

## **Comunicação Alternativa e Autismo: Isto dá Samba? <sup>12</sup>**

*AAC and Autism: Do They Match?*

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes<sup>1</sup>,  
Marcela Cunha<sup>1</sup>,  
Aldine Silva<sup>1</sup>,  
Letícia Barbosa<sup>1</sup>  
Débora Nunes<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte<sup>2</sup>

Endereço para correspondência:

Leila Nunes

Rua dos Artistas 204 apto 104

Vila Isabel – 20511-130 – Rio de Janeiro – RJ

Telefone: 21 2268-9154

E mail: leilareginanunes@terra.com.br

### **Resumo**

*Os efeitos de estratégias naturalísticas para ensinar um menino com autismo, não oralizado, de 11 anos de idade, a empregar sistema de comunicação alternativa foram investigados em um estudo quase-experimental – linha de base e tratamento – de sujeito como seu próprio controle. As pesquisadoras utilizaram quatro estratégias naturalísticas para incorporar um sistema pictográfico de comunicação em duas atividades de rotina: jogo e lanche. Foi constatado um aumento na frequência de iniciativas e respostas para solicitar brinquedos e itens de alimentação em enunciados pictográficos nos quais eram especificados o objeto desejado, sua cor e tamanho. Supõe-se que o ensino de habilidades de solicitação possa favorecer o surgimento de formas mais complexas de interação como a comunicação declarativa. Em termos cognitivos, isso implicaria em dizer que o ensino da linguagem em situações naturalísticas de interação propicia a compreensão dos estados mentais do outro. Conforme propõe Tager-Flusberg (1997), essa prática poderá incitar o desenvolvimento da teoria da mente nos portadores de autismo.*

*Palavras-chave: Autismo – CAA – ensino naturalístico – estudo quase experimental*

### *Introdução*

A linguagem, uma das mais significativas aquisições na vida de uma criança, é compreendida como um sistema simbólico construído socialmente e governado

---

<sup>1</sup> Apoios: FAPERJ (proc. E-26/171.763/00) e SR-2 /UERJ.

<sup>2</sup> Agradecemos a colaboração das graduandas da UERJ Isabel Lima, Fabiana Cruz e Márcia Marinho.

por regras que servem ao propósito da comunicação. Determinante da constituição do sujeito e de sua inserção sócio-cultural, a linguagem se destaca como elemento crítico na aquisição de outros sistemas simbólicos como a leitura e a escrita (Warren e Kaiser, 1988).

Encontramos, todavia, indivíduos que, por comprometimentos cognitivos, motores ou emocionais, são incapazes de desenvolver linguagem ou utilizá-la de forma funcional para fins comunicativos. Nesta população especial encontram-se as pessoas com autismo. O autismo é uma síndrome que atinge 4 em cada 10000 habitantes, que se caracteriza pela interação social precária, distúrbios de comunicação e da linguagem e padrões atípicos de comportamento.

Um dos focos primordiais nos principais programas de intervenção destinados às pessoas com autismo é a aquisição da linguagem e da comunicação. Dentre os recursos utilizados destaca-se a comunicação alternativa/ampliada (Nunes e Nunes, 2003). A aquisição da linguagem e da comunicação deve ser funcional, principalmente na pessoa com autismo que apresenta, dentre outros fatores, déficits na generalização de estímulos. Nesse sentido, as estratégias *naturalísticas* de ensino (Mc Lean e Cripe, 1999), que apresentam como características básicas a aprendizagem em ambiente natural e a utilização de reforçadores selecionados pelo próprio aprendiz, mostram-se adequadas a estes indivíduos.

### *Objetivo*

O objetivo do estudo foi o de favorecer, através de procedimentos *naturalísticos* de ensino, a utilização de um sistema pictográfico personalizado de comunicação por um menino com autismo, que se comunicava muito raramente através da fala. A pesquisa teve como meta inicial capacitar o participante a solicitar, durante atividades de jogo e de lanche, brinquedos e alimentos utilizando cartões com o nome e a fotografia/desenho dos elementos durante interações com as assistentes de pesquisa em sentenças do tipo: “*Eu quero + objeto+ cor*”.

Posteriormente, o objetivo foi o de expandir tais enunciados incluindo o atributo tamanho, formando assim sentenças do tipo “*Eu quero+objeto+ cor+ tamanho*”.

### *Método*

#### *Participantes:*

A pesquisa foi realizada com um menino com autismo. *Ernesto* é um pré-adolescente do sexo masculino de onze anos de idade, oriundo de família de classe média, que freqüentava uma clínica-escola particular na cidade do Rio de Janeiro. A avaliação do Ernesto mostrou que ele apresentava:

- a) Prejuízo qualificado na interação social recíproca: capacidade de imitação diminuída e anormalidade no jogo social;
- b) Prejuízo qualitativo na comunicação verbal/ não-verbal: ausência de comunicação (fala), comunicação não verbal severamente comprometida e ausência de atividades imaginativas;
- c) Repertório de interesses restritos: movimentos corporais, vinculação com objetos inusitados e âmbito de interesses acentuadamente restrito.

#### *Local:*

O estudo foi desenvolvido em uma sala de atendimento individual da clínica-escola freqüentada por Ernesto.

#### *Material:*

Foram utilizados diversos brinquedos, livros e material pedagógico, utensílios usados nas refeições (pratos e copos) e itens alimentícios que constituíam o lanche fornecido pela instituição. Foram utilizados cartões plastificados com fotos/ desenhos desses elementos além de cartões contendo cores (azul, amarelo, vermelho, verde e preto) e dois cartões representando tamanhos – grande e pequeno. Na parte superior de cada cartão foi impresso o nome do objeto correspondente. Havia também um cartão – o *símbolo pivô*,

representado por uma mão com as palavras “*eu quero*” impressas na parte superior. Uma câmera filmadora portátil Panasonic e um tripé foram empregados igualmente para gravar as sessões.

#### *Delineamento Experimental:*

Um *delineamento quase experimental intrasujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento)* foi empregado (Kazdin, 1982).

#### *Procedimentos Gerais:*

Estabelecidos os contatos com a família e com a instituição, foi obtida a permissão formal para realização do estudo e das filmagens. Eram realizadas duas sessões semanais, cuja duração variou em torno de uma hora na parte da tarde.

#### *Procedimentos Específicos:*

As sessões experimentais videografadas foram transcritas *verbatim* como registro contínuo. O estudo foi dividido em três fases.

#### *Fase de Linha de Base:*

O objetivo dessa fase foi a observação das formas usuais de comunicação da criança durante atividade lúdica e de lanche. Os cartões com pictogramas foram posicionados ao alcance do sujeito e os brinquedos/alimentos, à sua vista, mas a uma distância maior. As assistentes de pesquisa interagem com ele, sem, contudo, oferecer dicas ou sugestões quanto ao uso dos cartões.

#### *Fase de Treinamento 1:*

Ernesto, que já havia participado anteriormente de uma investigação conduzida por uma das autoras na residência da família, e aprendido a usar os cartões para solicitar brinquedos e alimentos, foi ensinado, no presente estudo, a reconhecer e fazer uso simultâneo de três símbolos: símbolo pivô (sujeito da ação e verbo), símbolo elemento (substantivo) e símbolos contendo *cores* (adjetivos) para fazer sua solicitação de brinquedos, alimentos ou utensílios em enunciados do

tipo: “*Eu quero+ objeto+ cor*”. As assistentes incentivavam o menino a solicitar os objetos desejados posicionados fora de seu alcance, fornecendo cartão contendo o enunciado “*Eu quero*” seguido de um cartão com a foto/figura do objeto e depois com o cartão com a cor do item desejado. Após as primeiras sessões, o sujeito foi ensinado a dispor os cartões sobre uma pequena prancha e passar os dedos sobre cada um deles, enquanto fazia contato visual com suas interlocutoras. Após a emissão da mensagem pictográfica pelo sujeito, as assistentes verbalizavam o conteúdo da mesma, forneciam o objeto desejado e elogiavam seu desempenho (*feedback* positivo) ou indicavam que a resposta do sujeito era incorreta (*feedback* negativo) ou ainda apontavam a resposta certa quando havia erro (*feedback* corretivo).

#### *Fase de Treinamento 2:*

Foram empregados os mesmos procedimentos da fase anterior, porém com o objetivo de tornar o sujeito capacitado a solicitar itens de alimentação e brinquedos especificando seu tamanho, além da cor, em enunciados do tipo “*Eu quero+ objeto+ cor + tamanho*”.

Abaixo, estão dispostas as informações sobre o número de sessões conduzidas com Ernesto e a duração das mesmas.

Situação	Lanche		Jogo	
Fases	Número de Sessões	Duração em minutos	Número de Sessões	Duração em minutos
<i>Linha de Base</i>	3	de 10 a 20	2	de 10 a 15
<i>Treinamento 1</i>	30	de 5 a 36	9	10
<i>Treinamento 2</i>	25	10	43	10

Dada a variabilidade de duração das sessões em ambas as situações, foram calculadas nas sessões, cuja duração era diferente de 10 minutos, suas frequências estimadas para 10 minutos.

Definição das estratégias naturalísticas de ensino utilizadas:

- a) Arranjo ambiental – São colocados no campo perceptual do sujeito, mas fora de seu alcance, os objetos utilizados em situação lúdica ou de

refeição. Ao seu alcance ficavam os cartões correspondentes aos elementos presentes. As assistentes forneciam, no início da interação, a seguinte regra: “para você obter o que quer, é necessário que me entregue um cartão com o desenho ou fotografia do objeto que você deseja”.

b) Mando – Modelo e Espera – Através de antecedentes verbais e gestuais das assistentes, o sujeito era estimulado a solicitar o item desejado utilizando o sistema pictográfico. A complexidade das dicas das assistentes variou em três níveis:

- Nível difícil – Perguntas abertas (PA) das assistentes dirigidas ao sujeito exigindo a emissão de uma resposta gestual ou simbólica. Não havia apresentação de opções de respostas simbólicas ou indicação explícita dos objetos.
- Nível médio – Solicitação gestual acompanhado ou não de perguntas das assistentes exigindo a emissão de uma resposta gestual ou simbólica do sujeito. As opções de resposta (objetos ou cartões) são indicadas gestualmente pelas assistentes que verbalizam ou não o nome dos objetos ou cartões oferecidos. Estão nesta categoria as *pergunta com dica de objetos* (POB), *pergunta com dicas simbólicas* (POS) e *espera com dica de objeto* (EB) (espera consiste em a assistente empunhar o objeto de interesse da criança mantendo sempre um contato visual com ela e aguardar uma resposta gestual ou simbólica da mesma para o prosseguimento da tarefa).
- Nível fácil - as assistentes solicitam verbalmente e apresentam o modelo de resposta gestual ou simbólica para a criança.

c) Pedido com uso do sistema simbólico – As próprias assistentes solicitam ao sujeito itens de alimentação e/ou brinquedos, através do uso do sistema simbólico, algumas vezes acompanhado de verbalização.

d) Índice de Fidedignidade – Selecionou-se aleatoriamente 25% das sessões experimentais para categorização por uma segunda assistente de pesquisa. Para verificar o acordo entre os categorizadores, foi utilizada a fórmula *índice de concordância* proposta por Fagundes (1985) Índice de Concordância igual número de acordos de respostas divididos pela soma das respostas em acordo mais respostas em desacordo multiplicado por 100. As percentagens médias de acordos na categorização das respostas das assistentes e do participante estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1

Percentagens médias de acordos na categorização das respostas das assistentes e do participante.		
	Respostas das assistentes	Respostas de Ernesto
JOGO	82,07%	86,69%
LANCHE	87,08%	86,68%

### *Resultados:*

#### *1. Relação das estratégias apresentadas pelas assistentes e respostas simbólicas corretas*

Estão apresentadas na Tabela 2 as frequências absolutas totais das estratégias utilizadas pelas assistentes de pesquisa durante as sessões experimentais, e das respostas simbólicas corretas a cada uma das estratégias (respostas com uso dos cartões pictográficos nas quais, Ernesto solicita o objeto especificando sua cor e/ou seu tamanho), nas situações de lanche e de jogo. Os dados exibidos são referentes às sessões de Treinamento 1 e 2. Os dados de linha de base mostraram que durante essa fase, as assistentes não fizeram qualquer instigação para que Ernesto usasse o sistema simbólico.

Tabela 2

Frequências absolutas totais das estratégias empregadas pelas assistentes e das respostas simbólicas corretas emitidas por Ernesto nas situações de jogo e lanche			
	JOGO	LANCHE	TOTAL
Pergunta Aberta (PA)	54	184	238
Resposta Simbólica Correta à PA	16	68	84
Espera com dica de Objeto (EB)	47	151	198
Resposta Simbólica Correta à EB	22	136	158
Pergunta com dica de Símbolo (POS)	123	16	139
Resposta Simbólica Correta à POS	41	10	51
Pergunta com dica de Objeto (POB)	391	185	576
Resposta Simbólica Correta à POB	109	96	205
Modelo (M)	151	212	363
Resposta Simbólica Correta a M	84	41	125

A análise da frequência das estratégias usadas pelas assistentes ao longo das sessões, nas duas fases de treinamento, mostrou que as *perguntas abertas* e os pedidos apresentaram tendência ascendente inicial, sobretudo nas sessões de lanche, mas decaíram ao longo das sessões seguintes. Durante as sessões de lanche, observou-se muitas oscilações na frequência da *espera com dica de objeto*, que apresentou um aumento significativo ao final do estudo.

Nas situações de jogo, esta espera manteve-se com baixa frequência. As *perguntas com dicas de objeto* mostraram nítida tendência ascendente no início do treinamento, mantendo-se com elevada ocorrência em ambas as situações, enquanto que as perguntas com dica de símbolo exibiram frequência estável e muito baixa durante todo o estudo. Observou-se tendência estável e levemente ascendente na frequência de oferta de modelos na situação de lanche, enquanto que na situação de jogo, a tendência mostrou-se levemente decrescente.

Considerando as frequências totais das estratégias dispostas na Tabela 2, verificou-se que, em geral, as assistentes usaram mais comumente as *perguntas com dica de objeto* e os *modelos*. Entretanto, se levarmos em conta as percentagens de respostas simbólicas corretas a cada estratégia empregada pelas assistentes, observou-se que era mais provável que Ernesto



respondesse corretamente usando os pictogramas quando as instrutoras empregavam a espera com dica de objeto, ou seja, quando elas esperavam por alguns segundos por sua resposta olhando-o atentamente e segurando o objeto desejado. Os dados sugerem que se Ernesto necessitou algumas vezes da indicação explícita feita pela assistente dos objetos/alimentos disponíveis para que ele solicitasse algum de seu interesse ou necessidade, não foi preciso, contudo, que as assistentes o lembrassem com frequência de como fazer esta solicitação através dos pictogramas.

É importante destacar que as assistentes reforçaram positiva, freqüente e consistentemente as respostas de Ernesto ao longo do estudo em ambas as situações. Tanto a emissão de *feedback* corretivo quanto negativo foram pouco freqüentes na situação de lanche. Na situação de jogo, o *feedback* negativo, manteve-se estável. A freqüência de *feedback* corretivo nesta mesma situação mostrou diversas oscilações.

## 2. Respostas simbólicas às instigações das assistentes e iniciativas simbólicas.

*Respostas simbólicas corretas* referem-se à emissão de enunciados pictográficos completos e corretos a partir das instigações das assistentes (perguntas aberta, com dica de objeto, com dica simbólica, espera com dica de objeto e modelo) A inspeção visual dos gráficos de desempenho ao longo do treinamento mostrou que o menino tendeu a apresentar um crescimento de respostas simbólicas corretas ao longo das sessões na situação de lanche. Na situação de jogo, a despeito do alto índice de respostas simbólicas corretas, Ernesto também exibiu freqüência significativa de respostas incorretas e incompletas (por exemplo, com omissão e/ou erro no uso dos cartões referentes aos atributos de cor e/ou tamanho)

*Iniciativas simbólicas corretas* referem-se à emissão de enunciados pictográficos não precedido por qualquer instigação das assistentes. Elas mostraram tendência ascendente na situação de lanche, enquanto que as iniciativas incompletas e/ou incorretas mantiveram-se com baixa freqüência

ao longo do treinamento. Na situação de jogo, porém, as iniciativas simbólicas corretas apresentaram picos de elevação, enquanto as iniciativas incorretas foram muito raramente emitidas.

As frequências absolutas totais das respostas simbólicas e iniciativas simbólicas corretas de Ernesto nas situações de lanche e jogo estão exibidas na Tabela 3.

Tabela 3

Frequências absolutas totais das respostas simbólicas corretas e iniciativas simbólicas corretas de Ernesto nas situações de lanche e jogo.			
	LANCHE	JOGO	TOTAL
Iniciativa Simbólica	444	66	510
Resposta Simbólica	432	457	889

As iniciativas simbólicas corretas predominaram na situação de lanche, enquanto as respostas simbólicas corretas foram mais frequentes na situação de jogo.

### 3. Respostas gestuais corretas, iniciativas e respostas vocais/verbais.

A frequência absoluta de respostas gestuais corretas, iniciativas e respostas vocais/verbais nas situações de jogo e lanche estão exibidas na Tabela 4.

Tabela 4

Frequência absoluta de respostas gestuais corretas, iniciativas e respostas vocais/verbais nas situações de jogo e lanche.			
	LANCHE	JOGO	TOTAL
Resposta Gestual Correta	218	370	588
Resposta Vocal / Verbal	171	55	226
Iniciativa Vocal / Verbal	40	12	52

Na situação de lanche, observou-se que a ocorrência de *respostas gestuais corretas* manteve-se elevada durante o treinamento. Na situação de jogo, houve crescimento ao longo do treinamento das respostas gestuais corretas e incorretas, sendo maior o percentual das primeiras.

Constatou-se frequência baixa e estável nas *iniciativas e nas respostas vocais* (emissão de sons) e *verbais* (fala articulada de palavras) no lanche ao longo da fase do treinamento. A partir da sessão 45 ambas apresentaram tendência ascendente. Em situação de jogo, só ocorreram respostas verbais na em linha de base; no treinamento tanto as respostas quanto as iniciativas foram raras, observando-se, entretanto, uma tendência crescente nas últimas sessões. As respostas verbais incluíram: “*o copo*” (repetido oito vezes na sessão 2 de linha de base na situação de jogo), “*coca*” ou “*acoca*” ou ainda “*coca-cola*”, “*isso*”, “*não*”, “*o que*”, “*azul*”, “*lá*” e “*não*”. Na maioria das ocorrências, as respostas vocais e verbais eram emitidas simultaneamente com respostas simbólicas e/ou gestuais.

### *Considerações Finais*

O desenvolvimento da comunicação e da linguagem depende fundamentalmente das habilidades sócio-cognitivas do indivíduo como a capacidade em manter a atenção conjunta, imitar e metarepresentar. A dificuldade em metarepresentar observada em crianças com autismo justifica, em parte, a falta de motivação em aprender formas sociais de comunicação. Assim sendo, esses indivíduos emitem atos comunicativos protodeclarativos<sup>3</sup> com pouca ou nenhuma frequência (Tager-Flusberg, 1997). Pesquisas demonstram, contudo, que a comunicação instrumental no autista pode ser satisfatória (Sarriá, Gómez e Tamarit, 1996). Esse dado sugere que a criança com essa síndrome, apesar de não compartilhar estados subjetivos, possui representações mentais traduzidas em pensamentos, desejos, crenças ou percepções. Em determinados contextos, a relevância de seus estados da mente estimulam-no a interagir socialmente. Tais interações, de caráter essencialmente instrumental, ocorrem em episódios cotidianos onde o indivíduo encontra-se impossibilitado em satisfazer necessidades ou realizar desejos.

Com o objetivo de ampliar a utilização de um sistema de comunicação alternativa o presente estudo foi realizado. Em um estudo anterior, Ernesto havia

---

<sup>3</sup> Atos comunicativos protodeclarativos – comunicação incipiente com o propósito de comentar sobre um evento ou objeto presente no ambiente.

aprendido a fazer solicitações em enunciados simples contendo apenas o símbolo do objeto desejado e posteriormente em enunciados compostos por dois símbolos, incluindo um símbolo pivô - *“Eu quero + objeto”*. No presente estudo, quando foi introduzido o símbolo de cor, ele inicialmente apresentou dificuldades em reconhecer as cores ainda que fizesse suas solicitações em sentenças completas *“Eu quero+ objeto+ cor”* a partir das instigações das assistentes. Ao final do experimento, ele se mostrou capaz de fazer as solicitações com a identificação correta das cores. Estas solicitações, através do sistema simbólico, ocorreram tanto a partir de instigações das assistentes quanto espontaneamente, ainda que as respostas espontâneas ocorressem mais freqüentemente na situação de lanche do que na de jogo. Ernesto foi capaz igualmente de fazer tais solicitações indicando além da cor, o tamanho do objeto desejado em enunciados do tipo - *“Eu quero+ objeto+ cor+tamanho”*.

O presente estudo confirmou a eficácia do ensino naturalístico como forma de promoção da linguagem. Através dos procedimentos de ensino aplicados foi possível analisar o grau de compreensão do participante a estímulos transientes (fala) e não transiente (gestos, objetos e símbolos), assim como avaliar sua linguagem produtiva expressa principalmente através do sistema simbólico. Ernesto mostrou-se gradativamente mais responsivo às dicas das assistentes, seja das ajudas mais totais como os modelos, ou das ajudas mais parciais como as perguntas abertas, as perguntas com dicas de objeto e com dicas de símbolo e do procedimento de espera com objeto. Na verdade, ao longo das sessões, a emissão de suas respostas simbólicas dependia cada vez menos das ajudas totais (modelos). Com efeito, em ambas as situações, a maioria de seus enunciados simbólicos corretos foram instigados menos através de modelos do que de perguntas e de espera. É importante destacar ainda que, enquanto no estudo anterior realizado em 1999, ocorrera baixa responsividade a perguntas abertas (sem qualquer dica de objeto e/ou símbolo), no presente estudo, Ernesto mostrou-se capaz de fazê-lo de forma correta muito mais freqüentemente. Isto sugere que se anteriormente Ernesto processava informações de forma *gestáltica*, isto é, necessitando que estímulos transientes (fala) fossem sempre acompanhados de

estímulos não transientes (com dicas gestuais, indicação de objetos ou de pictogramas), no presente estudo constatou-se progresso na sua compreensão dos estímulos transientes, como atesta sua boa responsividade a perguntas abertas.

Os dados ainda revelaram que as iniciativas simbólicas do participante, ou seja emissão espontânea de sentença simbólica sem qualquer instigação das assistentes, foram ligeiramente mais freqüentes do que as respostas instigadas por modelos, perguntas e espera na situação de lanche. Convém destacar que enquanto no estudo anterior, Ernesto praticamente não exibiu iniciativas simbólicas para solicitar itens indicando-lhe a cor, no presente estudo, ele foi capaz de fazê-lo com muita freqüência, principalmente na situação de lanche.

Embora a experimentadora incentivasse o uso de toda capacidade comunicativa da criança como verbalizações, gestos e uso de símbolos, observou-se no atual estudo tendência crescente no uso de símbolos, esporádicas verbalizações e tendência decrescente do uso de gestos. Esses dados sugerem a tendência do sujeito em produzir uma forma não transiente de linguagem, calcada no uso de símbolos pictográficos. Com efeito, contrastando com o estudo anterior em que Ernesto ainda se utilizava de gestos para fazer solicitações, no presente estudo, praticamente todos os seus pedidos foram feitos através do sistema simbólico. Os pedidos feitos pelas assistentes a Ernesto, realizados através do emprego do sistema simbólico – acompanhados ou não de verbalização – parecem ter contribuído para este desempenho.

Ainda que as respostas vocais e verbais de Ernesto tenham sido ainda pouco freqüentes, foi interessante notar que elas geralmente se apresentaram acompanhadas de respostas simbólicas e/ou gestuais. Uma análise dos antecedentes das respostas vocais e verbais mostrou que elas ocorreram com maior freqüência depois dos procedimentos de perguntas abertas e de espera com objeto na situação de lanche e de perguntas com dica de objeto e de dica com símbolo na situação de jogo.

Ernesto ampliou seu repertório de símbolos de objetos e de cores (azul, amarelo, vermelho, verde e preto) e de tamanho (grande e pequeno) e demonstrou ter adquirido a habilidade de construir enunciados com quatro símbolos, do tipo “*Eu quero+objeto+cor+tamanho*”. Vale ressaltar a emissão coordenada do olhar de Ernesto dirigido para a assistente e para os símbolos ou objetos no momento de fazer as solicitações, que não ocorrera no estudo anterior. Considerando que no autista é comum a falha em atenção compartilhada, ou seja, a atenção coordenada entre o objeto e o interlocutor (Wetherby, Prizant e Schuler, 2000), a observação do olhar coordenado em Ernesto evidencia seu progresso na comunicação interpessoal.

Acreditamos que o ensino de habilidades de solicitação (comunicação instrumental) possa favorecer o surgimento de formas mais complexas de interação como a comunicação declarativa. Em termos cognitivos, isso implicaria em dizer que o ensino da linguagem em situações naturalísticas de interação propicia a compreensão dos estados mentais do outro. Conforme propõe Tager-Flusberg (1997), essa prática poderá incitar o desenvolvimento da *teoria da mente* nas pessoas com autismo.

#### Referências Bibliográficas

- Fagundes, A. J. (1985). Descrição, definição e registro de comportamento. S. Paulo: Edicon.
- Kazdin, A (1982). Single case experimental designs. New York: Pergamon Press.
- McLean L. & Cripe, J. (1999) The effectiveness of early intervention. Em M. Guralnick (Ed) The effectiveness of early intervention. (pp.349-428). Baltimore: Paul Brookes.
- Nunes, D. R. & Nunes, L. R (2003). Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. . Em L.R. Nunes (Org), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais (pp.125-141) . Rio de Janeiro: Dunya.
- Sarria, E, Gomez, J.C. e Tamarit, J. (1996). Joint attention and alternative language intervention in autism: implications of the theory for practice. Em S. von Tetzchner (Ed) Augmentative and Alternative Communication: European Perspective..(pp. 49-64). San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Tager-Flusberg, H. (1997) Language acquisition and theory of mind: Contributions from the study of autism. Em L. B.Adamson, & M. Ronski (Eds). Communication and language acquisition: discoveries from atypical development (pp.135-160). Baltimore: Paul Brookes.

Warren, S. e Kaiser A. (1988). Incidental language teaching: A critical review. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51, 291-299.

Wetherby, A.; Prizant, B. e Schuler, A. (2000) Understanding the nature of communication and language impairments. Em A .Wetherby & B. Prizant (Eds) Autism Spectrum Disorders: a transactional developmental perspective (pp.109 -142). Baltimore: Paul Brookes