço de definitude como elemento linguístico que demanda competência gramatical e habilidade para interpretar o discurso em contextos específicos. Essa competência parece especialmente desafiadora para crianças com TEA, mesmo em níveis mais leves do espectro, apontando a necessidade de que intervenções pedagógicas e clínicas abordem de forma específica essa interface entre gramática e pragmática.

Dessa forma, os achados devem ser interpretados com cautela, sendo necessária a replicação dos experimentos em amostras maiores para verificar em que medida as tendências observadas podem compor o perfil do TEA no que diz respeito à interface gramática-pragmática. Apesar das limitações, os experimentos realizados revelam-se de grande importância para a elaboração de estratégias terapêuticas em intervenções fonoaudiológicas, permitindo o direcionamento de práticas específicas para cada habilidade que se apresentou alterada. Tais práticas devem considerar a complexidade das interações entre linguagem formal, contexto comunicativo e habilidades inferenciais no desenvolvimento linguístico de crianças com TEA.

### **5.3 Habilidades pertinentes à compreensão de metáforas**

Conforme citado na sessão 4.4, pesquisas envolvendo a compreensão de aspectos figurados por autistas nos fazem prever dificuldades na compreensão de metáforas. Isto posto, podemos levantar a hipótese de que a dificuldade dos sujeitos acometidos de tal transtorno está na sua incapacidade de incluir o contexto e/ou a intenção do outro na interpretação de um enunciado com sentido figurado.

A metáfora, ao longo da história, tem sido objeto de distintas interpretações teóricas que refletem diferentes concepções sobre a linguagem e o pensamento. Aristóteles, a compreendia como um recurso essencialmente retórico, associado à ornamentação do discurso e à capacidade de transferir o significado de um termo para outro por analogia. Séculos mais tarde, Lakoff e Johnson (1980) deslocaram essa visão, propondo que a metáfora não se restringe a uma figura de linguagem, mas constitui um mecanismo cognitivo fundamental, estruturando a forma como os indivíduos compreendem e experienciam o mundo. Já Sperber e Wilson (1986), no âmbito da Teoria da Relevância, enfatizaram que a metáfora deve ser entendida como parte do processo pragmático de interpretação, em que o ouvinte busca inferências guiadas pelo princípio da relevância comunicativa. Essas diferentes perspectivas evidenciam a complexidade do fenômeno metafórico e sua importância tanto para a linguagem quanto para a cognição.

Para complementar o presente estudo, foi elaborado um instrumento de avaliação de habilidades linguísticas para crianças com déficits nas habilidades pragmáticas, de natureza não gramatical, como na linguagem figurada. O instrumento de avaliação foi constituído por tarefas destinadas à compreensão de metáforas com identificação de imagem e compreensão de metáforas em tarefa de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada por indivíduos TEA enquadrados no nível 1 e 2 de suporte, em comparação ao grupo controle na mesma faixa etária.

#### **5.3.1 Compreensão de metáforas com identificação de imagem**

##### **- Objetivo**

O presente experimento teve como objetivo investigar em que medida

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conseguem interpretar expressões figuradas de maneira adequada ou literal. A avaliação foi realizada utilizando imagens, com o intuito de verificar até que ponto a criança conseguiria identificar a imagem correta correspondente à expressão metafórica. Além disso, tornar a tarefa mais lúdica e criativa, bem como examinar o potencial efeito do estímulo visual no favorecimento ou não da interpretação da linguagem figurada.

### - Tarefa

Na tarefa elaborada, o participante precisaria interpretar o contexto apresentado pela experimentadora, e a resposta era realizada através de uma ação dos personagens envolvidos na história. Eram apresentadas duas imagens, na qual uma favorecia a apresentação literal, enquanto a outra levava à interpretação correta.

A seguir, um exemplo de texto utilizado no experimento (ver Apêndice F e G).

**Texto 1:** Bela e Bizu moram no alto da montanha e seus pais não os deixam sair para brincar. Os meninos dizem que *a casa deles é uma prisão*. Leve o menininho até a casa de Bela e Bizu.



Figura 11 – Figura de interpretação literal



Figura 12 – Figura alva

Durante a leitura do texto contendo a expressão metafórica, pela experimentadora, a criança observava as imagens anexadas ao quadro magnético. Finalizada a leitura, a criança participante era convidada a levar um dos parceiros de brincadeira (menininho ou menininha) até a imagem correspondente ao seu

entendimento.



**Figura 13 – Exemplo de personagens (menininho e menina)**

Toda tarefa era realizada no quadro magnético apresentado abaixo.



**Figura 14 – Quadro magnético para realização da tarefa**

#### **- Desenho experimental**

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle)

Variável dependente: Número de acertos (max. 8).

#### **- Previsão**

Baseado na literatura acerca dos déficits pragmáticos em crianças TEAs, espera-se que tais crianças apresentem problemas com a interpretação de expressões de sentido figurado, apresentando-as de modo literal.

## MÉTODO

### - Material

- 1 lista com oito estímulos, sendo estes apresentados de forma lúdica;
- 4 bonequinhos de ímã, sendo dois meninos e duas meninas, usados para auxiliar na resposta das crianças;
- 16 figuras (também confeccionadas por ímã) relacionadas às respostas-alvo;
- 1 quadro magnético branco *newadapt* 45 cm x 17 cm, regulável;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### - Procedimento

A experimentadora dizia à criança que ela iria participar de uma brincadeira na qual ela teria que levar o (a) personagem até à imagem que corresponderia à história contextualizada.

No quadro magnético, era anexado os personagens escolhidos pela criança para serem seus parceiros na brincadeira, e também duas imagens relacionadas à resposta, sendo uma correta e uma errada. Após a leitura do estímulo, a experimentadora pedia a criança para levar o personagem (menininha ou menino) até a imagem que ela entendia ser a correta. O tempo médio do experimento por criança foi de 10 minutos.

### - Resultados e discussão

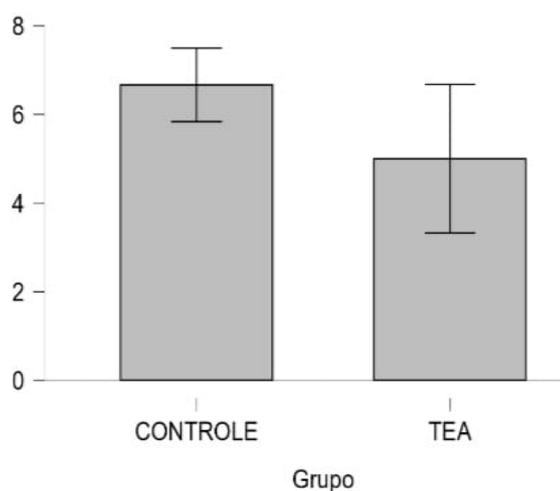
A Tabela 13 apresenta os resultados das estatísticas descritivas referentes ao desempenho dos grupos TEA e controle na tarefa de compreensão de metáforas com identificação de imagem. Observa-se que o grupo controle obteve médias de acerto superior em relação ao grupo TEA em todos os parâmetros analisados. Esses dados indicam que, entre as crianças com TEA, houve maior disparidade no desempenho individual, o que pode estar relacionado às diferentes manifestações do transtorno no que diz respeito às habilidades de linguagem e pragmática.

Tarefa	Metáfora com identificação de imagem	
	TEA	Cont.
Total de acertos	75	100
Média	5,0	7,0
Mediana	6,0	7,0
Desvio padrão	3,0	1,5

**Tablea 13: Estatística descritiva para tarefa de metáfora com identificação de imagem (max. score 8; n. 15)**

Para analisar o efeito de *Grupo* no número de acertos das tarefas de compreensão de expressões metafóricas com identificação de imagem, empregou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney*. As análises foram conduzidas no programa JASP versão 0.95.1.

Os resultados revelaram que houve uma diferença significativa de *Grupo* na tarefa de compreensão de metáfora com identificação de imagem ( $U = 173,5$ ;  $p = 0,010$ ). As médias de acertos estão representadas no Gráfico 25.



**Gráfico 25 – Médias de acertos em função de *Grupo* na tarefa de compreensão de metáfora com identificação de imagem**

Observou-se uma tendência à interpretação literal das metáforas e uma grande variabilidade dentro do grupo TEA, indicando que nem todas as crianças se beneficiam igualmente desse recurso. Assim, conclui-se que o uso de imagens, embora torne a tarefa mais atrativa, não garante ganhos na compreensão metafórica.

### 5.3.2 Compreensão de metáforas em tarefa de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada

#### - Objetivo

De modo semelhante ao experimento 6, o presente estudo teve como objetivo investigar em que medida crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conseguem interpretar expressões figuradas de forma adequada ou literal. Entretanto, diferentemente daquele foi conduzido sem a apresentação de imagens. Nessa tarefa, foram disponibilizadas apenas duas alternativas de resposta, elaboradas de modo a auxiliar na compreensão das expressões metafóricas, cujos estímulos foram enriquecidos por marcação prosódica ostensiva.

#### - Tarefa

Na tarefa elaborada, o participante precisaria interpretar o contexto apresentado pela experimentadora, e selecionar a resposta que mais se relacionava ao significado da expressão metafórica.

Segue abaixo um exemplo de expressão metafórica e as opções de significado (ver Apêndice H).

- **“Eu sinto frio um na barriga!”**

- ( ) Isso foi o que a menina disse quando bebeu água gelada.  
( ) Isso foi o que a menina disse no seu primeiro dia de aula.

Após leitura da expressão metafórica, a experimentadora apresentava as duas opções de significado para que a criança selecionasse a correta de acordo com o seu entendimento.

#### - Desenho experimental

Variáveis independentes: Grupo (TEA e Controle)

Variável dependente: Número de acertos (max. 8).

### **- Previsão**

Esperou-se que as crianças com TEA e com déficits pragmáticos apresentassem maiores dificuldades na interpretação de expressões metafóricas, tendendo a compreendê-las de maneira literal.

## **MÉTODO**

### **- Material**

- 1 lista com oito estímulos experimentais contendo as expressões metafóricas;
- 2 opções de significado para cada estímulo a fim de auxiliar no entendimento da criança;
- 1 *notebook* Sony Vaio.

### **- Procedimento**

A experimentadora/pesquisadora dizia à criança que ela iria participar de uma atividade de interpretação onde ela teria que selecionar a opção que mais fazia sentido pra ela.

As expressões eram, no entanto, lidas pela experimentadora com bastante ênfase, levando em conta que ostensão é uma pista para a relevância pragmática da informação linguística. Após a leitura da expressão, a experimentadora apresentava duas opções de interpretação e esperava a criança escolher qual ela considerava a correta. Marcava-se um X na resposta selecionada pela criança. O tempo médio do experimento por criança foi de 6 minutos.

### **- Resultados e discussão**

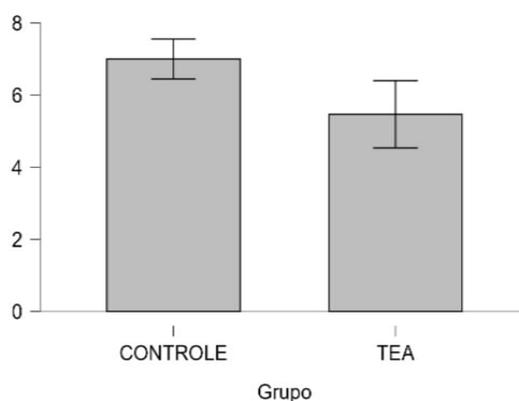
A Tabela 14 mostra a estatística descritiva dos grupos TEA e controle na tarefa de compreensão de metáforas em contexto de escolha entre interpretações literal e figurada. Verifica-se que o grupo controle apresentou médias de acerto superiores ao grupo TEA.

Tarefa	Metáfora em tarefas de decisão de proposições	
	TEA	Cont.
Grupo		
Total de acertos	82	105
Média	5,5	7,0
Mediana	5,0	7,0
Desvio padrão	1,7	1,0

**Tablea 14: Estatística descritiva para compreensão de metáforas em tarefas de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada (max. score 8; n. 15)**

As análises estatísticas foram conduzidas por meio do teste não paramétrico *Mann-Whitney*, a fim de examinar o efeito de *Grupo* no número de acertos nas tarefas de compreensão de expressões metafóricas em contexto de decisão entre proposições literal e figurada. O processamento dos dados foi realizado no programa JASP, versão 0.95.1.

Os resultados revelaram que não houve uma diferença significativa de *Grupo* nesta tarefa de compreensão de metáforas ( $U = 136,5$ ;  $p = 0,316$ ). O Gráfico 26 apresenta as médias de acertos.



**Gráfico 26 – Médias de acertos em função de *Grupo* para compreensão de metáforas em tarefas de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada**

## Discussão geral

A literatura aponta que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam dificuldades na compreensão de aspectos figurados da linguagem, em especial no que se refere à interpretação de metáforas. Tais dificuldades parecem estar relacionadas à limitação em integrar o contexto ou a intenção do falante na interpretação de enunciados figurativos.

Historicamente, a metáfora foi concebida sob diferentes perspectivas teóricas. Para Aristóteles, tratava-se de um recurso retórico de ornamentação

discursiva, marcado pela transferência de significado por analogia. Com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora passou a ser entendida como um mecanismo cognitivo central para a estruturação da experiência e do pensamento. Já Sperber e Wilson (1986), a partir da Teoria da Relevância, atribuíram à metáfora um caráter eminentemente pragmático, destacando que sua interpretação depende de inferências orientadas pelo princípio da relevância comunicativa.

No campo da pragmática e da linguagem figurada, observa-se que a dimensão mais sensível é a inferencial, isto é, a capacidade de acessar significados implícitos e de compreender intenções comunicativas subjacentes. Tal perspectiva converge com os achados de Sperber e Wilson (1986), que ressaltam o papel central das inferências pragmáticas na interpretação de expressões figuradas.

Os resultados indicam que o desempenho das crianças na compreensão de metáforas varia de acordo com o tipo de tarefa. Enquanto na atividade de identificação de imagem observou-se uma diferença significativa entre os grupos, nas tarefas de decisão entre proposições (interpretação literal e figurada) essa diferença não se manteve. Esses achados sugerem que o grupo TEA pode apresentar maior dificuldade em tarefas que exigem associação entre linguagem figurada e representação imagética, induzindo-os à interpretações errôneas apontando para o sentido literal. Ao contrário, na tarefa que envolveu somente escolha entre proposições, a forma como a pesquisadora apresentou as alternativas, com marcação prosódica ostensiva, pode ter contribuído para a média de acerto, tendendo a se aproximar das médias do grupo controle. Outro aspecto relevante diz respeito ao número reduzido de participantes, já que a seleção de crianças com TEA de nível 1 e 2 de suporte constitui um desafio metodológico. Além disso, o grupo controle foi composto por crianças indicadas pela equipe pedagógica da escola, sem a aplicação de critérios rigorosos de exclusão quanto a dificuldades de aprendizagem, o que pode ter contribuído para a pequena diferença entre os grupos.

Esses achados, no entanto, corroboram estudos prévios que apontam que nem todos os indivíduos com TEA apresentam dificuldades na interpretação metafórica, embora, em geral, necessitem de maior apoio contextual ou visual para acessar o significado pretendido (Roberto & Onety, 2023; Leon et al., 2007; Cony, 2025).

Do ponto de vista clínico, entretanto, a experiência terapêutica da pesquisadora revela a recorrência de dificuldades na interpretação de metáforas por

pacientes com TEA, frequentemente acompanhadas de episódios de desregulação emocional. Tal constatação motivou o aprofundamento nas investigações sobre a temática e a elaboração de experimentos baseados em tarefas de identificação de imagens e de julgamento de proposições.

Dessa forma, não se pode desconsiderar totalmente o papel de recursos visuais e da marcação prosódica na realização de tarefas de compreensão metafórica, visto que ambos podem potencializar a intervenção terapêutica nesse domínio. Entretanto, para que tais estratégias sejam eficazes, é imprescindível considerar a especificidade do quadro clínico de cada criança com TEA.

## **6 Possíveis impactos da Covid-19 nas habilidades pragmáticas de crianças com TEA**

O ano de 2020 começou marcado por inúmeros desafios. A declaração da Covid-19 como pandemia pela OMS, em março, resultou na adoção de ações emergenciais em diversos países. Diante desse cenário, a sociedade precisou se reorganizar, incluindo as adaptações necessárias para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante o período de pandemia, o isolamento social provocou profundas alterações na rotina, impactando de forma significativa o desenvolvimento infantil, especialmente no caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As medidas de contenção da Covid-19, como o distanciamento social, a obrigatoriedade do uso de máscaras e a prática regular de higienização das mãos com álcool em gel, a permanência prolongada em casa e a adoção do ensino remoto, repercutiram diretamente na saúde e no bem-estar desses indivíduos. Entre os efeitos observados, destacam-se dificuldades para dormir, aumento da ansiedade, episódios de irritabilidade e prejuízos nas intervenções terapêuticas, particularmente nas sessões de fonoaudiologia, que passaram a ser realizadas de forma online, comprometendo ainda mais o progresso no desenvolvimento da linguagem. Ademais, circunstâncias externas, como a perda do emprego ou a instabilidade financeira enfrentada por pais e cuidadores, também exercem impacto direto na qualidade de vida desses indivíduos (Almeida et al, 2023).

No período que sucedeu à pandemia, observou-se um aumento na procura por atendimentos fonoaudiológicos, seja por encaminhamento de neuropediatras e escolas, seja por iniciativa dos próprios pais, que relatavam atraso no desenvolvimento da fala de seus filhos. Parte dessas crianças já possuía diagnóstico confirmado de TEA e apresentou regressão durante o isolamento, enquanto outras ainda estavam em processo de investigação. Nesse contexto, muitos responsáveis passaram a utilizar a expressão “bebês da pandemia” para se referirem às crianças nascidas durante a crise sanitária da Covid-19.

Cabe, portanto, questionar, em que medida o período de isolamento impactou negativamente o desenvolvimento da linguagem infantil, incluindo a habilidade de adequar a comunicação a diferentes contextos e interlocutores, bem

como de expressar necessidades, sentimentos e informações. Ou seja, refletir sobre potenciais impactos que a pandemia da Covid-19 pode ter provocado na comunicação social e habilidades pragmáticas de crianças TEA em idade escolar.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam especificidades que demandam intervenções terapêuticas, além de suporte escolar e social, com a finalidade de minimizar os impactos decorrentes da condição (APA, 2013; Mattos, 2019; Ministério da Saúde, 2014; Monteiro et al., 2020; Rodrigues & Almeida, 2017). Entretanto, a oferta desses recursos foi diretamente afetada após o surgimento, em dezembro de 2019, dos registros iniciais de um novo coronavírus, identificado como Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), causador da Covid-19. A rápida disseminação do vírus configurou-se como uma emergência de saúde pública mundial, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar, em 11 de março de 2020, o estado de pandemia (Fundação Oswaldo Cruz \[Fiocruz], 2020; Pereira et al., 2020).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Covid-19 é transmitida principalmente pelo contato direto com gotículas respiratórias expelidas por pessoas infectadas ou por superfícies contaminadas. Diante disso, tornou-se imprescindível a adoção de medidas de prevenção baseadas no isolamento social, o que resultou na suspensão de diversos serviços, permanecendo em funcionamento apenas aqueles considerados essenciais (Fiocruz, 2020; Pereira et al., 2020).

As medidas adotadas para conter a pandemia trouxeram impactos desiguais, uma vez que modificaram aspectos do cotidiano da população nas dimensões sociais, psicológicas, ocupacionais e econômicas, afetando de forma mais intensa aqueles que já se encontravam em situação de vulnerabilidade antes do cenário pandêmico (Bardi et al., 2020; Martínez-González et al., 2021; Oliveira et al., 2021). Entre esses grupos, destacam-se as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, devido às características clínicas próprias da condição, podem apresentar maior dificuldade para compreender as mudanças impostas pelo novo contexto mundial, estando mais suscetíveis aos efeitos diretos e indiretos da crise sanitária (Bellomo et al., 2020; Fernandes et al., 2021). De forma repentina, esse público teve sua rotina profundamente alterada: precisou se adaptar ao ensino remoto, perdeu a convivência presencial com colegas, familiares e professores, enfrentou instabilidade socioeconômica no ambiente familiar e conviveu com cuidadores sobrecarregados, ansiosos e estressados. Além disso, houve a

interrupção de terapias presenciais fundamentais ao seu desenvolvimento (Colizzi et al., 2020; Fernandes et al., 2021; Houting, 2020; Latzer et al., 2021).

Diante do exposto, emerge a seguinte questão: a pandemia de Covid-19 gerou impactos em crianças e adolescentes com TEA? Caso afirmativo, quais seriam esses impactos? Considera-se que as medidas implementadas para conter a disseminação do vírus podem ter provocado mudanças nos contextos familiar, escolar, social e terapêutico, favorecendo a intensificação de características associadas ao transtorno (Bharat et al., 2021; Fernandes et al., 2021).

A hipótese subjacente às presentes considerações é que crianças com TEA foram afetadas negativamente em diferentes dimensões, tais como: intensificação de comportamentos repetitivos e estereotipados; regressão nas habilidades de comunicação e interação social (aspecto central da análise deste capítulo); transição das terapias para o formato remoto, com prejuízos nos progressos alcançados antes da pandemia; dificuldades no processo educacional, relacionadas tanto à ausência de recursos tecnológicos e de acesso à internet quanto à sobrecarga dos pais, que passaram a assumir funções de educadores; alteração da rotina como fator adicional de estresse; e comprometimento da saúde mental do público em questão.

Almeida et al. (2023) realizaram um estudo baseado na análise qualitativa de 28 artigos, no intuito de identificar os possíveis impactos da pandemia Covid-19 em crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Após a análise, os autores puderam descrever os resultados encontrados na literatura, organizando-os pelas áreas impactadas e identificando os impactos positivos e negativos gerados pela pandemia nessas crianças, como no quadro a seguir:

### Principais impactos descritos na literatura

Áreas de impacto	Autores	Identificação dos impactos positivos e negativos gerados pela pandemia
Comportamentais	Amorim et al. (2020), Bhat (2021), Fumagalli et al. (2021), Garrido et al. (2021), Genova et al. (2021), Levante et al. (2021), Logrieco et al. (2021), Morales et al. (2021), Nuñez et al. (2021), Panjwani et al. (2021a), Rabbani et al. (2021), Sergi et al. (2021), Türkoğlu et al. (2021).	<p><b>Impactos negativos:</b> Aumento dos seguintes comportamentos: repetitivos e agressivos, estereotípias, compulsão, interesses restritos, ritualização, irritabilidade, hostilidade, impulsividade, teimosia, alteração de humor, hiperatividade, processamento sensorial e seletividade alimentar.</p> <p><b>Impactos positivos:</b> Melhora dos seguintes comportamentos: compartilhamento e busca pelo outro, sensibilidade à luz, comportamento</p>

		autolesivo, tolerância à mudança e compulsão alimentar.
Contexto familiar	Amorim et al. (2020), Bhat (2021), Corbett et al. (2021), Levante et al. (2021), Logrieco et al. (2021), Machado et al. (2022), Panjwani et al. (2021b), Parenteau et al. (2020), White et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Aumento dos níveis de ansiedade, estresse e nervosismo, angústia, solidão, preocupação com o futuro e família, medo da pandemia e de ficar doente, percepção sobre as emoções dos filhos, alteração da renda e na situação alimentar, dificuldade em manter a rotina dos filhos e a organização do tempo.
Saúde mental	Amorim et al. (2020), Bhat (2021), Corbett et al. (2021), Garrido et al. (2021), Kalvin et al. (2021), Levante et al. (2021), Logrieco et al. (2021), Morales et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Aumento dos níveis de ansiedade, estresse, baixa emoção, pensamentos intrusivos e medo de ficar doente. <b>Impacto positivo:</b> Melhora nas respostas emocionais.
Escolar	Amorim et al. (2020), Garcia, Cathy et al. (2021), Genova et al. (2021), Vieira et al. (2021), White et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Interrupção das aulas, os alunos com TEA tiveram medo e dificuldade na adaptação da nova modalidade escolar, pais e professores apresentaram medo do atraso escolar e com o futuro retorno presencial das escolas e dificuldades dos professores na adaptação das aulas e dos materiais.
Comunicação	Bhat (2021), Di Renzo et al. (2020), Logrieco et al. (2021), Morales et al. (2021), Sergi et al. (2021).	<b>Impactos positivos:</b> Melhora na comunicação e linguagem no período de isolamento e aparecimento de novas palavras.
Socialização	Di Renzo (2020), Genova et al. (2021), Logrieco et al. (2021), Morales et al. (2021), Sergi et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Afastamento social online com pessoas da mesma idade. <b>Impactos positivos:</b> Melhora nas interações sociais das crianças e dos adolescentes com TEA com seus pais e irmãos.
Rotina	Amorim et al. (2020), Bruni et al. (2022), Garcia, Lawrence et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Aumento nos níveis de ansiedade, aumento do uso de telas, diminuição da prática de atividades físicas e mudanças na rotina do sono.
Interrupção dos serviços de saúde presenciais e mudança para a modalidade dos atendimentos para telemonitoramento	Bhat (2021), Genova et al. (2021), Kalvin et al. (2021), Lillie et al. (2021), Logrieco et al. (2021), Machado et al. (2022), Nohelty et al. (2021), White et al. (2021).	<b>Impactos negativos:</b> Menor benefício do telemonitoramento em crianças em idade pré-escolar, atraso na linguagem e com ansiedade social, preocupação dos pais com a interrupção dos atendimentos e de levar os filhos para atendimentos presenciais pelo medo do vírus e reação frente ao uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) dos profissionais.
Motores	Bhat (2021)	<b>Impacto negativo:</b> Menor aproveitamento do telemonitoramento por crianças com transtorno de desenvolvimento da coordenação.

**Quadro 2 – Principais impactos no desenvolvimento de crianças TEA devido à Covid-19 descritos na literatura (ALMEIDA, A. R. et al., 2023)**

Algumas pesquisas relataram atraso de linguagem, enquanto outras sugeriram que a vivência em ambiente restrito à família trouxe benefícios à interação verbal e ampliação do vocabulário. Portanto, no que diz respeito à linguagem, há controvérsia nos relatos, apontando para a especificidade de cada situação familiar.

Logrieco et al. (2021) associaram essas melhorias às competências adquiridas antes da pandemia, que continuaram a ser estimuladas durante o período de isolamento. Esses resultados corroboram os dados de Sergi et al. (2021), obtidos na Itália, nos quais as crianças que registraram avanços na comunicação receberam estímulos significativos no ambiente familiar ao longo da pandemia.

Os estudos indicaram que também houve avanços significativos na socialização (Di Renzo et al., 2020; Logrieco et al., 2021; Morales et al., 2021; Sergi et al., 2021). O trabalho realizado por Di Renzo et al. (2020) apontou melhorias nas relações entre pais e filhos, assim como entre irmãos, provavelmente decorrentes do aumento do tempo de convivência familiar durante o período de isolamento (Sergi et al., 2021). Em contrapartida, a pesquisa de Genova et al. (2021) relatou que os pais notaram uma redução na interação social de seus filhos com outras crianças.

Observou-se que algumas crianças apresentaram avanços nessas habilidades, possivelmente porque os desafios relacionados à interação social e ao engajamento, típicos do TEA, foram amenizados pelo aumento do tempo de convivência familiar e pela realização das atividades no ambiente domiciliar (Amorim et al., 2020; Sergi et al., 2021). Além disso, muitos pais prosseguiram com o estímulo aos filhos durante o isolamento, procurando estratégias para preservar a interação, como saídas seguras, utilização de recursos digitais e até a troca de cartas (Parenteau et al., 2020).

Dessa forma, a hipótese de que a pandemia teria causado prejuízos à comunicação e à interação social não pôde ser sustentada neste estudo à luz da literatura revisada.

## **6.1 Estudo exploratório**

Visando aprofundar as considerações aqui trazidas sobre os impactos da pandemia Covid-19, mais precisamente relacionadas à comunicação, a

fonoaudióloga/pesquisadora propôs uma análise baseada no relato dos pais e cuidadores de crianças TEA, em comparação com a observação dessas mesmas crianças em consultório, de forma individualizada, pela fonoaudióloga responsável. Para tal foi utilizada a lista de verificação da comunicação infantil – *Children's Communication Checklist* (CCC1) formulada por Bishop (2001) e readaptada para atender às necessidades da presente pesquisa (Ver Apêndice I).

A CCC1 foi desenvolvida por Bishop (2001) para fornecer uma avaliação objetiva dos aspectos pragmáticos das dificuldades de comunicação de crianças na faixa etária entre 5 e 17 anos, com transtorno de desenvolvimento.

Isto posto, tal lista foi adaptada, sendo acrescentadas algumas questões relacionadas à pandemia Covid-19, para verificação de possíveis impactos no desenvolvimento das habilidades pragmáticas em pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na faixa etária entre 7 e 12 anos de idade, em atendimento fonoaudiológico numa clínica de neuroreabilitação.

Foram analisadas as respostas de um formulário estruturado, elaborado com o objetivo de investigar o impacto da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento comunicacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A amostra foi composta por 15 crianças com hipótese diagnóstica de TEA, enquadradas nos níveis 1 e 2 de suporte comunicacional, sendo 3 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Ressalta-se que essas crianças são as mesmas que participaram das etapas experimentais descritas anteriormente, garantindo continuidade e consistência na análise dos dados.

O formulário foi disponibilizado aos pais ou responsáveis legais, para que fosse preenchido com base em suas observações diretas sobre o desenvolvimento da comunicação das crianças durante o período de reclusão social e no período subsequente à pandemia. Essa abordagem visou captar a percepção dos cuidadores sobre possíveis retrocessos, estagnações ou avanços nas habilidades comunicacionais de seus filhos, considerando as mudanças no ambiente social e educacional impostas pela pandemia.

No momento da pandemia, as crianças possuíam idades entre 2 e 7 anos, uma faixa etária considerada crítica para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação social. A aplicação da pesquisa ocorreu em período posterior ao evento pandêmico, com o objetivo de avaliar os efeitos persistentes do isolamento social sobre o desenvolvimento atual dessas crianças. Dessa forma, buscou-se

compreender em que medida as restrições impostas pela pandemia impactaram o progresso comunicacional dos participantes ao longo do tempo.

Essas observações foram, por sua vez, comparadas com as observações da fonoaudióloga em setting terapêutico, para então chegarmos a uma conclusão.

## **MÉTODO**

### **- Participantes**

- 15 crianças TEA com idade média de 7.0 a 12.3, sendo 12 meninos e 3 meninas;
- 15 pais/responsáveis pelas crianças TEA;
- 1 fonoaudióloga/pesquisadora – terapeuta das crianças TEA.

### **- Material**

- 1 lista de verificação CCC1 adaptada com questões relacionadas à pandemia Covid-19 para cada pai/responsável responder;
- 1 lista de verificação CCC1 para a terapeuta responder.

A avaliação contou com a análise de uma escala de cinco pontos correspondentes à (C) iniciação inadequada, (D) coerência, (E) linguagem estereotipada, (F) uso do contexto e (G) relacionamento combinadas para dar um composto pragmático. Além disso, um conjunto de itens avaliando aspectos da (A) produção da fala e outro avaliando a (B) complexidade sintática foi incluído para fornecer informações sobre inteligibilidade e complexidade da linguagem expressiva. Para dar uma indicação de até que ponto alterações na linguagem em pacientes TEA se agrupam com déficits pragmáticos, dois outros itens que avaliam as (H) relações sociais e (I) interesses, também foram incluídos.

Por fim, questões relacionadas à pandemia COVID-19 foram adaptadas ao protocolo para trazer informações sobre até que ponto o período de reclusão contribuiu para alterações nas habilidades pragmáticas desses pacientes. Para tal, foram abordadas questões sobre a mudança na modalidade do trabalho dos pais ou cuidadores, informações relacionadas à fala e linguagem desses pacientes antes e

pós-pandemia, sobre a alteração do ensino de forma remota e intervenções terapêuticas através do teleatendimento.

### - Procedimentos

Após uma breve conversa com os pais das crianças TEA, a pesquisadora/fonoaudióloga perguntava a estes se gostariam de participar de uma pesquisa sobre os possíveis impactos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento da comunicação de seus filhos, para compor a presente pesquisa.

Aos que concordavam, a pesquisadora entregava uma CCC1 adaptada para este fim, para que respondessem e o entregassem posteriormente. Alguns pais responderam enquanto os filhos estavam em terapia, e outros (a maioria) preferiram levar para casa e responder com calma.

A lista era composta por 90 questões, sendo as de numeração 1 a 70 relacionadas aos aspectos comunicacionais e as de numeração 71 a 90, relacionadas aos possíveis impactos da Covid-19.

Os pais/responsáveis precisariam assinalar com um X na resposta que mais condizia com as habilidades comunicativas de seu filho. As opções de respostas eram SIM, NÃO ou ÀS VEZES.

Concomitantemente, outra lista de verificação CCC1 era preenchida pela terapeuta/pesquisadora, somente nas questões relacionadas à comunicação da criança TEA, para posteriormente ser comparada com as listas preenchidas pelos pais.

## 6.2 Análise das respostas

A análise das respostas levou em conta os valores obtidos no estudo de Bishop (2001) em pacientes neurotípicos.

Variável	Escala máxima
A - Discurso	38
B - Sintaxe	32
C – Iniciação inadequada	30
D - Coerência	36
E – Linguagem estereotipada	30
F – Uso do contexto	32
G - Relacionamento	34
H – Relações sociais	34

I - Interesses	34
Composto pragmático (escalas C a G)	162

**Tabela 15 - Pontuação média na CCC1 para crianças com desenvolvimento típico (Bishop, 2001)**

Para cada item apresentado, o avaliador era solicitado a julgar se a afirmação se aplicava (**SIM**), não se aplicava (**NÃO**) ou, se aplicava alguma coisa (**ÀS VEZES**). Para cada escala, a pontuação base era 30. Para itens negativos (mostrados como -), 2 pontos eram deduzidos deste total quando a resposta for **SIM**, e 1 ponto quando a resposta fosse **ÀS VEZES**. Para itens positivos (mostrados como +), 2 pontos eram adicionados ao total quando a resposta fosse **SIM** e 1 ponto quando a resposta fosse **ÀS VEZES**. Para respostas negativas o valor ficava nulo (**ZERO**). O composto pragmático era a soma das escalas de **C** a **G**.

Paciente	Idade	A	B	C	D	E	F	G	H	I
F. C. V.	12,3	24	31	25	32	27	29	28	29	29
M. E. F.	11,5	36	32	29	34	28	28	34	30	32
I. M. S.	7,1	36	30	28	29	25	24	30	27	28
A. C. L.	7,8	36	30	28	34	30	32	34	34	34
P. G. V.	11,4	32	32	21	27	20	24	32	24	30
S. S. S.	12,3	37	30	28	33	26	28	30	25	26
R. M. S.	7	30	29	25	30	28	27	34	34	31
L. A. V.	7,6	33	29	22	29	16	20	32	26	26
L. B. S.	8,1	34	30	27	32	20	24	30	30	26
C. O. S.	10,9	27	31	24	29	28	23	33	27	31
P. P. V.	11	32	30	22	33	25	26	34	31	31
B. O. S.	7,3	20	26	26	28	24	22	28	26	28
J. V. A.	10,6	32	30	28	32	30	28	32	30	29
L. A. D.	7,10	34	32	26	32	29	30	34	31	32
R. A. A.	7,8	32	32	28	30	28	28	30	27	28
<b>Média</b>		31,66	30,26	25,8	30,93	25,6	26,2	31,66	28,73	29,4

**Tabela 16 – Pontuação obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato dos pais.**

Na tabela 16 podemos verificar os resultados da avaliação dos pais/responsáveis. Observa-se que, em conformidade com os resultados descritos por Bishop (2001), as crianças avaliadas neste estudo apresentaram escores inferiores aos registrados em crianças neurotípicas. Ressalta-se que, de forma ideal, seria pertinente elaborar uma escala comparativa específica, construída a partir de uma população neurotípica pertencente ao mesmo país e inserida em contexto socioeconômico equivalente ao das crianças em acompanhamento terapêutico. Todavia, considerando o caráter exploratório da presente investigação, optou-se por utilizar como parâmetro os valores de referência estabelecidos por Bishop. Tal

escolha fundamenta-se no pressuposto de que as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam considerável resistência a variações de ordem social e cultural, aspecto corroborado pelo uso internacional do DSM-5 como instrumento diagnóstico.

Paciente	Idade	Composto pragmático (escala de C a G)
F. C. V. A	12,3	141
M. E. F. R.	11,5	153
I. M. S.	7,1	136
A. C. L.	7,8	158
P. G. V. H.	11,4	124
S. S. S. M.	12,3	145
R. M. S. N.	7	144
L. A. V. S.	7,6	119
L. B. S. O.	8,1	133
C. O. S.	10,9	137
P. P. V.	11	140
B. O. S.	7,3	128
J. V. A. P.	10,6	150
L. A. D. T.	7,10	151
R. A. A. F.	7,8	144

**Tabela 17 – Pontuação correspondente ao Composto Pragmático obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato dos pais.**

Em relação ao composto pragmático (tabela 17), objeto de estudo dessa dissertação, tais crianças também apresentaram pontuações menores das apresentadas por Bishop (2001) em seu estudo sobre os aspectos pragmáticos da comunicação.

Paciente	Idade	A	B	C	D	E	F	G	H	I
F. C. V.	12,3	23	29	28	26	25	26	30	27	27
M. E. F.	11,5	30	31	28	32	22	24	33	23	34
I. M. S.	7,1	30	30	27	26	21	24	30	30	28
A. C. L.	7,8	30	31	26	29	28	26	31	25	32
P. G. V.	11,4	34	32	24	28	26	28	30	24	30
S. S. S.	12,3	32	31	24	32	20	28	30	28	25
R. M. S.	7	30	31	27	30	26	27	28	25	30
L. A. V.	7,6	26	30	19	25	22	21	32	21	32
L. B. S.	8,1	32	32	21	30	21	24	26	25	28
C. O. S.	10,9	27	30	25	24	23	24	25	25	28
P. P. V.	11	32	32	27	32	22	28	28	25	29
B. O. S.	7,3	18	26	25	24	21	18	26	20	30
J. V. A.	10,6	19	29	27	31	28	26	30	26	30
L. A. D.	7,10	34	32	27	30	28	28	32	31	32
R. A. A.	7,8	26	30	25	24	22	28	27	21	30
<b>Média</b>		28,2	30,4	25,33	28,2	23,66	25,33	29,2	25,06	29,66

**Tabela 18 – Pontuação obtida na CCC1 adaptada para este estudo, segundo relato da terapeuta.**

Na Tabela 18 são apresentados os resultados da análise realizada pela terapeuta acerca dos aspectos pragmáticos da comunicação das crianças avaliadas. De modo semelhante ao verificado na avaliação conduzida pelos pais, as pontuações obtidas situaram-se abaixo da média descrita por Bishop (2001). Observou-se, ainda, a ocorrência de discrepâncias entre os escores atribuídos pelos pais e aqueles obtidos na avaliação profissional, indicando possíveis diferenças na percepção das habilidades comunicativas conforme o contexto de observação e o avaliador.

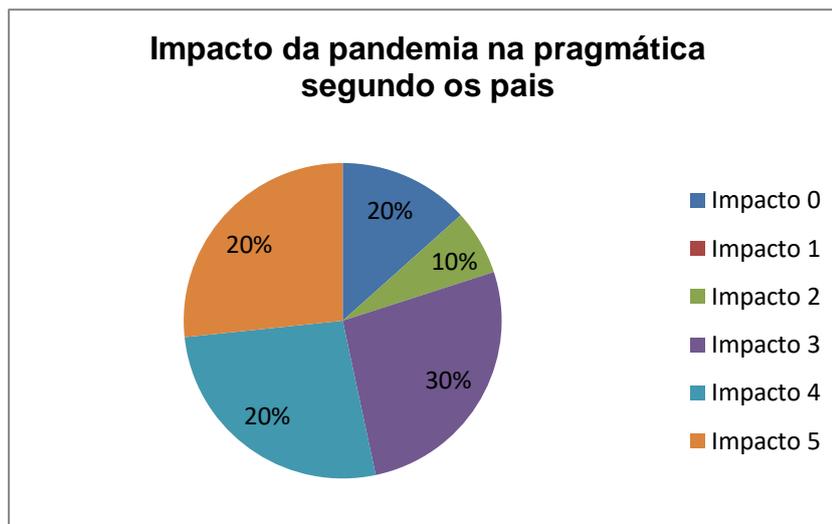
A diferença entre a pontuação dos pais e da terapeuta foi estatisticamente significativa, com base no teste não paramétrico *Mann-Whitney* ( $U = 163$ ;  $p = .038$ ), com menor pontuação na avaliação da terapeuta.

Paciente	Idade	Composto pragmático (escala de C a G)
F. C. V. A	12,3	135
M. E. F. R.	11,5	139
I. M. S.	7,1	128
A. C. L.	7,8	140
P. G. V. H.	11,4	136
S. S. S. M.	12,3	134
R. M. S. N.	7	138
L. A. V. S.	7,6	119
L. B. S. O.	8,1	122
C. O. S.	10,9	121
P. P. V.	11	137
B. O. S.	7,3	114
J. V. A. P.	10,6	142
L. A. D. T.	7,10	145
R. A. A. F.	7,8	126

**Tabela 19 – Pontuação correspondente ao Composto Pragmático obtida na CCC1, segundo relato da terapeuta.**

De maneira consistente com a análise anterior, o composto pragmático (Tabela 19) apresentou pontuações reduzidas, o que sugere a presença de dificuldades significativas nas habilidades pragmáticas das crianças com diagnóstico de TEA, conforme a avaliação realizada pela terapeuta.

No que se refere aos possíveis impactos da pandemia de COVID-19 sobre o desenvolvimento das habilidades pragmáticas, a maioria dos pais relatou ter observado regressão no desenvolvimento da linguagem de seus filhos, manifestada, sobretudo, em dificuldades relacionadas ao uso adequado da língua em contextos comunicativos (gráfico 27).



**Gráfico 27 – Distribuição das pontuações atribuídas pelos pais de 15 crianças TEA quanto ao impacto da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento das habilidades pragmáticas de seus filhos, em uma escala de 0 (nenhum impacto) a 5 (impacto máximo).**

Com base nos resultados apresentados no gráfico 29, observa-se que as percepções dos pais em relação ao impacto da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento da pragmática de seus filhos se distribuíram de forma heterogênea. A maior concentração foi identificada na pontuação 3 (30%), sugerindo um impacto moderado. Em seguida, as pontuações 0, 4 e 5 apresentaram a mesma proporção (20% cada), indicando tanto a percepção de ausência de impacto quanto de repercussões significativas em diferentes graus. Por fim, a menor frequência foi observada na pontuação 2 (10%), revelando que poucos pais avaliaram o impacto como baixo. Esses dados evidenciam que, embora parte das crianças não tenha sido percebida como afetada, uma parcela considerável apresentou prejuízos pragmáticos relacionados ao período pandêmico, segundo o olhar parental.

Além dos dados obtidos acima, a maior parte dos pais participantes da pesquisa relatou ter exercido suas atividades profissionais em regime de home office durante o período de pandemia da COVID-19. Quanto às crianças, verificou-se que já apresentavam dificuldades relacionadas à fala e à linguagem previamente ao contexto pandêmico, havendo relatos de agravamento do quadro ao longo desse período. Observou-se, ainda, que a modalidade de ensino adotada pela maioria dos participantes foi o ensino remoto, o que resultou em maior tempo de exposição às telas.

A análise dos relatos também indicou que a maioria das crianças havia sido submetida a avaliação fonoaudiológica anterior à pandemia em virtude do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre aquelas que ainda não haviam sido avaliadas, constatou-se a necessidade de intervenção fonoaudiológica no período pós-Covid-19. Ressalta-se que a maior parte já se encontrava em processo de acompanhamento fonoaudiológico antes da pandemia e retornou às sessões presenciais assim que houve possibilidade, considerando que o teleatendimento não se mostrou adequado ao perfil dessas crianças.

Por fim, embora o cenário pandêmico tenha sido marcado por desafios significativos para o desenvolvimento e acompanhamento terapêutico, não foram identificados quadros de ansiedade entre as crianças participantes, de acordo com os relatos parentais.

Os resultados obtidos nesta pesquisa dialogam diretamente com as evidências apresentadas por Almeida et al. (2023), que identificaram impactos significativos da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento de crianças com TEA, especialmente nos domínios comportamentais, emocionais e comunicacionais. No presente estudo, os pais relataram perceber efeitos da pandemia nas habilidades comunicacionais de seus filhos, o que corrobora a literatura sobre as consequências negativas desse período no desenvolvimento da linguagem. Contudo, a análise realizada pela terapeuta revelou prejuízos ainda mais acentuados nas habilidades pragmáticas dessas crianças, indicando que os impactos podem ter sido subestimados pelas famílias. Essa discrepância sugere que as manifestações clínicas observadas em contexto terapêutico podem oferecer uma visão mais precisa da magnitude das dificuldades enfrentadas. Ademais, tais resultados reforçam a hipótese central deste trabalho, segundo a qual crianças com TEA teriam sido afetadas durante e após o período pandêmico, evidenciando a vulnerabilidade desse grupo e a necessidade de estratégias de intervenção específicas no cenário pós-Covid-19.

## 7 Considerações finais

O presente estudo buscou avaliar habilidades pragmáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade escolar, considerando também os possíveis impactos da pandemia de Covid-19 sobre essas habilidades. Para tanto, a pesquisa foi estruturada a partir de uma revisão teórica abrangente, que percorreu a historicidade do diagnóstico, suas caracterizações e, sobretudo, as especificidades relacionadas à linguagem e à comunicação.

Foi dada ênfase às habilidades pragmáticas, reconhecendo sua centralidade na competência comunicativa e seu comprometimento recorrente em crianças com TEA. Aspectos como a Teoria da Mente de 1ª e 2ª ordem foram discutidos, evidenciando como déficits nesse domínio impactam a compreensão do ponto de vista do outro e a construção de interações sociais significativas. Partiu-se da hipótese de que crianças com TEA apresentariam dificuldades tanto na Teoria da Mente de 1ª quanto de 2ª ordem, quando comparadas ao grupo controle, o que comprometeria suas habilidades pragmáticas. Os resultados confirmaram essa expectativa, uma vez que o grupo controle obteve médias superiores em ambas as tarefas, com diferenças expressivas em relação ao grupo TEA, tanto na 1ª quanto na 2ª ordem. Observou-se, ainda, que independentemente do grupo, o número de respostas corretas foi maior na tarefa de 1ª ordem, o que sugere maior complexidade cognitiva envolvida no processamento da 2ª ordem.

No que se refere à interface gramática–pragmática, os experimentos realizados permitiram observar o desempenho das crianças em tarefas de produção de narrativa (reconto), contemplando a introdução e manutenção de referentes, o contraste aspectual e a relevância dos eventos. A hipótese para esse experimento foi de que crianças com TEA apresentariam dificuldades na codificação de informações pertinentes a essa interface. Buscou-se, assim, verificar em que medida essas crianças, em comparação ao grupo controle, apresentariam desempenho inferior tanto na introdução e manutenção dos referentes quanto na atribuição de relevância às diferentes personagens e na interpretação das sequências narrativas. Ademais, esperou-se que o grupo TEA discorresse mais longamente acerca de eventos irrelevantes apresentados nas figuras de cada história.

Os resultados obtidos sugerem que, embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente robustas em todos os domínios avaliados, há evidências de um padrão de dificuldades específicas em crianças com TEA, sobretudo relacionadas à produção e à compreensão da referência, corroborando a hipótese de que o quadro do TEA envolve comprometimento na interface gramática-pragmática.

Esses resultados oferecem subsídios importantes para compreender em que medida crianças com TEA conseguem articular estruturas gramaticais a exigências pragmáticas de organização discursiva.

Outro eixo de análise esteve voltado às habilidades pragmáticas relacionadas à compreensão de linguagem figurada, investigadas por meio de experimentos de interpretação de metáforas com identificação de imagem e em tarefas de decisão entre proposições com interpretação literal e figurada. Com base na literatura sobre déficits pragmáticos em crianças com TEA, formulou-se a hipótese de que essas crianças apresentariam dificuldades na interpretação de expressões figuradas, tendendo a interpretá-las de modo literal.

Os achados reforçam a ideia de que o processamento de sentido figurado representa uma demanda complexa para esse público, o que foi particularmente revelado diante de imagens que favoreciam uma interpretação literal.

Finalmente, ao considerar os impactos da pandemia de Covid-19, identificou-se que mudanças no cotidiano, no convívio social e no acesso a terapias especializadas podem ter acentuado dificuldades pragmáticas em crianças com TEA, principalmente em domínios ligados à interação social e ao uso adequado da linguagem em contexto.

De modo geral, conclui-se que a investigação das habilidades pragmáticas em crianças com TEA, por meio de múltiplos experimentos e dimensões analíticas, revelou tanto fragilidades específicas quanto potenciais estratégias de compensação. Embora o número reduzido de participantes represente uma limitação metodológica, os achados contribuem para o avanço do conhecimento sobre a interface entre gramática e pragmática, a Teoria da Mente e a compreensão da linguagem figurada nesse público, além de oferecerem subsídios para futuras pesquisas e para a prática clínica em fonoaudiologia e áreas afins.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. R.; OLIVEIRA, R. M. F.; MANTOVANI, H. B.; ROCHA, A. N. D. C. Impactos da pandemia no desenvolvimento da criança com TEA: uma revisão sistemática. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Corumbá, v.29, e0131, p.243-260, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, D.C.: APA.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2nd ed.)*. Washington, DC: Author.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed.)*. Washington, DC: Author.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. American Psychiatric Publishing.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. (5º Edição)*. Porto Alegre, RS: Artmed.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev.* Porto Alegre: Artmed, 2023

AMORIM, R., CATARINO, S., MIRAGAIA, P., FERRERAS C., VIANA, V., & GUARDIANO, M. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. *Revista Neurologia*, 71(8), 285-291. <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>

ASPERGER, H. (1991). *Autistic psychopathy in childhood*.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press. (em português *Quando dizer é fazer*, 1990). Porto Alegre: Artes Médicas.

BARDI, G., BEZERRA, W. C., MONZELI, G. A., PAN, L. C., BRAGA, I. F., & MACEDO, M. D. C. (2020). Pandemia, desigualdade social e necropolítica no Brasil: reflexões a partir da terapia ocupacional social. *Interinstitutional Brazilian Journal of Occupational Therapy*, 4(2), 496-508. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34402>

BARON-COHEN, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402.

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

BAUM, S.; SCHREIBMAN, L. *of The Twice-Exceptional Child: A blend giftedness and autism*. *Gifted Child Quarterly*, v. 43, n. 3, p. 236–243, 1999.

BELLOMO, T. R., PRASAD, S., MUNZER, T., & LAVENTHAL, N. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(3), 349-354, 2020. <https://doi.org/10.3233/prm-200740>

BHARAT, R., UZAIA, NIRANJAN, S., YADAV, T., NEWMAN, S., MARRIOTT, J., SMITH, G., & SAWLANI, G. (2021). Autism Spectrum Disorder in the COVID-19 Era: New Challenges - New Solutions. *Indian Pediatrics*, 58(9), 890-891. <https://doi.org/10.1007/s13312-021-2314-3>

BISHOP, D. V. M. Development of the Children’s Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 39, n. 6, p. 879-891, 1998.

BISHOP, D. V. M. Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: BISHOP, D. V. M.; LEONARD, L. (eds.). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove: Psychology Press, 2000.

BISHOP, D. V. M.; ROSENBLOOM, L. Classification of childhood language disorders. In: YULE, W.; RUTTER, M. (eds.). *Language Development and Disorders*. London: MacKeith Press, 1987.

BISHOP, D. V. M.; NORBURY, C. F. Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 43, n. 7, p. 917–929, 2002.

BLEURER, P. E. (1911). *Dementia praecox or the group of schizophrenias*.

BOSA, C. A. J. P. r. e. c. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. 14, p. 281-287, 2001.

BOTURA, C.; MACHADO, D. O.; MARINHO, A. C. O.; ALMEIDA, A. N. ; RIBAS, L. P. Alterações na pragmática de crianças falantes de português brasileiro com diagnóstico de transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *Distub Comum*, São Paulo, 33(4): p. 627-638, dezembro, 2021. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i4p627-638>

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Diário Oficial da União: seção 1, a. 155, n. 72, Brasília, DF, p. 1, 16 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

BRITO, L. L.; SOARES, V. L. G. S. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou? Research, Society and Development, v.13, n.9, e9313946866, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i9.46866>

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CARVALHO, M. R. T.; SOARES, M. M. M.; JUNIOR, N. J. S. S. Aspectos da linguagem pragmática de crianças em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica. Em Fonoaudiologia, Aprendizagem e Educação. Editora Atena, Ponta Grossa, Paraná, Cap. 4, p. 29-41, 2002.

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press. p. 3-62, 1965.

CHOMSKY, N. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. The Minimalist Program. Cambridge: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. Three Factors in Language Design. Linguistic Inquiry, v. 36, n. 1, p. 1-22, 2005.

COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo de Intimidade. In: SACKS, Sheldon (Org.). Da Metáfora. Tradução de Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: Educ/pontes, 1992. p. 9-17.

COLIZZI, M., SIRONI, E., ANTONINI, F., CICERI, M. L., BOVO, C., & ZOCCANTE, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10(6), 1-14. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>

COMRIE, B. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CONY, I. Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo. *ReVEL*, v. 23, n. 44, 2025.

CORREA, L. M. S. (Org.). Conciliando processamento linguístico e teoria da língua no estudo da aquisição da linguagem. In: L. M. S. Corrêa. (Ed.) *Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/Edições Loyola, 2006.

CORRÊA, L. M. S. Aquisição e processamento da linguagem: uma abordagem integrada sob a ótica minimalista. *Gragoatá*, v. 16, n. 30, p. 55-75, 2011.

CORRÊA, L. M. S., RIBEIRO, V. G. & LONGCHAMPS, J. R. Interface gramática-pragmática e comprometimentos no desempenho linguístico. In: Freitas, M.J.; Lousada, M.; Alves, D. C. (Org.) *Linguística clínica: Modelos, avaliação e intervenção*. (Textbooks in Language Sciences 11). 1ed. Berlin: Language Science, 2022, v. 11, p. 379-402.

CUMMINGS, L. *Pragmatic disorders*. Dordrecht: Springer, 2014.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 299-310. ISBN: 97885-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520.017. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr/jun 2009.

DENNIS, M.; LAZENBY, A. L.; LOCKYER, L. J. J. O. A.; DISORDERS, d. Inferential language in high-function children with autism. 31, n. 1, p. 47-54, 2001.

DI RENZO, M., DI CASTELBIANCO, F. B., VANADIA, E., PETRILLO, M., D'ERRICO, S., RACINARO, L., & REA, M. (2020). Parent-reported behavioural changes in children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 lockdown in Italy. *Continuity in Education*, 1(1), 117-125. <http://doi.org/10.5334/cie.20>

DÜRIE, M. *Grammatical Structures and Grammatical Behavior*. Stanford: CSLI Publications, 1997.

EEMEREN, F. H. V. & HOUTLOSSER, P. (2002). Strategic maneuvering: maintaining a delicate balance. In F. H. van Eemeren & P. Houtlosser (Orgs.), *Dialectic and rhetoric: the warp and woof of argumentation analysis*. London: Kluwer Academic Publishers.

EIGSTI, I. M.; MARCHENA, A. B.; SCHUH, J. M.; KELLEY, E. Language acquisition in autismo spectrum disorders: a developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Elsevier, p. 681-691, 2011.

FERNANDES, A. D. S. A., SPERANZA, M., MAZAK, M. S. R., GASPARINI, D. A., & CID, M. F. B. (2021). Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à covid-19. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29(26), 1-12. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2121>  
FILIPAK, Francisco. *Teoria da Metáfora*. 2. ed. Curitiba: Hdv, 1983.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (2020). Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente. Fiocruz. <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>

FRITH, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. J. J. d. p. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GENOVA, H. M., ARORA, A., & BOTTICELLO, A. L. (2021). Effects of school closures resulting from COVID-19 in autistic and neurotypical children. *Frontiers in Education*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.761485>

GIVÓN, T. *Syntax: An Introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.  
GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. Cultural, S.A, 2014.

GRADY, J. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Estados Unidos, 1997. 307 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística, University Of California, Berkeley, 1997.

GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Orgs.), *Syntax and semantics*, Vol. 3: Speech acts (PP. 41-58). New York: Academic Press.

GUIMARÃES, L. C. B. *Habilidades linguísticas em crianças pré-escolares no espectro autista: rastreio de dificuldades gramaticais em tarefas de*

compreensão. Dissertação (Mestrado em Letras / Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HAPPÉ, F. (1991). *Theory of mind and communication in autism*. [PhD thesis], University of London.

HAPPÉ, F. G. E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 24, n. 2, p. 129-154, 1994.

HAPPÉ, F. The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, v. 66, n. 3, p. 843–855, 1995.

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002.

HICKMANN, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOUTING, J. D. (2020). Stepping Out of isolation: autistic people and COVID-19. *Autism in Adulthood*, 2(2), 103-105. <http://doi.org/10.1089/aut.2020.29012.jdh>

In R. GIBBS (ed.) 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp 84-105. Cambridge: Cambridge University Press; Revised version in Wilson, D. & Sperber, D. 2012. *Meaning and Relevance*, pp. 97-122. Cambridge University Press.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares – Pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2025.

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

KENNEDY, C. *Anaphora and the Syntax of Discourse*. New York: Oxford University Press, 1997.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Educ: 2002.

LATZER, I. T., LEITNER, Y., & KARNIELI-MILLER, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047-1059. <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>

LEON, V. C.; SIQUEIRA, M.; PARENTE, M. A. BOSA, C. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. *Rio Grande do Sul, Psico*, v. 38, n. 3, p. 269-277, set./dez., 2007.

LEVINSON, S. C. (2007). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIMA, L. J. C., BRITTO, D. B. O., DIAS, R. T. S., LEMOS, S. M. A. Fatores relacionados à funcionalidade da comunicação social em crianças com transtorno do espectro do autismo: estudo preliminar. *Audiol Commun Res*. 2023; 28: e2754. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2754pt>

LOGRIECO, M. G., CASULA, L., CIUFFREDA N. G., NOVELLO, R. L., SPINELLI, M., LIONETTI, F., NICOLI, I., FASOLO, M., GIOVANNI, V., & STEFANO V. (2021). Risk and protective factors of quality of life for children with autism spectrum disorder and their families during the COVID-19 lockdown. An Italian study. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104130>

LONGCHAMPS, J. R. *Déficit Específico da Linguagem de ordem Pragmática (DEL-Prag) e dificuldades de aprendizagem: interface gramática-pragmática e relevância no uso da língua*. Tese (Doutorado em Letras / Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

LONGCHAMPS, J. R.; CORRÊA, L. M. S. Interface gramática-pragmática e problemas de aprendizagem: definitude e relevância no processamento da referência. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, 14 jun. 2016.

LYONS, C. *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.  
MANDARINO, G.S.A. Teoria da metáfora conceitual – os candidatos, o povo e a mídia. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 49-61, dez. 2010.

MARCOS HISTÓRICOS. *Autismo e realidade*, 2010. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/marcos-historicos>. Acesso em: 07 set. 2024.

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. E., AMADOR, B. M., & PIQUERAS, J. A. (2021). Differences in emotional state and autistic symptoms before and during confinement due to the COVID-19 pandemic. *Research in*

Developmental Disabilities, 116, 1-7.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104038>

MATTOS, J. C. (2019). Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 36(109), 87-95. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000100009&lng=pt&tlng=PT](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009&lng=pt&tlng=PT)

MONTEIRO, R. C., SANTOS, C. B., ARAÚJO, R. C. T., GARROS, D. S. C., & ROCHA, A. N. D. C. (2020). Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 623-638. <https://doi.org/10.1590/198054702020v26e0195>

MORALES, J., FUKUDA, D. H., GARCIA, V., PIERANTOZZI, E., CURTO, C., MARTÍNEZ-FERRER, J. O., GÓMEZ, A. M., CARBALLEIRA, E., & GUERRA-BALIC, M. (2021). Behavioural improvements in children with Autism Spectrum Disorder after participation in an adapted judo programme followed by deleterious effects during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8515. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168515>

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NOBREGA; V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. Psicopedagogia*, Rio de Janeiro, p. 297-306, 2008.

NARAYANAN, S. (1997). Embodiment in language understanding: sensory-motor representations for metaphoric reasoning about event descriptions. [Tese de Doutorado – não-publicada], Department of Computer Science, University of California at Berkeley, CA, USA.

OLIVEIRA, A., SILVEIRA, I. G., MORTE, I. S. B., CHAGAS, J. M. A., MARTINS, J. T., GONÇALVES, M. A. C., PEREIRA, M. L. P. C., SANTOS, P. S., BORTOLI, T. S., & CORRÊA, M. I. (2021). Impactos da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, 27, 1-7. <https://doi.org/10.25248/reac.e7728.2021>

OLIVEIRA, E. S. Autismo na escola: pontos e contrapontos na escola inclusiva. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/autismo-na-escola-pontos-e-contrapontos-na-escola-inclusiva>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 11ª revisão. Genebra: OMS, 2018.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PANCIERA, S. D. P.; & ROAZZI, A. (2010). Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociognitivo. In Z. Eisenberg & M. A. P. Parente (Orgs.), *Psicologia da linguagem: Da construção da fala às primeiras narrativas* (PP. 131-154). São Paulo: Vetor.

PANCIERA, S. D. P.; DOMINGUES, S. F. S. (2013) Pragmática da linguagem e representação de crença. In A. Roazzi & T. M. Sperb. (Orgs.) *O Desenvolvimento de competências sociocognitivas* (1ed.). São Paulo: Vetor Editora.

PARENTEAU, C. I., BENT, S., HOSSAIN, B., CHEN, Y., WIDJAJA, F., BREARD, M., & HENDREN, R. L. (2020). COVID-19 related challenges and advice from parents of children with Autism Spectrum Disorder. *SciMedicine Journal*, 2, 73-82. <https://doi.org/10.28991/SciMedJ-2020-02-SI-6>

PERNER, Josef; WIMMER, Heinz. "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 39, n. 3, p. 437-471, 1985.

PEREIRA, M. D., OLIVEIRA, L. C., COSTA, C. F. T., BEZERRA, C. M. O., PEREIRA, M. D., SANTOS, C. K. A., & DANTAS, E. H. M. (2020). The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-35. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.493>

PERISSINOTO, J. Diagnóstico de linguagem em crianças com transtornos do espectro autismo. In: *Tratado de fonoaudiologia*, 2004. P. 933-940.

PIRES, A. The Minimalist Syntax of Definite Determiners: Evidence from Brazilian Portuguese. *Linguistic Analysis*, v. 33, n. 3-4, p. 187-216, 2007.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Definiteness and Genericity in Brazilian Portuguese. In: *Generics and indefinites*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PRAÇA BRASIL, C. C.; NEIVA VELOSO BRASILEIRO, F.; GABLER, F.; DE SOUSA NUNES QUEIROZ, F. F.; LEORNE ROCHA DE PINHO PESSOA, Y.; BRANDÃO, M.; MORAIS BRILHANTE, A. V. Implicações do isolamento social da COVID-19 em famílias com crianças e adolescentes com Autismo. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 36, 2023. DOI: 10.5020/18061230.2023.13678 ([Portal de Periódicos Unifor][1])

RIBEIRO, V. G. Habilidades linguísticas no quadro do Transtorno do Espectro Autista: custo de processamento e interface gramática-pragmática. Tese (Doutorado em Letras / Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

RICKHEIT, G; STROHNER, H; VORWERG, C. The concept of communicative competence. In: RICKHEIT, G; STROHNER, H (Ed.). Handbook of communication competence, v. 1, p. 15-62, 2008.

ROAZZI, A. & SANTANA, S. M. Teoria da mente e estados mentais de primeira e segunda ordem. Pernambuco. Psicologia: Reflexão e Crítica. 21(3), p. 437-445, 2008.

ROBERTO, T. M. G.; ONETY, A. P. F. Metáforas primárias: interpretação por crianças com transtorno do espectro autista. Seda, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, 2023, p. 149-165.

ROBERTS, J. A.; RICE, M. L.; TAGER-FLUSBERG, H. J. A. p. Tense marking in children with autism. 25, n. 3, p. 429-448, 2004.

RODRIGUES, V., & ALMEIDA, M. A. (2017). Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(4), 595-606. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400009>

ROQUETA, C. A.; KATSOS, N. The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p. 1-5, junho, 2017.

RUTTER, M. Diagnosis and definitions of childhood autism. *J Autism Dev Disord* 1978; 8(2):139-61.

SALLE, E., SUKIENNIK, P.E, SALLE, A.G, ONÓFRIO, R.F, ZUCHI, A. Autismo Infantil – Sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr, W. e colaboradores.

SARDINHA, T. B. Metáfora. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHMIDT, C. (2017). Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, 22(2), 221-230. *Psicologia em Estudo*

SCHOPLER, E., & MESIBOV, G. (1989). Traitment pédagogique de l'autisme fondé sur lês résultats de la recherche empirique. In G. L. S. P. Muh, & Sauvage, M. P. D. (Orgs.). *Troubles du développement global de l'enfant* (pp. 160-171). Paris: Expansion.

SEARLE, J. (1979). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEARLE, J. (2002). *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.

SERGI, L., MINGIONE, E., RICCI, M. C., CAVALLARO, A., RUSSO, F., CORRIVETTI, G., OPERTO, F. F., & FROLLI, A. (2021). *Autism, Therapy*

and COVID-19. *Pediatric Reports*, 13(1), 35-44. <https://doi.org/10.3390/pediatric13010005>

SIQUEIRA, M. (1999). *Metáfora: intersecção entre abordagens lógicas e cognitivistas*. [Dissertação de Mestrado – não publicada], Faculdade de Letras (Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SPERBER, D., & WILSON, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

SPERBER, D., & WILSON, D. (2008). *Relevance: communication and cognition*. 2. Ed. Oxford: Blackwell.

TAGER-FLUSBERG, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.

TAGER-FLUSBERG, H. Understanding the language and communicative impairments in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, v. 23, p. 185-205, 2001.

TAGER-FLUSBERG, H. Language and communication disorders in autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, v. 16, p. 325–334, 2004.

TAGER-FLUSBERG, H. Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, v. 6, n. 3-4, p. 219–224, 2016.

TOMASELLO, M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TONELLI, H. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Curitiba, 24(1), p. 126-134, 2011.

VAN VALIN, R. D. *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

WAKEFIELD, Andrew Jeremy; Murch, Simon. H.; Anthony Andrew.; Linnell, John.; Casson, D. M.; Malik, M.; Berelowitz, Mark.; Dhillon, A. P., Thomson, M. A.; Harvey, P.; Valentine, A.; Davies, S. E.; Walker-Smith, John A. Retracted: Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, nonspecific colitis, and pervasive developmental disorder in children, *The Lancet*, v. 351, n. 9103, p. 637-641, 1998. Disponível em: [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(97\)11096-0/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(97)11096-0/fulltext). Acesso em: 18 out. 2016.

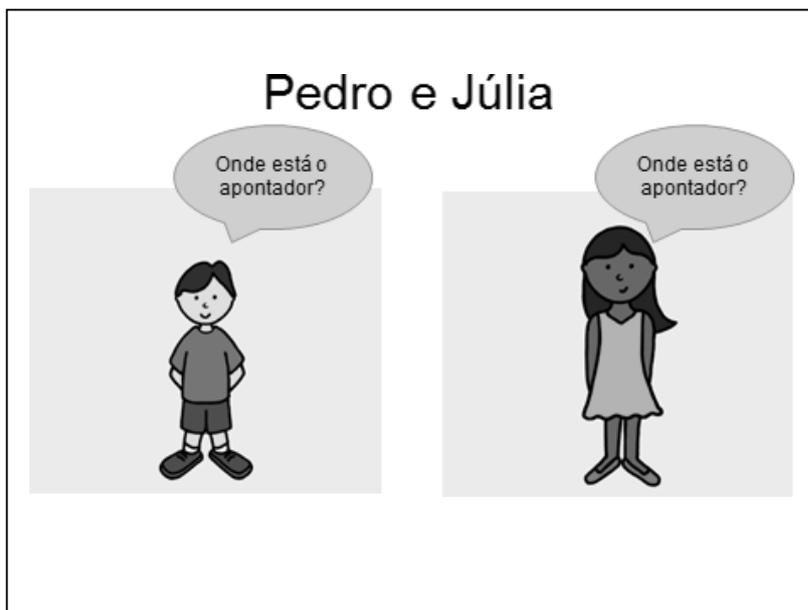
WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med* 1981; 11(1):115-29.

## Apêndice A – Estímulos e pranchas do experimento 1

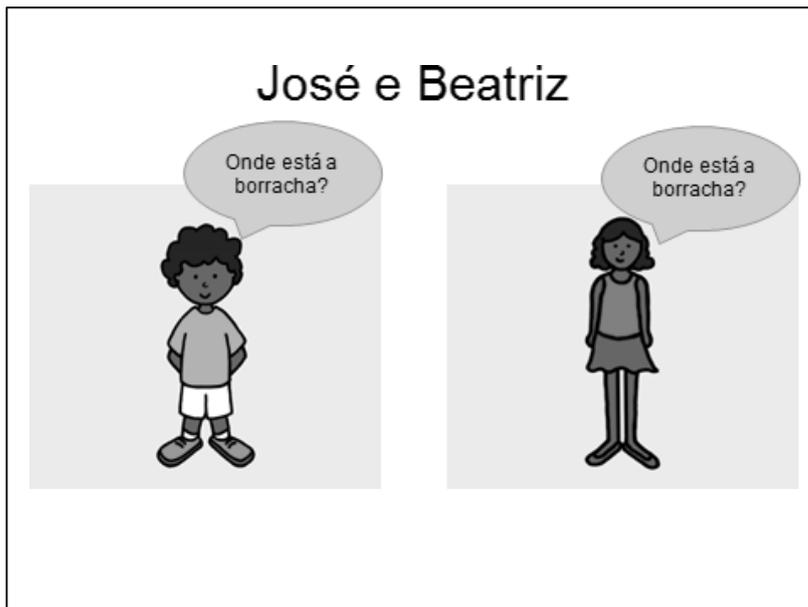
**Estímulo 1:** Estes são o João e a Maria e aqui tem uma bolinha. Aqui temos duas caixas: uma verde e uma amarela. O João e a Maria estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou guardando a bolinha na caixa verde. Mas veja: a Maria está saindo para brincar! Olha, eu tive uma ideia: vamos trocar a bolinha de caixa? (A troca é realizada para a caixa amarela). Quando a Maria voltar, ela vai procurar a bolinha. Onde você acha que ela vai procurar a bolinha? Onde o João viu que eu coloquei a bolinha? Ih! Agora o João resolveu sair também! Sabe, eu tive uma outra ideia: vamos esconder a bolinha em outro lugar! (A criança a esconde em algum lugar da sala). Olha: o João e a Maria estão de volta. Agora me diga: onde você acha que o João pensa que a Maria vai buscar a bolinha? Por quê? E onde o João vai a procurar a bolinha? (O João e a Maria perguntam onde está a bolinha).



**Estímulo 2:** Estes são o Pedro e a Júlia e aqui tem um apontador de lápis. Eles dois estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou pondo o apontador na caixa amarela. Olha só: o Pedro saiu para beber água. Vamos trocar o apontador de caixa? (A troca é realizada para a caixa verde). Quando o Pedro voltar, ele vai procurar o apontador. Onde você acha que ele vai procurar o apontador? Onde a Júlia viu que eu coloquei o apontador? Mas não é que a Júlia resolveu sair também? Esconda o apontador em outro lugar! (A criança o esconde em algum lugar da sala). Veja: o Pedro e a Júlia estão voltando. Agora me diga: onde você acha que a Júlia pensa que o Pedro vai buscar o apontador? Por quê? E onde a Júlia vai procurar o apontador? Por quê? (O Pedro e a Júlia perguntam onde está o apontador).



**Estímulo 3:** Estes são o José e a Beatriz e aqui tem uma borracha. Eles dois estão vendo tudo o que eu estou fazendo: eu estou pondo a borracha na caixa verde. Olha só: a Beatriz está saindo para telefonar. Vamos trocar a borracha de caixa? (A troca é realizada para a caixa amarela). Quando a Beatriz voltar, ela vai procurar a borracha. Onde você acha que ela vai procurar a borracha? Onde o José viu que eu coloquei a borracha? Ih! O José saiu também! Esconda a borracha em algum outro lugar! (A criança a esconde em algum lugar da sala). O José e a Beatriz estão de volta. Agora me diga: onde você acha que o José pensa que a Beatriz vai buscar a borracha? Por quê? E onde o José vai procurar a borracha? (O José e a Beatriz perguntam onde está a borracha).



**Estímulo 4:** E quem são estes? Estes são o palhaço e a bailarina e aqui tem um o apito. Eles estão vendo tudo o que fazemos. Eu vou guardar o apito na caixa amarela. Olha! O palhaço está saindo para retocar a maquiagem. Vamos trocar o apito de caixa? (A troca é realizada para a caixa verde). Quando o palhaço voltar, ele vai procurar o apito. Onde você acha que ele vai procurar o apito? Onde a bailarina viu que eu coloquei o apito? Mas olha: a bailarina saiu também para falar com sua amiga! Esconda o apito em algum lugar diferente! (A criança esconde em algum lugar da sala). Veja: o palhaço e a bailarina estão voltando. Agora me diga: onde você acha que a bailarina pensa que o palhaço vai buscar o apito? Por quê? E onde a bailarina vai procurar o apito? (O palhaço e a bailarina perguntam onde está o apito).

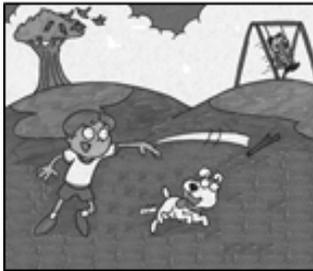


## Apêndice B – Estímulos e pranchas do experimento 2

### História 1:

Um menino estava brincando com seu cachorrinho numa pracinha e estava atirando um pauzinho para o cãozinho pegar, quando um outro cachorro, grande e bravo, surgiu. O menino ficou desesperado pensando que o cachorro grande e bravo atacaria seu cachorrinho. Mas, para sua enorme surpresa, os dois cachorros ficaram amigos!

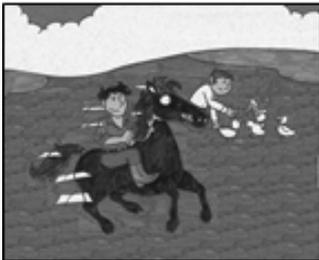
### História do menino e seu cachorro



**História 2:**

Um homem estava montando seu cavalo no campo. Ele e o cavalo estavam passeando tranquilamente quando um outro cavalo, correndo solto, atravessou sua frente. Seu cavalo ficou muito assustado ao ver o outro cavalo e parou de repente. O homem caiu em uma enorme poça de lama: ele ficou furioso!

## História do homem e seu cavalo



**História 3:**

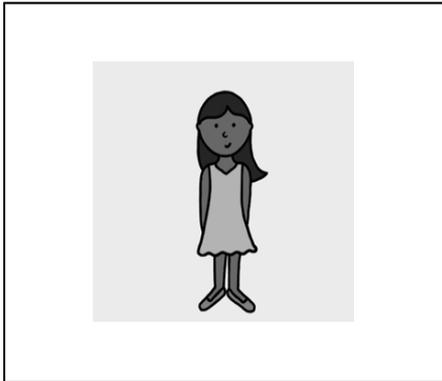
Um garoto estava dando banho em seu gato. Ele estava ensaboando o gato quando escutou um barulho vindo da lixeira. Quando o garoto retirou a tampa da lixeira, um outro gato pulou lá de dentro. O gato do garoto se assustou com o outro gato e correu para casa cheio de sabão!

## História do menino e seu gato



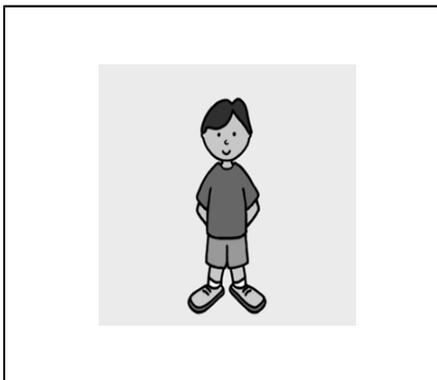
### Apêndice C – Estímulos e pranchas do experimento 3

1. Elisa gosta muito de ir a festas. No próximo sábado, tem uma festa de aniversário pra ela ir. Ela tem duas bijuterias na sua caixinha: um colar e uma pulseira. Elisa vai usar uma bijuteria. Ela vai usar...



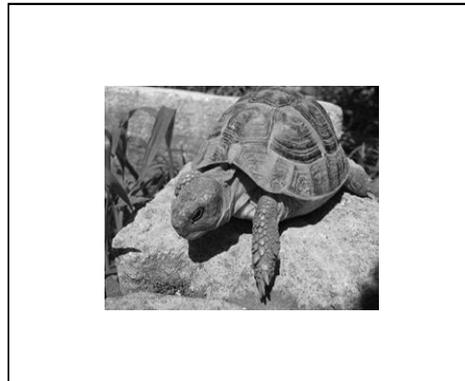
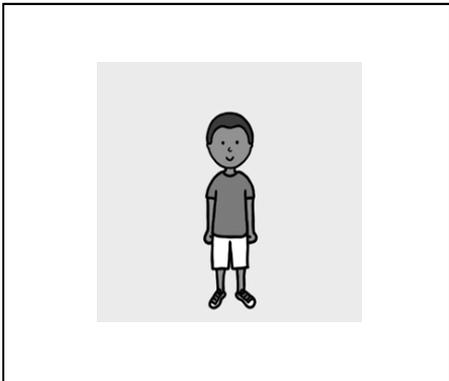
**Resposta:** \_\_\_\_\_

2. Ronaldo ajuda sua mãe na cozinha. Ele costuma lavar a louça. Depois do jantar, tinha só umas coisas na pia: uns pratos e uns copos. Ronaldo só lavou uma coisa. Ele lavou...



**Resposta:** \_\_\_\_\_

3. Paulo queria ter um bichinho de estimação. Ele foi até um lagozinho perto de sua casa. Lá, ele viu dois bichinhos: um sapo e uma tartaruga. Paulo pegou um bichinho. Ele pegou...



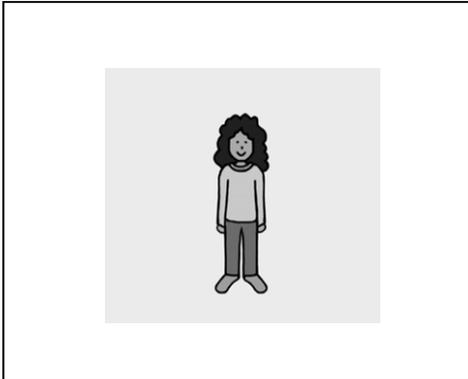
**Resposta:** \_\_\_\_\_

4. Beto estava sentado numa praça. Ele viu uns bichinhos passando: uns cachorros e uns gatos. Aí, ele pensou: "Será que um daqueles bichinhos quer ser meu amigo?" Beto chamou um bichinho. Ele chamou...



**Resposta:** \_\_\_\_\_

5. Lilian gosta de lanche na escola. Ontem, ela levou duas frutas na mochila: uma banana e uma maçã. Mas Lilian só comeu uma fruta. Ela comeu...



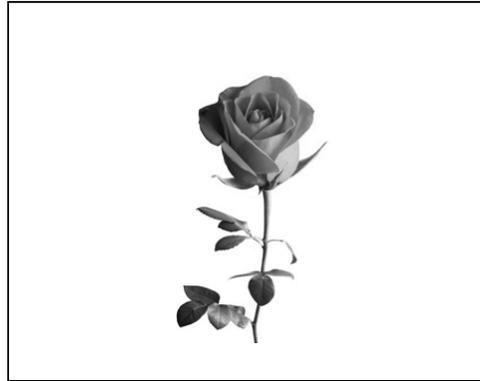
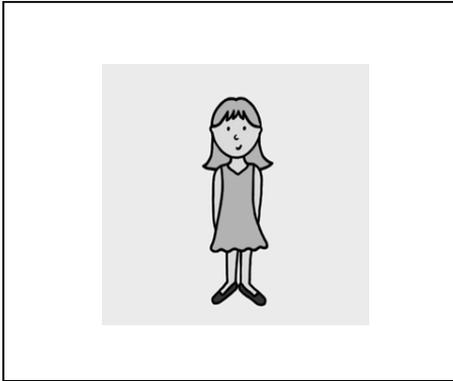
Resposta: \_\_\_\_\_

6. Fernando foi ao dentista. Numa mesinha da sala de espera tinha umas coisas para ler: uns jornais e umas revistas. Fernando pegou uma coisa para ler. Ele pegou...



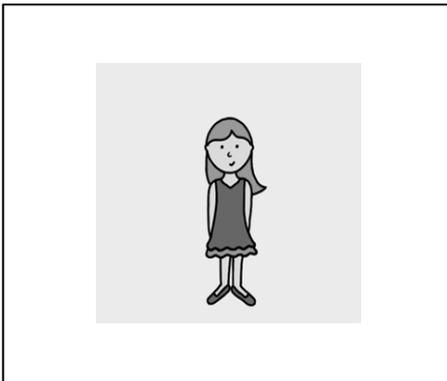
Resposta: \_\_\_\_\_

7. Joana queria dar um presente pra sua professora. Ela foi à floricultura comprar uma flor. Lá, tinha duas flores bonitas: uma rosa e uma margarida. Joana escolheu uma flor. Ela escolheu...



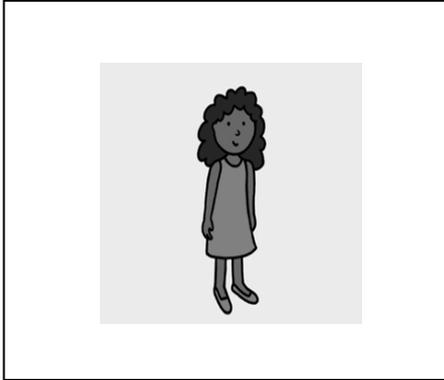
**Resposta:** \_\_\_\_\_

8. Ana gosta de fazer compras. Ela foi a uma bonita loja em um shopping. Lá, tinha umas roupas bonitas: uns vestidos e umas saias. Ana comprou uma roupa. Ela comprou...



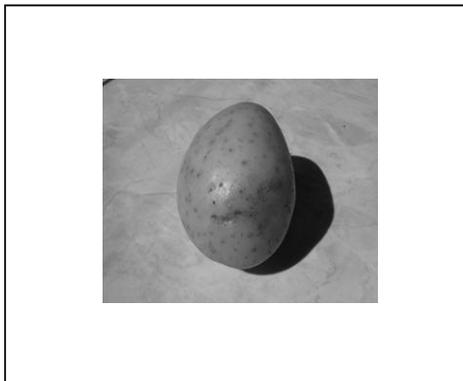
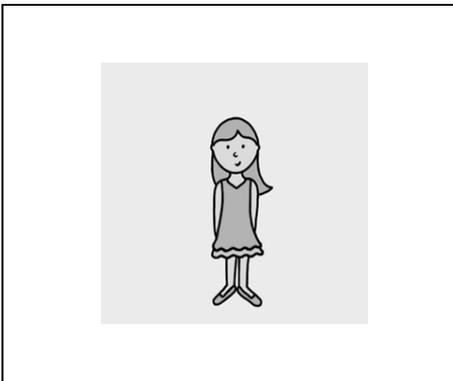
**Resposta:** \_\_\_\_\_

9. Maria tem um gatinho muito levado. Ele adora andar sobre os móveis. Um dia o gatinho subiu na mesa da cozinha. Na mesa, tinha dois objetos: um copo e uma xícara. O gatinho derrubou um objeto. Ele derrubou...



**Resposta:** \_\_\_\_\_

10. Rosa gosta de comer legumes. Hoje, para o jantar, ela cozinhou uns legumes: umas batatas e umas cenouras. Mas ela não estava com muita fome. Rosa só comeu um legume. Ela comeu...



**Resposta:** \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Estímulos e pranchas do experimento 4

**História:** Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido! Depois de atender o telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia! Quando terminou, João voltou rapidamente para o sofá, mas quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”. Novamente, ele ficou bastante aborrecido, mas obedeceu e fez o que sua mãe disse. Naquele mesmo dia, mais tarde, João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João, infelizmente, não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos famosos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado! Também, não me deixaram dormir!”.

### Perguntas/estímulos:

Pergunta Literal	Onde João estava tirando uma soneca?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou.
<i>Prompt 2</i>	Onde João estava dormindo?

Pergunta Inferencial( Aspecto)	Porque João ficou aborrecido?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Um dia, João estava tirando uma soneca no sofá da sala quando o telefone tocou. Ele ficou muito aborrecido!
<i>Prompt 2</i>	O que João estava fazendo na hora em que o telefone tocou?
<i>Prompt 3</i>	Telefone faz barulho?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas ficam aborrecidas quando acordam com barulho?

Pergunta Literal	Onde João conseguiu algo para beber?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçã esta parte – ela contém uma pista:</b> Depois de atender ao telefone, e ainda sonolento, João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira.
<i>Prompt 2</i>	João pegou uma bebida: onde?

Pergunta Inferencial (Definitude)	Que bebida João tomou?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> João sentiu sede e resolveu pegar uma bebida na geladeira. O suco de uva estava uma delícia!
<i>Prompt 2</i>	O que o João pegou na geladeira?
<i>Prompt 3</i>	Suco é uma bebida?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas guardam suco na geladeira?

Pergunta Inferencial (Modo)	A mãe de João achava que ele tinha feito o dever de casa?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”.
<i>Prompt 2</i>	O que a mãe de João disse para ele fazer?
<i>Prompt 3</i>	Crianças têm de fazer dever de casa?
<i>Prompt 4</i>	Mães mandam os filhos fazerem o dever de casa quando ainda não o fizeram?

Pergunta Inferencial (Aspecto)	Porque João ficou aborrecido de novo?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> Quando ele estava pensando que ia voltar a tirar sua soneca, sua mãe se aproximou e lhe disse: “João, seu preguiçoso, vai fazer o seu dever de casa!”.
<i>Prompt 2</i>	O que João estava pensando em fazer quando sua mãe lhe disse para fazer os deveres?
<i>Prompt 3</i>	O que as pessoas querem fazer quando são acordadas e ficam com sono?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas ficam aborrecidas quando não conseguem fazer o que querem?

Pergunta Inferencial (Modo)	Os amigos de João acham que ele costuma jogar bem?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> João foi jogar uma partida de futebol na praça. Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols.
<i>Prompt 2</i>	Os amigos achavam que João ia fazer muitos gols?
<i>Prompt 3</i>	Quem joga bem costuma fazer gols?
<i>Prompt 4</i>	As pessoas esperam que quem joga bem faça gols?

Pergunta Inferencial (Definitude)	Quem perguntou pelos gols?
<i>Prompt 1</i>	<b>Ouçá esta parte – ela contém uma pista:</b> Seus amigos esperavam que ele fizesse muitos gols. Mas João não jogou nada bem. Quando um dos meninos perguntou pelos gols, ele calmamente respondeu: “Ué, eu estava cansado!”
<i>Prompt 2</i>	Um menino perguntou a João pelos gols. Foi qualquer menino?
<i>Prompt 3</i>	Meninos costumam ter amigos?
<i>Prompt 4</i>	No futebol, fazem-se amigos?

**Prancha 1a:** Estímulo visual somente com as personagens



**Prancha 1b:** Estímulo visual com todas as cenas



## Apêndice E – Estímulos e pranchas do experimento 5

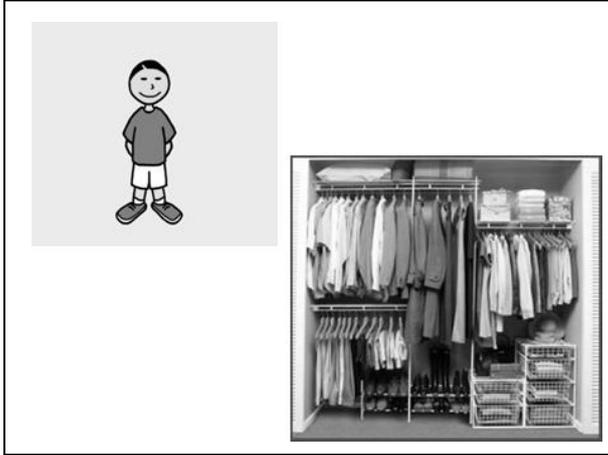
1. Preâmbulo: Este é o Pedro e este é o estojo escolar dele. Ele carrega um monte de coisas neste estojo. O que a gente normalmente carrega num estojo? O que mais você acha que pode ter aqui dentro? Agora, preste atenção. Pedro pegou uns objetos do estojo. Ele pegou a régua e umas canetas. **Pergunta:** Ele pegou todas as réguas? Por que você acha isso?



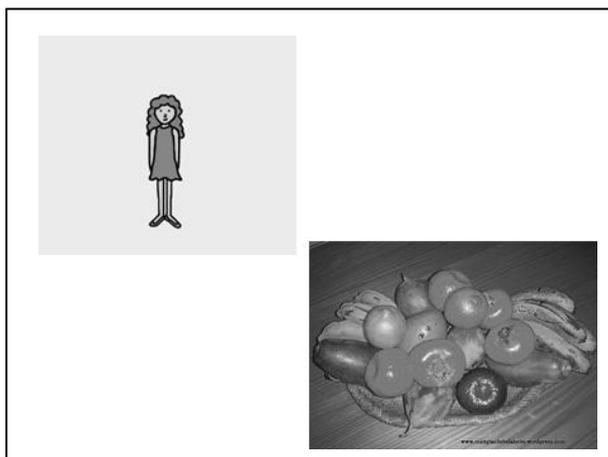
2. Preâmbulo: Este é o Henrique e estes são uns bichos do zoológico. Tem muitos deles lá. Que bichos você pode ver aqui? E que outros bichos podemos encontrar num zoológico? Agora, preste atenção. Henrique foi ao zoológico. Ele fotografou uma zebra e as girafas. **Pergunta:** Ele fotografou todas as girafas? Por que você acha isso?



3. Preâmbulo: Este é o Antônio e este é o armário de roupas dele. Ele tem muitas roupas, não? Que roupas você consegue ver? Que outras roupas você acha que pode ter no armário dele? Agora, preste atenção. Antônio guardou umas peças de roupa no armário. Ele guardou a meia e umas calças. **Pergunta:** Ele guardou todas as meias? Por que você acha isso?



4. Preâmbulo: Esta é a Bruna e esta é a fruteira da cozinha dela. Ela adora frutas! Veja quantas ela comprou! Que frutas aí você conhece? E que outras frutas você acha que tem debaixo destas? Agora, preste atenção. Bruna descascou umas frutas da fruteira. Ela descascou as laranjas e uma banana. **Pergunta:** Ela descascou todas as laranjas? Por que você acha isso?



5. **Preâmbulo:** Este é o Paulo e esta é a mesa de salgadinhos da festa do primo dele. Quando Paulo chegou à festa, alguns dos salgadinhos favoritos dele já estavam acabando. Que salgadinhos você está vendo? Você acha que tem outros tipos de salgadinhos também? Agora, preste atenção. Paulo comeu uns salgadinhos. Ele comeu umas coxinhas e a empada. **Pergunta:** Ele comeu todas as empadas? Por que você acha isso?



6. **Preâmbulo:** Este é o Lucas e esta é a estante de brinquedos dele. Nossa, ele tem tantos brinquedos! Que brinquedos você consegue ver? E que outros brinquedos você acha que têm no quarto dele? Agora, preste atenção. Lucas pegou uns brinquedos da estante. Ele pegou os carrinhos e um trenzinho. **Pergunta:** Ele pegou todos os carrinhos? Por que você acha isso?



## Apêndice F – Estímulos do experimento 6

**Texto 1:** Bela e Bizu moram no alto da montanha e seus pais não os deixam sair para brincar. Os meninos dizem que a casa deles é uma prisão. Leve o menininho até a casa de Bela e Bizu.

**Texto 2:** Bento ajuda seu pai a construir casas para as pessoas, carregando tijolos e sacos de cimento. Sua mãe sempre diz que ele é forte como um touro. Leve a menininha até Bento.

**Texto 3:** Ceci é uma aluna muito estudiosa, mas seu irmão Joca adora fazer gracinhas para as pessoas rirem durante a aula. As crianças da turma dizem que Joca é um palhaço! Leve o menininho até Joca.

**Texto 4:** Leca tem um irmão mais velho que é sempre admirado por suas amigas de classe. As amigas dizem que o irmão da Leca é um gato! Leve a menininha até o irmão de Leca.

**Texto 5:** Jade tem uma amiga que sempre inventa mentiras a seu respeito. Todo mundo diz que a amiga de Jade é uma cobra! Leve o menininho até a amiga de Jade.

**Texto 6:** Lupi precisa estudar mais para a prova de matemática e tirar uma nota boa. Lupi disse que seu pai é uma fera. Leve a menininha até o pai de Lupi.

**Texto 7:** Neco adora brincar com seu cachorrinho peludo. Ele disse que seu cachorrinho é um tapete felpudo. Leve o menininho até o cachorro de Neco.

**Texto 8:** Carolina é uma menina muito delicada. As pessoas dizem que ela é um doce de pessoa. Leve a menininha até Carolina.

### Apêndice G – Imagens do experimento 6







## Apêndice H – Estímulos do experimento 7

- “Eu sinto frio um na barriga!”  
( ) Isso foi o que a menina disse quando bebeu água gelada.  
( ) Isso foi o que a menina disse no seu primeiro dia de aula.
  
- “João, seu coração é de pedra!”  
( ) Alguém disse que João tinha pedra dentro do peito.  
( ) Alguém disse que João não tinha sentimentos pelos outros.
  
- “Você é luz na minha vida!”  
( ) Disse a mãe do menino olhando a lâmpada da sala.  
( ) Disse a mãe do menino, olhando feliz para ele.
  
- “Tempo é dinheiro!”  
( ) Foi o que Marcos disse para que seu funcionário entregasse logo o trabalho.  
( ) Foi o que Marcos disse vendo um relógio feito de moedas.
  
- “Estou com uma fome de leão!”  
( ) Disse Júlia à sua mãe porque queria comer muita carne.  
( ) Disse Júlia à sua mãe porque estava com muita fome.
  
- “Seus olhos eram diamantes”!  
( ) Foi o que Pedro disse porque viu os olhos de sua namorada brilhando.  
( ) Foi o que Pedro disse porque sua namorada colocou jóias de brilhantes sobre os olhos.
  
- “Meu tio é um poço de sabedoria”!  
( ) Disse a sobrinha porque seu tio soube construir um poço no quintal.  
( ) Disse a sobrinha porque acha que seu tio sabe muitas coisas.
  
- “Seu coração está pegando fogo!”  
( ) Foi o que Mara disse quando viu que sua amiga estava apaixonada.  
( ) Foi o que Mara disse quando viu que tinha fogo na blusa da amiga.

## Apêndice I – Formulário CCC 1 para pais e terapeuta

### Lista de verificação da comunicação infantil (CCC 1)

A pandemia COVID-19 acarretou um longo período em que crianças em idade escolar ficaram afastadas da escola e em que a dinâmica familiar foi consideravelmente alterada pela presença de crianças concomitantemente ao trabalho remoto dos pais. Dessa forma, identificar as observações dos pais é o primeiro passo para a criação de procedimentos de intervenção fonoaudiológica que possam reduzir possíveis efeitos negativos no desenvolvimento de habilidades pragmáticas.

#### A – Discurso

			Sim	Não	Às vezes
1	+	As pessoas conseguem entender praticamente tudo o que ele/ela diz.			
2	-	As pessoas têm dificuldade em entender muito do que ele/ela diz.			
3	+	Raramente comete erros na produção de sons da fala.			
4	-	Pronuncia errado um ou dois sons da fala, mas não é difícil de entender.			
5	-	A produção de sons da fala parece imatura, como a de uma criança mais nova.			
6	-	Parece incapaz de produzir vários sons.			
7	-	Deixa de fora o início e o fim das palavras, ou omite sílabas inteiras.			
8	-	É muito mais difícil de entender quando ele/ela está falando em frases, em vez de apenas produzir palavras isoladas.			
9	+	A fala é extremamente rápida.			
10	-	Parece ter dificuldade em construir o todo do que ele/ela quer dizer: faz falsos começos e repete palavras e frases inteiras.			
11	+	A fala é claramente articulada e fluente.			

#### B – Sintaxe

			Sim	Não	Às vezes
12	-	A fala é composta principalmente por frases de 2 a 3 palavras.			
13	+	Pode produzir frases longas e complicadas.			
14	-	Tende a omitir palavras e terminações gramaticais.			
15	-	Às vezes comete erros em pronomes, por exemplo, dizendo “ela” em vez de “ele” ou vice-versa.			

#### C – Iniciação inadequada

			Sim	Não	Às vezes

16	-	Fala com qualquer pessoa.			
17	-	Fala demais.			
18	-	Continua contando às pessoas coisas que elas já sabem.			
19	-	Fala consigo mesmo em público.			
20	-	Fala repentinamente sobre coisas nas quais ninguém está interessado.			
21	-	Faz perguntas embora saiba as respostas.			
22	-	Às vezes é difícil entender o que ele/ela está dizendo porque parece ilógico ou desconectado.			
23	+	A conversa com ele/ela pode ser agradável e interessante.			

#### D – Coerência

			Sim	Não	Às vezes
24	+	Consegue fazer um relato fácil de seguir sobre um evento passado, como uma festa de aniversário ou feriado.			
25	+	Consegue falar claramente sobre o que planeja fazer no futuro (por exemplo, amanhã ou na próxima semana).			
26	-	Teria dificuldade em explicar a uma criança mais nova como jogar um jogo simples.			
27	-	Tem dificuldade em contar uma história ou descrever o que fez em uma sequência ordenada de eventos.			
28	-	Usa termos como “ele” ou “isso” sem deixar claro sobre o que está falando.			
29	-	Não parece perceber a necessidade de explicar o que está falando para alguém que não compartilha suas experiências.			

#### E – Linguagem estereotipada

			Sim	Não	Às vezes
30	-	Pronuncia palavras de forma excessivamente precisa: o sotaque pode soar um tanto afetado “colocado”, como se a criança estivesse imitando uma personalidade da TV em vez de falar como as pessoas ao seu redor.			
31	-	Faz uso frequente de expressões como “a propósito”, “na verdade, você sabe o que?”, “na verdade, bem, você sabe”, ou, “claro”.			
32	-	Muda repentinamente o assunto da conversa.			
33	-	Frequentemente muda a conversa para um tema favorito, em vez de seguir o que a outra pessoa quer falar.			
34	-	A conversa com ele/ela tende a tomar direções inesperadas.			
35	-	Inclui informações muito precisas em sua fala, por exemplo, dará a hora ou a data exata de um evento, por exemplo, quando perguntado “quando você saiu de férias,			

		pode dizer – 13 de julho de 1995, em vez de – no verão.			
36	-	Tem frases, sentenças ou sequências mais longas favoritas que ele/ela usa muito, às vezes em situações inapropriadas.			
37	-	Às vezes parece dizer coisas que não entende completamente.			

#### F – Uso do contexto

			Sim	Não	Às vezes
38	-	Tende a repetir o que os outros acabaram de dizer.			
39	-	Sua capacidade de se comunicar claramente parece variar muito de uma situação para outra.			
40	-	Entende apenas uma ou duas palavras em uma frase e, muitas vezes, interpreta mal o que foi dito.			
41	+	Consegue entender sarcasmos.			
42	-	Tende a ser literal demais, às vezes com (não intencionalmente) resultados humorísticos. Por exemplo, uma criança a quem foi perguntado “Você acha difícil levantar de manhã?” responde “Não. Você apenas coloca uma perna para fora da cama e depois a outra e se levanta.”			
43	-	Se mete em problemas porque nem sempre entende as regras de comportamento educado e é considerado pelos outros como rude ou estranho.			
44	-	Pode dizer coisas que são indelicadas ou socialmente inapropriadas.			
45	-	Trata todos da mesma maneira, independentemente do status social: por exemplo, pode falar para o diretor da mesma forma que falaria com outra criança.			

#### G – Relacionamento

			Sim	Não	Às vezes
46	-	Ignora propostas de conversação de outros (por exemplo, se solicitado “o que está fazendo?” Continua trabalhando como se nada tivesse acontecido).			
47	-	Raramente ou nunca inicia uma conversa; não oferece informações voluntariamente sobre o que aconteceu.			
48	-	Não parece ler expressões faciais ou tom de voz adequadamente e pode não perceber quando outras pessoas estão chateadas ou com raiva.			
49	-	Ruim em usar expressões faciais ou gestos para transmitir seus sentimentos; ele/ela pode parecer inexpressivo quando está com raiva ou sorrir quando está ansioso.			

50	+	Faz bom uso de gestos para transmitir o que dizer.			
51	-	Raramente ou nunca olha para a pessoa com quem está falando: parece evitar ativamente o contato visual.			
52	-	Tende a desviar o olhar da pessoa com quem está falando: parece desatento ou preocupado.			
53	+	Sorri apropriadamente ao falar com as pessoas.			

## H – Relações sociais

			Sim	Não	Às vezes
54	+	É popular com outras crianças.			
55	+	Tem um ou dois bons amigos.			
56	-	Tende a ser mimado, provocado ou intimidado por outras crianças.			
57	-	É deliberadamente agressivo com outras crianças.			
58	-	Pode machucar ou perturbar outras crianças sem querer.			
59	-	Um solitário: quando negligenciado por outras crianças, mas não detestado.			
60	-	Percebido como estranho por outras crianças e ativamente evitado.			
61	-	Tem dificuldade em se relacionar com os outros por causa da ansiedade.			
62	-	Com adultos familiares, ele/ela parece desatento, distante ou preocupado.			
63	-	Excessivamente interessado em interagir com adultos, faltando a inibição que a maioria das crianças demonstra com estranhos.			

## I – Interesses

			Sim	Não	Às vezes
64	-	Usa palavras sofisticadas ou incomuns.			
65	-	Tem um grande estoque de informações factuais: por exemplo, pode saber os nomes de todas as capitais do mundo ou os nomes de muitas variedades de dinossauros.			
66	-	Tem um ou mais interesses específicos predominantes (por exemplo, computadores, dinossauros) e prefere fazer atividades que envolvam isso a qualquer outra coisa.			
67	+	Gosta de assistir a programas de TV destinados a crianças de sua idade.			
68	-	Parece não ter interesses: prefere não fazer nada.			
69	+	Prefere fazer coisas com outras crianças do que sozinho.			
70	-	Prefere estar com adultos do que com outras crianças.			

**J – Possíveis impactos da COVID-19**

			<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
<b>71</b>		Durante a pandemia, em algum momento, os pais/cuidadores trabalharam na modalidade home-office?			
<b>72</b>		Seu filho (a) apresentava problemas de linguagem/fala antes da pandemia?			
<b>73</b>		Seu filho apresentou problemas de linguagem/fala durante ou após a pandemia?			
<b>74</b>		O ensino do seu filho foi conduzido de forma remota durante a pandemia?			
<b>75</b>		Houve aumento do uso de tela durante a pandemia?			
<b>76</b>		Identificou quadros de ansiedade em seu filho durante a pandemia?			
<b>77</b>		Obteve avaliação de fala e/ou linguagem para seu filho (a) antes da pandemia?			
<b>78</b>		Obteve avaliação de fala e/ou linguagem durante ou após a pandemia?			
<b>79</b>		Seu filho (a) recebia atendimento fonoaudiológico antes da pandemia?			
<b>80</b>		Seu filho (a) passou a receber atendimento fonoaudiológico durante ou após a pandemia?			
<b>90</b>		Numa escala de 0 a 5, como você avalia o impacto da pandemia COVID-19 no desenvolvimento da pragmática (uso da língua adequado no contexto) do seu filho (a).			

Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). *Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. Developmental Medicine and Child Neurology, 43(12), 809.* doi:10.1017/s0012162201001475

## Apêndice J – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais/responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos solicitar sua autorização para que seu filho/a ou criança sob sua guarda, participe de uma pesquisa do LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio), relativa ao rastreamento de sintomas de comprometimento da linguagem em crianças com diagnóstico ou comportamento sugestivo de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Este estudo avalia habilidades pragmáticas (habilidades relativas ao uso da língua adequado ao contexto). Faz parte da dissertação de mestrado de *Fernanda Vital de Almeida Telles*, vinculada ao projeto *Habilidades linguísticas diferenciadas em populações atípicas (FAPERJ-CNE)*, coordenado pela Professora *Letícia Maria Sicuro Corrêa* e aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-RIO (Parecer 024/2021 – Protocolo 15/2021), e contribui para o projeto *Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto* (Edital CAPES Nº 12 /2021), que se articula com aquele.

Seu consentimento deverá ser feito com livre arbítrio e sem coação, após a leitura do presente termo. Sua participação contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa científica em universidades brasileiras e sua possível aplicação em contextos clínicos e pedagógicos.

**Objetivos:** Os objetivos da pesquisa são:

- (i) Obter informação sobre o desempenho de crianças com e sem diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) pareadas por idade, em tarefas que avaliam as habilidades pragmáticas;

- (ii) Contribuir para a diferenciação de subgrupos sem e com comprometimento da linguagem no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo);
- (iii) Contribuir para criação de procedimentos de rastreio, avaliação e intervenção em dificuldades da linguagem no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), mais precisamente relacionadas às habilidades pragmáticas.

**Justificativa:** O TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) engloba um grande número de manifestações que podem ou não sinalizar comprometimento da linguagem, em maior ou menor grau. Diante disso, é possível que um subgrupo no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) também tenha a linguagem afetada. Distinguir esses grupos e o tipo de dificuldade que a criança apresenta é crucial para direcionar o tipo de intervenção a ser conduzida no atendimento fonoaudiológico.

**Procedimentos:** A avaliação será feita por meio de tarefas de produção e compreensão de linguagem com aplicação de protocolos e utilização de materiais lúdicos de acordo com a faixa etária da criança envolvida na pesquisa. As crianças serão divididas em 2 grupos: crianças com hipótese diagnóstica de TEA (Transtorno do Espectro Autista) fechado por profissional médico e crianças sem queixas de linguagem. Cada criança é avaliada individualmente em ambiente clínico ou escolar e sua resposta é registrada. Os dados são analisados por grupo (com e sem diagnóstico de TEA e faixa etária).

**Desconfortos e riscos esperados:** As atividades são lúdicas e atrativas para as crianças, compatíveis com a faixa etária em questão. No entanto, diante de qualquer sinal de cansaço ou qualquer outra reação que sinalize o desejo de interromper a atividade por parte do participante, esta será interrompida. Caso haja interrupção ou desistência de participação por parte da criança, não haverá qualquer penalização ou constrangimento a ela.

**Benefícios para o participante:** Os participantes se beneficiam de um eventual efeito positivo das atividades que estimulam a linguagem e terão uma oportunidade de ter um aspecto de seu desempenho linguístico avaliado em interação lúdica.

**Informações adicionais:** A participação na pesquisa é voluntária e não envolve qualquer tipo de ressarcimento para o pesquisado. Os resultados da

pesquisa poderão ser divulgados em eventos e publicações científicas. Os nomes dos participantes não serão divulgados. Os dados da pesquisa serão mantidos por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Em caso de dúvidas adicionais, a responsável pelo projeto poderá ser consultada: e-mail: [lapal@puc-rio.br](mailto:lapal@puc-rio.br). Informação sobre os resultados da pesquisa poderá ser obtida neste mesmo endereço.

O endereço da Câmara de Ética da PUC-Rio é:

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900

Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1619 FAX (021) 3527-1132

e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)

Por favor, concordando com sua participação, assine e date o termo e entregue à pesquisadora responsável.

Rio, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Responsável de: \_\_\_\_\_

## Apêndice K – Termo de consentimento livre e esclarecido para a escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos solicitar a autorização da direção da

\_\_\_\_\_, para participar de uma pesquisa do LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, PUC-Rio), relativa ao rastreamento de sintomas de comprometimento da linguagem em crianças com diagnóstico ou comportamento sugestivo de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Este estudo avalia habilidades pragmáticas (habilidades relativas ao uso da língua adequado ao contexto). Faz parte da dissertação de mestrado de *Fernanda Vital de Almeida Telles*, vinculada ao projeto *Habilidades linguísticas diferenciadas em populações atípicas (FAPERJ-CNE)*, coordenado pela Professora *Letícia Maria Sicuro Corrêa* e aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-RIO (Parecer 024/2021 – Protocolo 15/2021), e contribui para o projeto *Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto* (Edital CAPES Nº 12 /2021), que se articula com aquele.

Seu consentimento deverá ser feito com livre arbítrio e sem coação, após a leitura do presente termo. Sua participação contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa científica em universidades brasileiras e sua possível aplicação em contextos clínicos e pedagógicos.

**Objetivos:** Os objetivos da pesquisa são:

- (i) Obter informação sobre o desempenho de crianças com e sem diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) pareadas por idade, em tarefas que avaliam a habilidades pragmáticas;
- (ii) Contribuir para a diferenciação de subgrupos sem e com comprometimento da linguagem no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo);
- (iii) Contribuir para criação de procedimentos de rastreamento, avaliação e intervenção em dificuldades da linguagem no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), mais precisamente relacionadas às habilidades pragmáticas.

**Justificativa:** O TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) engloba um grande número de manifestações que podem ou não sinalizar comprometimento da

linguagem, em maior ou menor grau. Diante disso, é possível que um subgrupo no TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) também tenha a linguagem afetada. Distinguir esses grupos e o tipo de dificuldade que a criança apresenta é crucial para direcionar o tipo de intervenção a ser conduzida no atendimento fonoaudiológico.

**Procedimentos:** A avaliação será feita por meio de tarefas de produção e compreensão de linguagem com aplicação de protocolos e utilização de materiais lúdicos de acordo com a faixa etária da criança envolvida na pesquisa. As crianças serão divididas em 2 grupos: crianças com hipótese diagnóstica de TEA (Transtorno do Espectro Autista) fechado por profissional médico e crianças sem queixas de linguagem. Cada criança é avaliada individualmente em ambiente clínico ou escolar e sua resposta é registrada. Os dados são analisados por grupo (com e sem diagnóstico de TEA e faixa etária).

**Desconfortos e riscos esperados:** As atividades são lúdicas e atrativas para as crianças, compatíveis com a faixa etária em questão. No entanto, diante de qualquer sinal de cansaço ou qualquer outra reação que sinalize o desejo de interromper a atividade por parte do participante, esta será interrompida. Caso haja interrupção ou desistência de participação por parte da criança, não haverá qualquer penalização ou constrangimento a ela.

O tempo para realização das tarefas não é previsto ultrapassar 20 minutos. De todo modo, não são impostos limites de tempo para realização da tarefa, e alguns participantes poderão requerer mais tempo do que o padrão, sem que isso acarrete qualquer pressão da parte da pesquisadora.

**Benefícios para as crianças participantes:** Os participantes se beneficiam de um eventual efeito positivo das atividades que estimulam linguagem, e terão uma oportunidade de ter um aspecto de seu desempenho linguístico avaliado em interação lúdica.

**Informações adicionais:** A participação na pesquisa é voluntária e não envolve qualquer tipo de ressarcimento para o pesquisado. Os resultados da pesquisa são divulgados em eventos e publicações científicas e apresentados, de forma compreensível, para professores da escola e para pais interessados. Os nomes dos participantes não serão divulgados. As respostas são registradas por escrito ou gravadas e consideradas em grupos etários. Não são realizadas filmagens ou fotografias da criança sem autorização específica. Os dados/gravações da pesquisa serão mantidos por um período de 5 anos após o término.

Em caso de dúvidas adicionais, a responsável pelo projeto poderá ser consultada: e-mail: [lapal@puc-rio.br](mailto:lapal@puc-rio.br). Informação sobre os resultados da pesquisa poderá ser obtida neste mesmo endereço.

O endereço da Câmara de Ética da PUC-Rio é:

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900

Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1619 FAX (021) 3527-1132

e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)

Por favor, rubrique todas as páginas do Termo e passe para a Declaração abaixo.

**DECLARAÇÃO DO/A DIRETOR/A DE ESCOLA PARTICIPANTE DO  
PROJETO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, diretor/a da  
Escola \_\_\_\_\_  
autorizo a condução das atividades do projeto do LAPAL acima apresentado nesta  
escola. Fui informado (a) dos objetivos desde estudo de maneira clara e detalhada.  
Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha  
decisão.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido e me  
foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

**Assinatura do (a) diretor (a) da escola**

---

**Fernanda Vital de Almeida Telles  
Fonoaudióloga/Pesquisadora**

---

**Assinatura do pesquisador responsável  
Profa. Dra. Leticia M. Sicuro Corrêa**

**Professor Associado – PUC-Rio**

**Coordenadora do LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem) –  
PUC-Rio**

**Pesquisador 1A – CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)**