

O USO DA LINGUAGEM NO AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMENTO E NA SÍNDROME DE ASPERGER – UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA NA INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

SIMONE APARECIDA LOPES-HERRERA

Professora Doutora; Departamento de Fonoaudiologia – Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB) Universidade de São Paulo (USP) – Brasil
/ lopesimone@usp.br

RESUMO

O autismo de alto funcionamento (AAF) e a síndrome de Asperger (SA) são transtornos globais do desenvolvimento que apresentam desordens na interação social, comunicação e linguagem. O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar as habilidades comunicativas verbais de duas crianças com estes diagnósticos. Foram realizadas dez gravações de situações interativas criança-adulto. Os resultados demonstraram significativa utilização do meio verbal de comunicação, com perfil homogêneo quantitativamente, o que pode redirecionar aspectos de uma intervenção fonoaudiológica futura com a linguagem destas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; síndrome de Asperger; linguagem; habilidades comunicativas verbais.

ABSTRACT

The high-functioning autism (HFA) and the Asperger's syndrome (AS) are pervasive developmental disorders which lead to social interactive, communicative and language problems. The aim of this study was to describe and to analyze the verbal communicative abilities found in two children (with HFA and AS). Ten interactive situations between adult and each children were recorded on video. The analysis showed a significant use of verbal mode of communication, with communicative profiles quantitatively homogeneous. That results should be redirected language interventions.

KEYWORDS: autism; Asperger's syndrome; language; verbal communicative abilities.

1. FORMA, CONTEÚDO E USO DA LINGUAGEM - UMA BREVE INTRODUÇÃO

A comunicação é um conceito observável, amplo e de referência social. Pode ser realizada por meio de códigos lingüísticos (fala, escrita, linguagem gestual) e não-lingüísticos (expressões fisionômicas, sorrisos, olhares, toques e “silêncios”) e envolve, no mínimo, duas pessoas, classificadas como emissor-receptor ou como interlocutores, que trocam entre si uma mensagem qualquer (Syder, 1987).

A fala, que garante uma das formas de comunicação mais aceitas socialmente (comunicação verbal), também é um conceito observável e refere-se à exteriorização do pensamento por meio do uso de símbolos verbais comuns entre as pessoas que estabelecem o processo de comunicação. A fala se constitui, desta forma, na manifestação verbal da linguagem (Lahey, 1988).

Segundo Syder (1987), embora fala e linguagem sejam termos usados frequentemente como intercambiáveis, não são sinônimos e, por isso, há necessidade de fazer distinção entre estes conceitos. Linguagem é a habilidade do ser humano em manipular símbolos, sejam eles exteriorizados ou não. Um símbolo é, por sua vez, algo que substitui ou representa uma outra coisa, seja um objeto, um conceito, um sentimento ou uma pessoa e os mais utilizados são as palavras, que, quando articuladas, originam a fala — por isso, é comum a utilização do termo “linguagem verbal” ou “linguagem oral”.

A linguagem é, então, utilizada para comunicar e expressar idéias, sendo composta de um sistema de representações convencionadas. Portanto, a linguagem se define com um código e uma convenção - é um código no qual nossas idéias em relação ao mundo são expressadas através de um sistema convencionado e arbitrário de signos para comunicação (Lahey, 1988; Puyuelo e Rondal, 2007).

Perissinoto (2004) cita que, ao se analisar qualquer conceito de comunicação e linguagem, há a possibilidade de verificação dos vários elementos envolvidos. A efetividade da relação falante-ouvinte deve levar em conta tanto as emissões do emissor quanto do receptor, quando estes trocam de papéis. Dependendo da intenção do falante, ele irá selecionar, dentro de seu repertório lingüístico (léxico, vocabulário), determinadas estruturas que sejam adequadas ao objetivo da fala e ao contexto. É neste momento que se tem a interrelação simultânea dos fatores formais da linguagem (fonológico, sintático e semântico), dirigida pela parte pragmática da linguagem (responsável pelo uso funcional).

A atividade lingüística é um processo profundamente complexo que não é facilmente identificado. A teoria lingüística atual se propõe a descrever a competência geral dos indivíduos que falam e distancia-se do objetivo de descrever as Línguas em particular. Os indivíduos, independentemente da Língua que falam, apresentam entre si numerosos elementos comuns que são reflexos da estrutura da mente humana. Qualquer indivíduo que fala se supõe que seja competente do ponto de vista lingüísti-

co. Entende-se por competência o conhecimento implícito que o indivíduo que fala tem de sua Língua, pelo simples fato de usá-la. Um indivíduo competente possui uma série de capacidades inatas, como conhecer sua Língua e usá-la adequadamente e a capacidade de emitir determinados juízos sobre sua Língua (Cabré, 2002).

É muito comum a confusão terminológica entre os conceitos de Língua e linguagem. No entanto, esta diferença fica clara quando se reconhece que conhecer uma Língua implica em saber construir orações inteligíveis para qualquer outro falante de mesma Língua e compreender as que o outro construiu, além de saber usar adequadamente tais orações. De maneira geral, a linguagem apresenta elementos ou unidades linguísticas definidas e formais, havendo as seguintes definições (McElroy, 1975; Cabré, 2002; Russel, 2007; Eigsti, Bennetto e Dadlani, 2007):

Fonologia - é a área da linguagem que contém as características acústicas da fala. É composta por todos os fonemas (sons) de uma determinada língua. É subdividida em segmental (fonemas como vogais e consoantes) e suprasegmentais (traços envolvendo as variações entonacionais). Pode ser entendida como o estudo das formas que os sons se contrastam e se combinam para criar significados diferentes.

Semântica - a semântica envolve o significado das palavras, assim como as categorias e as relações entre elas. Por exemplo, as crianças e os adultos utilizam classes semânticas para diferenciar objetos animados e inanimados, categorizá-los, descrevê-los e diferenciá-los. O mesmo fazem com todas as palavras, sentimentos e sensações a que têm conhecimento e contato. É o estudo do significado da lgem.

Sintaxe - é o estudo da forma com que se estruturam as palavras em grupos, combinando-as em ordem para formar frases e estruturar discursos.

Lahey (1988) já propõe que se definam como componentes da linguagem três fatores - o conteúdo, a forma e o uso, sendo assim definidos:

Conteúdo: refere-se ao conhecimento, às experiências e relações significativas e pessoais estabelecidas. Pode ser relacionado à parte semântica anteriormente definida.

Forma: refere-se aos aspectos fonológicos e sintáticos (morfossintáticos).

Uso: refere-se aos aspectos funcionais da comunicação, isto é, a intenção do falante, o "para quê" são utilizadas as expressões linguísticas. Seria a pragmática, aqui considerada como um aspecto não-formal da lgem, ao contrário dos dois anteriores.

Estes três aspectos, para Lahey (1988), não podem ser dissociados, já que se inter-relacionam de forma intrínseca e interdependente. A alteração em um deles, com certeza afetará os outros componentes, mas um destes pode estar mais alterado que os demais.

O conteúdo refere o conhecimento dos objetos e a relação entre eles, acontecimentos e pessoas, assim como as regras que regulam o significado das palavras e as suas combinações. O uso da linguagem, tal como o nome indica, liga-se à capacidade de usar a linguagem em situações de comunicação. Tal fato pressupõe que o falante tenha uma razão para falar, uma relação com o que ouve e uma habilidade para usar a linguagem na transmissão de mensagens entendendo a dinâmica do discurso. Porém,

cada um dos três vetores não são entidades distintas, mas sim elementos interdependentes que dão corpo à estrutura da linguagem (Halliday, 1975).

Ao fazer a interrelação conteúdo/forma da linguagem verbal, tendo como objetivo determinada função (uso), o interlocutor lançaria mão do que Lahey (1988) definiu como habilidades comunicativas verbais. Dentro da pragmática, as habilidades de comunicação são as que se constituem pré-requisito para a atribuição de função comunicacional à linguagem, isto é, que possibilitam o uso da linguagem em um processo de interação.

As funções da linguagem tanto são descritas em termos lingüísticos, como a forma gramatical de uma frase (aspecto sintático) como por meio de parâmetros mais sociais, que envolvem a interação e regulação entre falantes e ouvintes. Uma parte da pragmática então é justamente a de mediar objetivos sociais ou pessoais através do tipo de mensagens que um indivíduo utiliza para se fazer entender. Comunica-se melhor quem mais hábil é em utilizar suas mensagens adequadamente. Os três maiores aspectos da Pragmática são, portanto, (a) o uso da linguagem para diferentes objetivos ou funções, (b) o uso de pistas contextuais para determinar o que se diz para realizar um objetivo e (c) o uso da interação entre pessoas para iniciar, manter e terminar conversações (Halliday, 1975; Lahey, 1988).

Desta forma, observa-se que a pragmática – como tradicionalmente é abordada nos estudos de linguagem - estuda o funcionamento destes contextos sociais, situacionais e comunicativos, ou seja, trata do conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, considerando que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos. Porém, a pragmática não se limita ao estudo dos usos e funções lingüísticas: ocupa-se também dos aspectos formais que definem os ajustes motivados pelo contexto de comunicação e das variações que implicariam o uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação. Portanto, existe uma interdependência clara entre forma e uso (função), pois a aquisição dos aspectos formais da linguagem requer o desenvolvimento prévio das intenções comunicativas e, por sua vez, a evolução dos aspectos funcionais depende da sofisticação dos elementos estruturais. Desta forma, pode-se dizer que a competência lingüística e a competência pragmática estão integradas na competência comunicativa, isto é, na capacidade para compreender e produzir mensagens apropriadas em relação à produção sintática, semântica e funcional (Acosta et al, 2003; Russel, 2007).

Sendo a Fonoaudiologia a ciência que se dedica à pesquisa, diagnóstico, habilitação e reabilitação das alterações da *linguagem* e da *comunicação*, muito tem em comum com outras áreas de conhecimento, em especial com a Lingüística e, em relação a este trabalho, mais especificamente com a parte referente à pragmática da comunicação humana.

Portanto, ao se abordar o aspecto interventivo com indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento, que tem – no cerne de seu quadro – sintomas significativos envolvendo alterações de linguagem e comunicação - vê-se que a questão do enfo-

que e direcionamento terapêutico está ligada à capacidade de comunicação destas crianças, que muitas vezes não se comunicam eficazmente e, se o fazem, exercem a comunicação de forma diferenciada de seus pares sociais. Fica aí, então, uma questão para fonoaudiólogos e para todos os envolvidos na reabilitação destas crianças: como ajudá-las a se aproximarem de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios empregar para auxiliá-las a se comunicar, a “usar” a linguagem de forma efetiva?

Quadros como o autismo e a síndrome de Asperger clamam pela busca de maior número de dados referentes à linguagem e às formas de comunicação utilizadas, exatamente para que as questões acima possam vir a ser respondidas. Saber a forma e o significado da comunicação que eles já possuem é o primeiro passo para o aprofundamento da compreensão clínica e para uma intervenção fonoaudiológica de sucesso.

2. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) – O AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMENTO (AAF) E A SÍNDROME DE ASPERGER

A categoria transtornos globais do desenvolvimento (TGD) é referente aos transtornos que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento como (a) habilidades de interação social recíproca, (b) habilidades de comunicação e (c) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio em relação ao nível de desenvolvimento/idade do indivíduo, o que afeta sua adaptação social e educacional. Em geral, tais alterações se manifestam nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas a vários quadros (neurológicos ou sindrômicos), variando em grau e intensidade de manifestações (DSM-IV, 1995; DSM-IV-TR, 2002).

Entram nesta categoria o transtorno autista, o transtorno de Rett, o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras especificações (DSM-IV-TR, 2002). Não há categoria específica para o autismo de alto funcionamento, sendo que os estudos que optam por classificá-lo como entidade diagnóstica diferenciada do autismo, consideram o diagnóstico de autismo de alto funcionamento para aqueles indivíduos que possuam diagnóstico de autismo antes dos trinta meses de idade, tenham desenvolvido habilidades de interação social e de comunicação e que, atualmente, não se encaixam nos critérios do DSM-IV para nenhum transtorno invasivo do desenvolvimento, nem qualquer outro quadro psiquiátrico (Ghazuiddin, Leininger e Tsai, 1995; Foster, 2003; Ghazuiddin, 2005).

Até o lançamento do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) em 1995, o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger eram colocados como ‘o bom prognóstico do autismo’, se bem que as discussões acerca deste tópico continuam acirradas. Tal manual propõe uma separação entre as listas de sin-

tomas obrigatórios para o diagnóstico destas duas síndromes (autismo e síndrome de Asperger) e, embora tenha criado uma categoria específica para a síndrome de Asperger (distinta do autismo), ainda não situa o autismo de alto funcionamento como entidade separada e com critérios diagnósticos diferentes do autismo tradicional (South, Ozonoff, MacMahon, 2005).

A linguagem e suas manifestações verbais – como a fala – são pontos nos quais se focam as alterações mais evidentes do autismo. Quer seja pela ausência de fala ou a presença de fala sem função comunicacional (sintomas de atraso no desenvolvimento da linguagem), quer seja pelo desenvolvimento atípico de linguagem que estas crianças apresentam, tanto linguagem quanto fala são fundamentais na caracterização do quadro (Fernandes, Miilher, 2008; Dahlgren e Sandberg, 2008).

Baltimore e Kanner (1944), no estudo que originalmente descreveu o autismo, já observaram a existência de algumas características específicas da linguagem de crianças autistas, como a inversão pronominal (uso da primeira pessoa do singular pela terceira), a ecolalia (repetição de palavras ou expressões ouvidas anteriormente), a rigidez de significados (a dificuldade em associar diversos significados a um único significante), mas o que mais chamou a atenção foi o fato de que as alterações mais significativas se relacionavam às funções comunicativas da linguagem (até por ser a comunicação um conceito de referência social e ser a socialização uma das maiores dificuldades do autista).

Há dificuldade na diferenciação entre autismo e autismo de alto funcionamento dado que a criança com autismo de alto funcionamento é inicialmente diagnosticada como autista, por apresentar os principais sintomas do quadro (como o isolamento social, a dificuldade de comunicação e o não-aparecimento da fala na idade usual). Porém, parece correto afirmar que o prognóstico do quadro é que seria o diferencial com o autismo infantil: crianças com autismo de alto funcionamento, ao receber a mesma estimulação que outras crianças autistas, desenvolvem-se mais rapidamente no que se refere a aspectos como interação social e comunicação (Schwartzman, 1992; Klin, 2003).

Crianças com autismo de alto funcionamento começam a se comunicar por estruturas gramaticais completas (como frases de duas ou três palavras), enquanto no desenvolvimento normal as crianças começam a falar palavras isoladas, para mais tarde estruturar frases. Portanto, no autismo de alto funcionamento, a fala se faz presente por meio de enunciados estruturados gramaticalmente, estando a competência conversacional comprometida (Perissinoto, 2004; Muñoz-Yunta et al, 2006).

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem na síndrome de Asperger, há controvérsias quanto à existência de um desenvolvimento normal ou de um pequeno atraso no aparecimento da linguagem verbal (Eigsti, Bennetto, Dadlani, 2007). Na maioria dos casos, crianças com síndrome de Asperger falam antes dos três anos de idade, havendo, além disso, bom desenvolvimento dos aspectos formais da linguagem (elementos fonológicos e sintáticos) e a presença da chamada 'fala pedante' des-

de o início de suas manifestações verbais. A fala pedante pode ser descrita como o uso de palavras difíceis ou pouco usuais para a idade cronológica e a construção de frases rebuscadas, o que provoca um tom falso e pouco espontâneo. Porém, Asperger (1944) já ressaltava que a compreensão como um todo (inclusive a do próprio vocabulário) poderia estar comprometida, já que havia a tendência destes pacientes em entenderem o que lhes era dito de forma literal, não conseguindo abstrair o conteúdo metafórico ou de duplo sentido das expressões.

A síndrome de Asperger recebe a nomenclatura síndrome por obedecer a um conjunto de características claramente definidas que aparece em todos os indivíduos que a manifestam e não por ser uma síndrome de etiologia genética, embora seja esta uma questão atualmente abordada com frequência, já que não raro pacientes com síndrome de Asperger apresentem casos de retardo mental, atraso de linguagem e desordens psiquiátricas na família (Frith, 1991).

Muitas são as discussões em literatura a respeito do autismo ser uma patologia que abarcaria um continuum ou spectrum de alterações, desde as mais leves manifestações (estando aí o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger) até manifestações mais severas (o autismo infantil); aborda-se a questão de o autismo ser uma patologia diferenciada, classificando-se o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger como a mesma patologia e ainda a hipótese de tratar-se de patologias diversas, com sintomatologias comuns, mas com pontos diagnósticos diferenciais (Howlin, 1987; Wing, 1992).

Como aponta Bishop (1989), a respeito de a síndrome de Asperger ser apenas uma das formas do autismo, os diferentes graus de intensidade das manifestações clínicas do autismo acrescentam à discussão o fato de serem realmente patologias distintas ou a mesma patologia manifestada de formas diferentes, formando um spectrum (ou continuum, aqui utilizado como sinônimo) do qual a síndrome de Asperger faria parte. O diferencial de autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger se deve a três fatores: uso de diferentes critérios diagnósticos, subjetividade na descrição dos sintomas e as mudanças ocorrentes nos quadros com a idade dos indivíduos. A fim de esclarecer a questão diagnóstica, a autora sugere que se use o termo autismo para crianças que preencham os critérios diagnósticos psiquiátricos tradicionais. O uso da nomenclatura síndrome de Asperger seria indicado então para crianças que não se enquadrassem completamente nos critérios para o autismo, desenvolvessem aspectos formais da linguagem na idade esperada e possuíssem maiores facilidades no estabelecimento de relações interpessoais.

Tendo em vista todas as considerações realizadas até aqui, o objetivo deste trabalho foi descrever e analisar as habilidades comunicativas verbais de duas crianças com diagnóstico de autismo e síndrome de Asperger, respectivamente.

3. MÉTODO

Participantes - duas crianças do sexo masculino com 8 anos de idade e que apresentavam, respectivamente, diagnóstico de autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger.

Local — este estudo foi realizado em uma sala de uma clínica de Fonoaudiologia, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Material e equipamento utilizados — foram utilizados uma filmadora com microfone unidirecional, material digital para gravação, livros infantis, brinquedos e jogos pedagógicos.

Coleta de dados — gravações em vídeo de sessões de interação de cada criança, separadamente, com a pesquisadora. Para a realização das filmagens, houve a prévia autorização dos pais. Cada gravação teve a duração aproximada de trinta minutos. No total, foram realizadas dez filmagens de cada participante, com intervalos entre as filmagens de uma semana. Foram priorizadas situações dialógicas espontâneas (interação verbal), para que houvesse influência recíproca de respostas entre interlocutores. Após as gravações, cada sessão foi transcrita literalmente pela pesquisadora e, em seguida, os dados foram transferidos para um protocolo individual, com a identificação do interlocutor, a transcrição dos enunciados verbais na íntegra e por extenso e a classificação de cada habilidade comunicativa utilizada. A seguir, as definições de cada habilidade (Lopes, 2000; Lopes-Herrera, 2004; Lopes-Herrera e Almeida, 2007; Lopes-Herrera, Almeida, 2008):

Habilidades dialógicas (HD). Aquelas que envolvem a troca de informações com conteúdos variados, obedecendo às regras sociais de estabelecimento de diálogos. São elas:

Início de turno (IT). Habilidade em iniciar um diálogo, quando ainda nenhum assunto foi abordado, com exceção dos cumprimentos sociais convencionais. Ex: um interlocutor diz ao outro “Vamos brincar de bola?”.

Manutenção de diálogo (MD). Habilidade em manter um tópico de conversação proposto pelo interlocutor (atendo-se ao contexto) ou de tentar focalizar a atenção do interlocutor em determinado tópico já iniciado (incluem-se aqui recursos como a repetição de parte de um enunciado para sua posterior continuidade, evitando a quebra do diálogo). Ex: quando um interlocutor diz “Vamos brincar de bola?” e o outro responde “De bola? Tudo bem, mas só se fôr de futebol!”.

Inserção de novos tópicos no diálogo (NT). Habilidade em sugerir, dentro de um diálogo, novos tópicos de conversação. Ex: quando estão jogando futebol, um interlocutor diz ao outro “Quem será que vai ganhar o Campeonato Brasileiro?” ou quando se está dialogando sobre um assunto e o interlocutor fala “Você assistiu Bom Dia SP hoje?”.

Organização dialógica seqüencial (OS). Habilidade em respeitar as convenções de organização sequencial das conversações, para preenchimento de turno dialógico, através de recursos como:

Comentários (CM) – emissões verbais utilizadas para identificar ou descrever objetos, pessoas ou ações sem outra função que não a de partilhar a informação com o interlocu-

tor. Tais emissões podem se constituir de enunciados verbais completos ou vocalizações (incluindo onomatopéias ou músicas). Ex: um interlocutor fala “Este carro é um fusca” e imita o som do carro.

Respostas diretas (RD) – quando, após uma indagação direta ou indiretamente formulada pelo interlocutor, há a presença de uma resposta verbal contextual ou de atos motores (acompanhados de verbalizações). Ex: um interlocutor solicita “Você pode pegar a caneta para mim?” e o outro fala “Tá aqui sua caneta!”, ao mesmo tempo que a pega e devolve ao outro.

Imitação (I) – quando, para preencher um turno do diálogo, há a repetição integral da fala do interlocutor ou de alguma outra emissão verbal relacionada ao assunto e evocada pelo diálogo. Ex: um interlocutor fala “Eu acho que hoje eu quero brincar de bola” e o outro responde “Eu acho que eu quero brincar de bola”.

Feedback ao interlocutor (FI) – composto de enunciados ou expressões verbais que indicam apenas atenção à fala do outro, tendo o intuito de reforço ou correção. Ex: quando um interlocutor está falando e o outro exclama “Hã, hã” ou “Certo, certo” ou “Fala mais alto!”.

Reparação de falhas (RF). Quando há a repetição integral ou em parte de uma emissão verbal, para correção de algum erro de pronúncia ou formulação em si ou no outro. Ex: um interlocutor está falando “Ontem, eu fui ao paque, quer dizer, ao parque”.

Variação de papéis (VP). Quando há utilização de formas verbais lúdicas que indiquem a emissão de um outro falante não presente, real ou fictício. Ex: ao contar uma história que aconteceu em casa, um interlocutor diz “Daí, minha mãe falou: - Menino, como você está sujo!” ou, ao brincar de fantoche, um dos interlocutores fala no lugar do boneco.

Rotina social (RS). Uso de emissões verbais estereotipadas e socialmente adotadas no início ou final das interações sociais, tais como cumprimentos, agradecimentos e outras emissões de função fática. Ex: “Oi, tudo bem?” ou “Tchau, até amanhã!”.

Expressão de sentimentos (ES). Emissões verbais cuja função é a de expressar sentimentos como protesto, surpresa, agrado, desagrado ou qualquer outra reação emocional. Ex: um interlocutor diz, ao final de um jogo “Adorei brincar com este jogo! É muito legal!”.

Habilidades de Regulação (HR). Emissões verbais cuja função é regular o ambiente comunicacional, o seu próprio comportamento comunicativo ou o do interlocutor.

Auto-regulatória (AR). Emissões verbais utilizadas para controlar verbalmente sua própria ação. As emissões precedem imediatamente ou acompanham o comportamento motor referido. Ex: o interlocutor exclama “Calma” enquanto tenta tirar o sapato (e não está conseguindo).

Direcionamento de atenção (DAT). Qualquer emissão verbal realizada no sentido de chamar a atenção do interlocutor par si mesmo, uma ação ou objeto determinado. Ex: um interlocutor diz ao outro “Olha aquilo, que bonito!”.

Direcionamento de ação (DAO). Qualquer emissão verbal realizada no sentido de controlar, solicitar ou acompanhar uma ação direta do interlocutor. Ex: um interlocutor diz ao outro “Termina este desenho mais rápido, termina!”.

Solicitação de objeto (SO). Emissões verbais utilizadas para solicitar um objeto concreto ao outro. Ex: "Me passa aquele brinquedo ali!"

Solicitação de informação (SI). Emissões verbais utilizadas no sentido de solicitar uma informação do interlocutor. Podem ser compostas de expressões interrogativas diretas ou indiretas. Ex: "Você tem namorado?"

Consentimento (CS). Emissões verbais que solicitam o consentimento do outro para realização de uma ação. Ex: "Posso pegar aquele caderno depois de guardar o livro?"

Habilidades narrativo-discursivas (HND). Refere-se a todo e qualquer relato, real ou imaginário, que envolva descrição de ações ou explanação de idéias.

Relato de histórias ou acontecimento (RH). Habilidade de relatar um fato ou história de forma coerente, através de emissões espontâneas, com ou sem o auxílio do interlocutor. Ex: um interlocutor começa contar uma história, a partir de figuras que vê ("Era uma vez uma menina que vivia triste") ou um interlocutor relata ao outro algo que fez ("Hoje, na escola, eu cortei o cabelo da minha amiga").

Reprodução de histórias (RPH). Habilidade em reproduzir integral ou parcialmente um fato ou história relatado por outrem ou lida, com ou sem auxílio do interlocutor. Ex: ao se acabar de contar uma história, como a Branca de Neve, o outro imediata ou posteriormente reproduz de forma correta "Era uma vez uma moça bonita, branquinha, branquinha como a neve...."

Interpretação de histórias (IH). Habilidade de tirar conclusões e emitir opiniões sobre fatos ou histórias e de compreendê-las. Ex: depois de contar uma história, pergunta-se "Por que será que a bruxa queria matar a Branca de Neve?" e o outro responde "Porque a bruxa era feia e má e tinha muita inveja da moça bonita e boazinha".

Argumentação (ARG). Habilidade em utilizar emissões próprias para convencer o outro, utilizando argumentos verbais. Ex: um interlocutor diz "Agora, vamos ter que guardar os brinquedos e ir embora" e o outro responde "Mas é cedo ainda e meu ônibus vai demorar para passar, além disso você prometeu deixar eu ver o livro novo".

Habilidades verbais não-interativas (HNI). Referente a emissões verbais que não tenham o conteúdo de interação como objetivo principal.

Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade (LPI). Quando o indivíduo refere-se a si mesmo em suas emissões verbais. Ex: "Daí, eu fiquei muito bravo e disse – Não bate mais em mim, que eu sou forte!".

Jogo simbólico (JS). Uso da linguagem para estabelecimento de relações de representação direta ou indireta de objetos e/ou ações, utilizando-se de expressões verbais. Ex: um interlocutor diz, ao pegar dois bastões de madeira e cruzá-los com movimentos no ar – "O avião do Rei do gado 'tá voando! Uóm! Uóm!".

Metalinguagem (ML). Quando o indivíduo se utiliza da fala para se referir à própria fala ou linguagem. Ex: "Eu acho que falar serve para as pessoas ficarem só assim, mexendo

a boca. Eu já pensava mesmo, antes de só falar” – resposta de um interlocutor ao outro, quando indagado por que as pessoas falavam.

Análise de dados — os dados foram organizados visualmente através de gráficos e tabelas. Para que os resultados fossem avaliados o mais fidedignamente possível, foi realizada a análise estatística dos dados numéricos e o cálculo do índice de fidedignidade (interobservadores), sendo considerados fidedignos os dados, no mínimo, 75% de concordância entre estes observadores.

4. RESULTADOS

Todos os dados desta pesquisa obtiveram mais de 75% de concordância, sendo – portanto – considerados fidedignos. Em relação ao número de turnos dialógicos e de habilidades comunicativas verbais apresentadas, o participante 2 (P2) teve um índice maior, mesmo tendo ambos os participantes um tempo similar de gravação (Tabela 1).

TABELA 1. Número de turnos dialógicos e de habilidades comunicativas apresentadas pelos participantes 1 e 2 (P1 e P2).

	P1	P2	CONCLUSÃO
TURNOS	1123	1255	**
HABILIDADES	1236	1317	NS

** : Há diferenças significativas a 5%. NS: Não há diferenças entre os participantes.

A tabela 2 apresenta os resultados das habilidades comunicativas verbais, sendo que as habilidades dialógicas e de regulação apresentam frequências maiores no P2 e as habilidades narrativo-discursivas para P1.

TABELA 2. Número de habilidades comunicativas verbais apresentadas pelos participantes 1 e 2 (P1 e P2).

HABILIDADES VERBAIS	P1		P2		CONCLUSÃO
	Nº	%	Nº	%	
DIALÓGICAS	702	57,0	794	60,7	**
REGULAÇÃO	436	35,4	488	37,3	**
NARRATIVO-DISCURSIVAS	91	7,4	25	1,9	**
NÃO-INTERATIVAS	2	0,2	2	0,1	NS

** : Há diferenças significativas a 5%. NS: Não há diferenças entre os participantes.

Os dados mostram que ambos os participantes utilizaram suas habilidades comunicativas verbais engajadas em uma atividade interativa: na tabela 2, observa-se que as habilidades comunicativas dialógicas, de regulação e narrativo-discursivas aparecem um número significativamente maior que as habilidades não-interativas.

Em relação às habilidades dialógicas, a que mais se mostrou consistente na diferença foi a organização dialógica seqüencial, em que o P2 apresentou maior frequência (tabela 3).

TABELA 3. Número de habilidades dialógicas apresentadas pelos participantes 1 e 2 (P1 e P2).

HABILIDADES DIALÓGICAS	P1		P2		CONCLUSÃO
	Nº	%	Nº	%	
INÍCIO DE TURNO	0	0	3	0,4	*
MANUTENÇÃO DE DIÁLOGO	4	0,6	5	0,6	NS
INSERÇÃO DE NOVOS TÓPICOS	61	8,7	47	5,9	NS
ORGANIZAÇÃO DIALÓGICA SEQÜENCIAL	601	85,6	706	88,9	**
REPARAÇÃO DE FALHAS	5	0,7	1	0,1	NS
VARIAÇÃO DE PAPÉIS	12	1,7	8	1,0	NS
ROTINA SOCIAL	9	1,3	12	1,5	NS
EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS	10	1,4	12	1,5	NS

*: Há diferenças significativas a 10%.

** : Há diferenças significativas a 5%.

NS: Não há diferenças entre os participantes.

Na habilidade dialógica de organização dialógica seqüencial, a subcategoria de comentários foi mais freqüente para P2 e a de respostas diretas para o P1, conforme observado na figura 1.

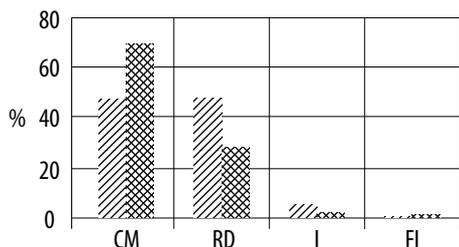


FIGURA 1. Frequência de aparecimento das subcategorias da habilidade dialógica de organização seqüencial para participantes 1 e 2, respectivamente.

As categorias componentes das habilidades de regulação (tabela 4), que se mostraram diferentes foram: direcionamento de ação (23,2% do P2 contra 19,0% do P1) e consentimento (2,3% do P1 contra 0,6% do P2).

TABELA 4. Número de habilidades de regulação apresentadas pelos participantes 1 e 2 (P1 e P2).

HABILIDADES DE REGULAÇÃO	P1		P2		CONCLUSÃO
	Nº	%	Nº	%	
AUTO-REGULATÓRIA	20	4,6	25	5,1	NS
DIRECIONAMENTO DE ATENÇÃO	38	8,7	51	10,4	NS
DIRECIONAMENTO DE AÇÃO	83	19,0	113	23,2	**
SOLICITAÇÃO DE OBJETOS	2	0,5	2	0,4	NS
SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO	283	64,9	294	60,2	NS
CONSENTIMENTO	10	2,3	3	0,6	**

** : Há diferenças significativas a 5%. NS: Não há diferenças entre os participantes.

Quanto às habilidades narrativo-discursivas, o P2 apresentou maior número de relato de histórias ou acontecimento e reprodução de histórias que o P1 (Tabela 5).

TABELA 5. Número de habilidades narrativo-discursivas apresentadas pelos participantes 1 e 2 (P1 e P2).

HABILIDADES NARRATIVO-DISCURSIVAS	P1		P2		CONCLUSÃO
	Nº	%	Nº	%	
RELATO DE HISTÓRIA OU ACONTECIMENTO	43	47,2	5	20,0	**
REPRODUÇÃO DE HISTÓRIAS	30	33,0	2	8,0	**
INTERPRETAÇÃO DE HISTÓRIAS	0	0	0	0	NS
ARGUMENTAÇÃO	18	19,8	18	72,0	NS

** : Há diferenças significativas a 5% ($p < 0,05$).

NS: Não há diferenças entre os participantes ($p > 0,05$).

Para as habilidades não-interativas, não houve diferença significativa entre os participantes dado o fato de ambos terem apresentado o mesmo número de habilidades. Quanto aos dados não-verbais, apareceram quatro habilidades no P1 (quatro de ação motora e uma de movimento sim/não) e oito no P2 (quatro de ação motora e quatro de movimento de sim/não), sendo todos em respostas às solicitações (de informações ou objetos) por parte do adulto.

5. DISCUSSÃO

De uma forma geral, os dados desta pesquisa mostram a significativa utilização do meio verbal de comunicação por ambos os participantes, o que talvez se dê em consequência do enfoque do estudo, que foi o aspecto verbal. Este dado pode ser confirmado pelos estudos de Loveland et al. (1988) e Ganz e Flores (2008). Os primeiros autores, ao traçarem o perfil comunicativo em grupos de crianças autistas, com atraso de linguagem e com desenvolvimento normal, observaram que 44% dos atos comunicativos do grupo de autistas eram verbais, 14% vocais e 3% gestuais. Já Ganz e Flores (2008), ao investigar o impacto da utilização de estratégias visuais em sessões de interação em grupo de crianças pré-escolares com desordens do espectro autístico com seus pares sem alterações de linguagem, observaram que as crianças, diferentemente do esperado, utilizaram frases e comentários contextualizados durante suas interações.

Dentro das habilidades dialógicas, ambos as crianças obtiveram prevalência no uso de inserção de novos tópicos. Este dado contrasta com o de Bernard-Optiz (1982), que ao analisar o comportamento comunicativo de um menino autista com três adultos diferentes — a mãe, um clínico com contato anterior com a criança e um estranho — notou que os adultos inseriram mais tópicos no discurso, se bem que o autor relaciona a isso o fato de o adulto estar mais predisposto a evitar rupturas no diálogo e a criança autista a perseverar em um único assunto com maior frequência (o que faria o adulto propor um novo tópico). Em contrapartida, este mesmo autor observa que a insistência do autista em certos tópicos se relaciona e varia com a atenção do interlocutor e com as respostas que este dá ao assunto perseverado.

Sendo assim, nos dados apresentados até agora, os sujeitos estiveram propensos a evitar rupturas no diálogo, garantindo uma maior responsividade na continuidade dialógica necessária ao estabelecimento de uma comunicação efetiva, o que está de acordo com os dados encontrados por De Villiers et al (2007) que, em trabalho com objetivo de desenvolver uma escala para mensurar déficits pragmáticos que indivíduos com desordens do espectro autístico manifestariam em suas conversações, observaram que a avaliação de diálogos semi-estruturados possibilitou uma boa coleta em termos de variações situacionais de uso da linguagem, sendo que o desempenho de crianças e adolescentes com autismo de alto funcionamento nem sempre ficava abaixo do esperado em termos de funcionalidade.

Um outro fator importante a se considerar é o de que expressões características da linguagem de autistas, como a ecolalia, foram consideradas em sua funcionalidade dentro do contexto, tomando-se por base os estudos de Prizant e Rydell (1984), onde as expressões ecolálicas – tanto imediatas quanto tardias – foram classificadas tendo funções interativas específicas. Segue, com caráter ilustrativo, o exemplo 1:

Exemplo 1:

- (1) Adulto (A): Vamos entrar?
- (2) Participante 1 (P1): As aventuras do elefante!
- (3) A: Você viu que lindos os meus elefantes?
- (4) P1: Seus elefantes.
- (5) A: Do que a gente vai brincar hoje?
- (6) P1: Do que a gente vai brincar hoje?
- (7) A: O da Angélica ou o do bichinho?
- (8) P1: Do bichinho, do bichinho!
- (9) A: Tá legal, o do bichinho! Pega aí e põe em cima da mesa.
- (10) P1: Ah, o dinossauro! Ah, o dinossauro!

No exemplo 1, tem-se o enunciado 2 do participante classificado, dentro das categorias preestabelecidas, como direcionamento da atenção e comentário, o enunciado 4 como comentário, o enunciado 6 como imitação, o 8 como resposta direta e o 10 como direcionamento de atenção.

Outras características comuns à fala dos indivíduos com síndrome de Asperger, como a fala pedante (Asperger, 1944; Schwartzman, 1992; McCann et al, 2007; Spanoudis, Natsopoulos e Panayiotou, 2007), ocorreram nas situações de gravações que compuseram esta pesquisa. O interessante é que sempre que ocorria um episódio de fala pedante, o adulto realizava uma solicitação de informação subsequente (como se fosse um pedido de esclarecimento) e, na maioria das vezes, a criança (participante 2) conseguia explicar o termo inusual do qual havia se utilizado, ao contrário do que relata a literatura anteriormente citada, de que indivíduos com síndrome de Asperger não abstraem o conteúdo e o significado da própria fala. Segue abaixo um exemplo (exemplo 2):

Exemplo 2 (Adulto e participante 2 brincam com peças de montar e o P2 está montando um prédio):

- (1) P2: Oh, ocorreu um desmoronamento, um soterramento.
- (2) A: E você sabe o que é um desmoronamento?
- (3) P2: Sei sim, é quando um prédio cai por razões próprias.
- (4) A: E soterramento, você sabe?
- (5) P2: Quando ficam pessoas em baixo do prédio que caiu, entendeu?

O fato do adulto solicitar um esclarecimento do termo utilizado pode ter influenciado o participante a explicar melhor suas palavras, assim como, na ausência de dados

sobre o desenvolvimento da linguagem desta criança, não se pode saber se anteriormente (quando não estava na escola ou quando esta não havia recebido nenhuma orientação específica) ela conseguia explicar e entender as próprias produções.

O participante 1 (AAF) apresentou um maior número de habilidades narrativo-discursivas enquanto o participante 2 (SA) teve maior número de habilidades dialógicas e de regulação (todos com diferenças estatisticamente comprovadas). Se por um lado, as habilidades em narrar ou relatar fatos são consideradas como demonstrativas de um bom desenvolvimento de linguagem, as habilidades de controlar o ambiente, o próprio comportamento e o do outro (que seriam as habilidades de regulação) são os primeiros sinais de que a criança entendeu os princípios da comunicação e seus efeitos (Lahey, 1988; Cole et al, 2008). Desta forma, não parece correto afirmar que a comunicação de um foi mais efetiva que a do outro, mas que ambos apresentaram perfis comunicativos funcionais, similares, mas não idênticos.

6. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicaram que os participantes apresentam uso funcional (direcionado para a interação verbal) de habilidades comunicativas, sendo inclusive o perfil comunicativo similar, quantitativamente. Se por um lado, este dado tem o embasamento de uma pesquisa composta de um total de 300 minutos de gravações em vídeo, transcritas e analisadas pela própria pesquisadora (fonoaudióloga), do outro, esta conclusão limita-se por diversos fatores, entre os quais: há uma grande variedade na performance comunicativa de cada indivíduo, seja ele portador de alguma patologia que altere ou não a comunicação, sendo a natureza destas diferenças individuais tópicos promissores de investigações. Há também o fato de uma situação direcionada limitar as manifestações de comportamentos comunicativos que apareceriam em situações abertas. Finalmente, é necessário considerar a dificuldade em se atribuir funções comunicativas a muitas das produções de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, por maior que seja o fluxo de fala por elas apresentado.

Dependendo do enfoque observacional, os dados desta pesquisa podem auxiliar tanto na questão diagnóstica do autismo de alto funcionamento e da síndrome de Asperger (já que aborda a comunicação, um dos campos que mais se alteram nestes casos) quanto na questão interventiva, já que a comunicação funcional pode ser a base de qualquer abordagem terapêutica nestes casos. Ressalta-se aqui que o propósito diagnóstico – seja ele fonoaudiológico ou de qualquer outra área clínica – é dar importância à criança e não à patologia. Certamente, o mais importante a se fazer com dados clínicos é identificar as alterações e formular estratégias de intervenção.

É certo que categorias que definam níveis de desenvolvimento e funcionalidade são úteis, mas há de se considerar que aquilo que é considerado padrão serve como forma de esclarecimento, não se perdendo, entretanto, a noção de individualidade. Ca-

categorias pré-definidas são importantes para conduzir pesquisas, mas não fornecem um critério único e imutável. As categorias que foram utilizadas nesta pesquisa estão organizadas pela função que exercem, embora fosse interessante que um estudo posterior relacionasse sua aquisição com os estágios de desenvolvimento de linguagem.

Numerosos fatores podem ser considerados na aplicação clínica destes procedimentos e precisam ser explorados em outras investigações. Primeiro, quantas habilidades comunicativas seriam necessárias para se traçar um perfil fidedigno da comunicação destas crianças? Segundo, o procedimento de coleta de dados influenciaria o comportamento comunicativo dos sujeitos? Se, por um lado, a situação direcionada favorece o aparecimento de determinadas estruturas linguísticas, por outro, todo interlocutor se influencia pelo contexto e pela ação/reação do outro interlocutor na diáde comunicativa. Para isso, estudos que abordassem os comportamentos precedentes e conseqüentes de cada habilidade comunicativa seriam de extrema valia. Por outra perspectiva, porém, o uso de análise em vídeo auxilia a observação e a atribuição de funções comunicativas a muitos comportamentos que, em situações sem registro, não seriam notificados. Há ainda um terceiro fator, de que a análise de dados com categorias preestabelecidas pode provocar a tendência de categorizar certas habilidades dentro das previamente definidas, sem abertura para novas manifestações.

Por tudo isso, é importante ressaltar novamente que toda investigação parte do “olhar” do pesquisador e das indagações que o movem. Exemplificando, para um fonoaudiólogo, as informações extremamente detalhadas de cada habilidade comunicativa podem ser de extrema valia não só para o diagnóstico fonoaudiológico, mas para o norteamento das diretrizes terapêuticas — já que a partir destes dados detalhados, o profissional poderá observar com clareza a comunicação de cada indivíduo e definir quais habilidades desenvolver a fim de estabelecer uma comunicação mais efetiva. Para um educador, talvez os questionamentos sejam diferentes e a utilidade prática deste estudo seja outra, como a de identificar quais as habilidades comunicativas que os alunos dispõem e utilizar respostas a cada manifestação comunicativa destes alunos. Fica aqui a sugestão da replicação desta pesquisa em situações de sala de aula, a fim de comparar se as crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger manteriam o mesmo perfil comunicativo na presença de muitos interlocutores e em situações de comunicação menos direcionadas.

Finalmente, de forma geral, ressalta-se que outras pesquisas são necessárias para detectar o valor diagnóstico, prognóstico, terapêutico e educacional das habilidades comunicativas verbais aqui estudadas, ficando por ora fica a contribuição da análise funcional das habilidades comunicativas verbais para a compreensão do funcionamento da comunicação destas crianças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. ; Moreno, A.; Ramos, V. (2003) Avaliação e desenvolvimento pragmático. In: Acosta, V. (Org) *Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil*. São Paulo. Editora Santos. pp. 33-51.
- Asperger, H. (1944) `Autistic psychopathy` in childhood. In: Frith, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom. Cambridge University Press, pp. 37-92.
- Associação Americana de Psiquiatria (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (4 ed.) Porto Alegre, Artes Médicas.
- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (DSM-IV-TR). Porto Alegre, Artes Médicas.
- Baltimore, L.; Kanner, L. (1944) Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, pp. 211-217.
- Bernard-Optiz, V. (1982) Pragmatic analysis of the communicative behavior of an autistic child. *Journal of Speech and Hearing Disorders*: 47(1), 99-109.
- Bishop, D. (1989) Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorders: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24(2), 107-121.
- Bonilha, L.; Cendes, F.; Rorden, C.; Eckert, M.; Dalgalarrondo, P.; Steiner, C. (2008) Gray and white matter imbalance - typical structural abnormality underlying classic autism? *Brain Dev.*, 30(6), pp. 396-401.
- Cabré, T. (2002) Fundamentos de Lingüística em Fonoaudiologia. In: Peña Casanova, J. *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Cole, L.; Baron-Cohen, S.; Wheelerright, S.; Van Der Lely, H. (2008) Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *J Autism Dev Disord*, 38(1), pp. 28-40.
- Dahlgren, S.; Sandberg, A. (2008) Referential communication in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 12(4), pp. 335-348.
- De Villiers, J.; Fine, J.; Ginsberg, G.; Vaccarella, L.; Szatmari, P. (2007) Brief report: a scale for rating conversational impairment in autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, 37(7), pp.1375-1380.
- Eigsti, I.; Bennetto, L.; Dadlani, M. (2007) Beyond pragmatics: morphosyntatic development in autism. *J Autism Dev Disord*, 37(6), pp.1007-1023.
- Fernandes, F.; Miilher, L. (2008) Relations between the Autistic Behavior Checklist (ABC) and the functional communicative profile. *Pro Fono*, 20(2), pp.111-116.
- Foster, B.; King, B. (2003) Asperger syndrome: to be or not to be? *Curr Opin in Pediat*; 5; pp.491-494.
- Frith, U. (1991) Asperger and his syndrome. In: Frith, U. *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 1-36.
- Ganz, J.; Flores, M. (2008) Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *J Autism Dev Disord*, 38(5), pp.926-940.

- Ghaziuddin, M.; Leininger, L.; Tsai, L. (1995) Brief report: thought disorder in Asperger syndrome – comparison with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 25(3), 311-317.
- Ghaziuddin, M. (2005) A family history of Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 35(2), pp.177-182.
- Halliday, M. (1975) *Learning how to mean – Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Howlin, P. (1987) Asperger's Syndrome - does it exist and what can be done about it? *First Symposium Intematonal Specific Speech and Language Disorders in Children*.
- Klin A. (2003) Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2, pp.103-109.
- Lahey, M. (1988) *Language Disorders and Languagem Development*. London. Collier Macmillian Publishers.
- Lopes, S. (2000) *Habilidades comunicativas verbais no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger* [dissertação]. São Carlos (Brasil): Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- Lopes-Herrera, S. (2004) *Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger* [tese]. São Carlos (Brasil): Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- Lopes-Herrera, S. (2007) Crianças autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção verbal. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 16(27), pp.203-222.
- Lopes-Herrera, S.; Almeida, M. (2008) The use of verbal communicative abilities to increase the mean length of utterance in high-functioning autism and Asperger syndrome. *Pró-Fono*, 20(1), pp.37-42.
- Loveland, K.; Landry, S.; Hughes, S.; Hall, S.; McEvoy, R. (1988) Speech acts and the pragmatic deficits of autism. *Journal of Speech and hearing research*, 31, pp. 593-604.
- MacElroy, C. (1975) *Speech and Language Development of the Preschool Child*. Illinois: Charles C. Thomas Publishers, 3 ed.
- McCann, J.; Peppé, S.; Gibbon, F.; O'Hare, A.; Rutherford, M. (2007) Prosody And its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *Int J Lang Commun Disord*, 42(6), pp.682-702.
- Muñoz-Yunta, J.; Palau-Baduell, M.; Salvado-Salvadó, B.; Valls-Santasusana, A.; Perich-Alsina, X.; Del Rio Grande, D.; Fernández-Lucas, A.; Ortiz, T. (2006) A comparative study of pragmatic language disorders and autism spectrum disorders using magnetoencephalography. *Rev Neurol*, 42(2), pp. 111-115.
- Perissinoto, J. (2004) Diagnóstico de Linguagem em Crianças com Transtornos do Espectro Autístico. In: Ferreira, L.; Befi-Lopes, D.; Limongi, S. (Org.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, pp. 933-940.
- Prizant, B.; Rydell, P. (1984) Analysis os functions delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, pp.183-192.

- Puyuelo, M. Rondal, J. (2007) *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Russel, R. (2007) Social communication impairment: pragmatics. *Pediatr Clin North Am*, 54(3), pp.483-506.
- Schwartzman, J.S. (1992) Síndrome de Asperger. *Temas sobre desenvolvimento*, 2, pp. 19-21.
- South, M; Ozonoff, S; McMahon, W. Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 35(2); pp. 145-58.
- Spanoudis, G.; Natsopoulos, D.; Panayiotou, G. (2007) Mental verbs and pragmatic language difficulties. *Int J Lang Commun Disord*, 42(4), pp.487-504.
- Syder, D. (1987) Comunicação: alguns conceitos básicos. In: Syder, D. *Introdução aos distúrbios da comunicação*. Rio de Janeiro. Revinter, pp. 1-25.