

***POMERISCH ODER PORTUGIESISCH SPRACHE?*¹ **COMPREENSÃO COMUNICATIVA EM CRIANÇAS POMERANAS BILÍNGUES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**²
*POMERISCH ODER PORTUGIESISCH SPRACHE? COMMUNICATIVE COMPREHENSION IN BILINGUAL POMERANIAN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER***

Mayck Djúnior HARTWIG³
Cláudia Patrocínio Pedroza CANAL⁴

RESUMO: Trata-se de um estudo realizado com crianças pomeranas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) residentes na cidade de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, conhecida como a cidade mais pomerana do Brasil, onde grande parte da população apresenta característica de bilinguismo simultâneo – pomerano-português, o que tem ocasionado alguns desafios no contexto educacional. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi de descrever comportamentos indicadores de comunicação, a partir de interações estruturadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa, possibilitando a identificação das diferenças nas interações observadas em L1 – Língua Portuguesa e L2 – Língua Pomerana. Para atingir os objetivos propostos, foram selecionadas três crianças do sexo masculino, sendo duas com 9 anos de idade e uma com 10 anos de idade, bilíngues pomerano-português, diagnosticadas com TEA há pelo menos um ano antes desta pesquisa e acompanhadas por profissionais de saúde e educação inclusiva. Esta pesquisa adota uma metodologia descritiva, do tipo estudo de caso múltiplo, cujo método de análise de dados adotado foi de caráter qualitativo, a fim de compreender as variáveis subjetivas envolvidas no processo de comunicação e interação de cada caso. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a apresentação de Pranchas de História Continuada, que tiveram como objetivo servir de estímulo visual para que a criança pudesse elaborar uma história. Os resultados indicam que, nas interações realizadas em Língua Pomerana, os sorrisos, as gesticulações, o compartilhamento da atenção e as demonstrações afetivas eram mais frequentes se comparados às interações realizadas em Língua Portuguesa, o que indica que a criança apresenta mais comportamentos não verbais nas interações realizadas em língua materna. Esse dado indica, por conseguinte, que as interações na língua materna (Pomerano), atuam no fortalecimento das habilidades de Atenção Compartilhada, competência central para que as interações sociais aconteçam.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Comunicação. Bilinguismo. Língua Pomerana.

ABSTRACT: This is a study carried out with Pomeranian children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) living in the city of Santa Maria de Jetibá, in the state of Espírito Santo, Brazil, known as the most Pomeranian city in Brazil, where a large part of the population presents the characteristic of simultaneous bilingualism – Portuguese-Pomeranian, which has caused some challenges in the educational context. Therefore, the objective of this research was to describe behaviors that are communication indicators, based on structured interactions in Pomeranian and Portuguese Language, enabling the identification of differences in the interactions observed in L1 - Portuguese Language and L2 - Pomeranian Language. To reach the proposed goals, three male children were selected, two 9 year olds and one 10 year old, Pomeranian-Portuguese bilinguals, diagnosed with ASD at least a year before this research and accompanied by health professionals and inclusive education. This research adopts a descriptive methodology, of multiple case study type, whose data analysis method adopted was of a qualitative character, in order to comprehend the variable subjects involved in the process of communication and interaction of each case. The procedure of data collection included the presentation of Continued Storyboards), that had as the purpose to suit as visual stimulus for the child to elaborate a story. The results indicate that in the interactions performed in the Pomeranian language, the smiles, gestures, attention sharing and demonstrations of feelings were more frequent when compared to the interactions performed in the Portuguese language, which indicates that the child presents more non-verbal behavior in interactions performed in his mother tongue. Therefore, this data points to that mother tongue interactions (Pomeranian) may act in the fortification of Attention Shared abilities, a central competence for social interactions to happen.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. Communication. Bilingualism. Pomeranian language.

¹ Nota de tradução: Língua Portuguesa ou Língua Pomerana?

² <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0079>

³ Doutorando em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestre em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/Espírito Santo/Brasil. E-mail: mayckhartwig@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4596-8245>

⁴ Doutora em Psicologia, Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/Espírito Santo/Brasil. E-mail: claudiapedroza@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-1302>



1 INTRODUÇÃO

O contexto de realização deste estudo foi com população pomerana residente na cidade de Santa Maria de Jetibá/Espírito Santo, conhecida como a cidade mais pomerana do Brasil. Os pomeranos descendem da antiga Pomerânia, situada nas costas do mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia e os países escandinavos (Tressmann, 2005). A principal atividade econômica desenvolvida em seu país era a agricultura (Rölke, 1996). No entanto, as diversas guerras e a revolução industrial impactaram fortemente no regime de trabalho dos povos germânicos, causando fome, miséria e desemprego (Martinuzzo, 2009), o que levou os pomeranos a emigrarem para outros países, entre eles, o Brasil.

A imigração germânica aconteceu em várias regiões brasileiras. Os primeiros imigrantes chegaram em 1820 e se instalaram no Rio Grande do Sul (Turbino, 2007). Cotrim (2005) relata a vinda de imigrantes alemães, suíços e belgas para São Paulo entre os anos de 1847 e 1857, quase no mesmo período que se deu a vinda dos pomeranos para o estado do Espírito Santo. Os primeiros imigrantes pomeranos chegaram ao Espírito Santo em 1859 (Tressmann & Dadesky, 2015) e se instalaram nas regiões montanhosas (Martinuzzo, 2009).

Os descendentes de pomeranos estão atualmente em vários municípios do estado do Espírito Santo e em outras regiões do Brasil como Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No entanto, a maior proporção encontra-se em Santa Maria de Jetibá, cidade situada na região centro serrana do Estado do Espírito Santo (Tressmann, 2005), com população estimada em 39.928 (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* [IBGE], 2017). A economia municipal é predominantemente de hortifrutigranjeiros e conta com a mão de obra familiar em pequenas propriedades.

No âmbito cultural, Santa Maria de Jetibá é considerada, na atualidade, a cidade mais pomerana do Brasil, na qual grande parte da comunidade se comunica por meio da Língua Pomerana, necessitando, em certas ocasiões, da intermediação de intérprete, principalmente a população idosa e aqueles que residem nas regiões interioranas da cidade. O mesmo acontece nas escolas da cidade, pois algumas crianças ingressam na escola falando apenas a língua pomerana, o que torna o processo de alfabetização um desafio maior.

Em sua pesquisa, Tressmann (2005) realizou estudo sobre a predominância na língua entre os membros da comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá e aponta que o grupo bilíngue em Pomerano e Português é o mais expressivo, composto por mais de 90% dos membros da comunidade. Ele identifica ainda que o Pomerano é mais falado pelas mulheres do que pelos homens; está mais presente entre os mais idosos do que entre os jovens, e o uso da Língua Portuguesa depende do grau de escolaridade maior.

O bilinguismo é definido para falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas, podendo ser adquirida de diversas formas, idades e contextos (Almeida & Flores, 2017). Nos casos em que a criança é exposta simultaneamente a duas línguas ao mesmo tempo, dá-se o nome de bilinguismo simultâneo (Almeida & Flores, 2017). Isto é o que ocorre com os pomeranos: a Língua Pomerana é aprendida no contexto familiar. No entanto, a Língua Portuguesa acaba sendo mais utilizada, principalmente pelos mais jovens, devido à influência da escola (Tressmann, 2005).

A Língua Pomerana passou a ter uma escrita oficial no Espírito Santo a partir do ano de 2000, e esse reconhecimento já está em vigor, desde 2011, por meio da Emenda nº 11/2009, que incluiu, no artigo 182 da Constituição Estadual, as línguas pomerana e alemã como patrimônios culturais do estado do Espírito Santo, passando a ser ensinada como disciplina no currículo escolar em Santa Maria de Jetibá (Parecer nº 2/2011).

Dado o contexto histórico, algumas questões têm se apresentado de maneira desafiadora no contexto educacional nessa cidade, sendo dois dos maiores desafios em relação à educação dos pomeranos o bilinguismo e o aumento considerável de alunos com deficiência nos últimos 10 anos. Dentre as dificuldades mais marcantes em relação à escolarização dos estudantes pomeranos, destacam-se: o alto índice de reprovação, professores que não falam o pomerano, subestimação da capacidade de aprendizagem dos alunos pomeranos, exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua (Küster, 2015).

O segundo aspecto desafiador para a educação formal na cidade é o aumento do número de crianças com deficiência intelectual, múltipla e TEA nos últimos anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2017). De 2010 a 2016, houve um aumento de 52,45% dos casos, considerando apenas aqueles cujas matrículas foram realizadas em salas de aula comum, sendo o maior aumento de crianças com deficiência intelectual, seguido de Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Destas, cerca de 70% são oriundas de famílias pomeranas (Centro de Educação Inclusiva [CREI], 2017).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que se apresenta nos anos iniciais de vida e manifesta-se por: a) comprometimentos na comunicação e interação social, e b) comportamentos, interesses e atividades restritivos e repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013). As alterações sensoriais também têm sido enfatizadas para a compreensão e a identificação do transtorno (Baranek, David, Poe, Stone, & Watson, 2006).

Um dos sintomas mais marcantes nas crianças com TEA é a maneira como as relações sociais e afetivas acontecem (Corrêa, 2014), a ponto de que um dos primeiros sinais observáveis em crianças com TEA é um prejuízo significativo nos comportamentos ligados à comunicação social inicial, o que pode ser relacionado às habilidades sociais que surgem no primeiro ano de vida da criança: a orientação social e as habilidades de Atenção Compartilhada (Ozonoff, Williams, & Landa, 2005; Corrêa, 2014; Fiore-Correia, 2005). Tal conceito define a habilidade para compartilhar atenção com um parceiro social, um objeto e um evento em uma relação triádica que emerge entre os 9 e os 14 meses e alcança estabilidade por volta dos 18 meses de vida (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998).

A Atenção Compartilhada envolve a procura da criança por outras pessoas por meio de vocalizações, gestos e contato ocular, no intuito de compartilhar experiências, objetos, entre outros (Campos, 2008; Corrêa, 2014; Lampreia, 2007). Assim, havendo um comprometimento de atenção compartilhada, as habilidades de reciprocidade socioafetiva estariam prejudicadas, afetando a habilidade de interação social da pessoa com TEA.

Tomaremos aqui como viés teórico para explicar os aspectos relacionados à comunicação interativa no TEA, a visão desenvolvimentista, baseada principalmente nas pesquisas

de Fiore-Correia (2005), Lampreia (2007) e Corrêa (2014), que compreendem que a interação social é precursora da intenção comunicativa, sendo o déficit de comunicação no TEA um tipo de déficit social, anterior ao desenvolvimento da linguagem, relacionada ao déficit de atenção compartilhada.

Corroborando a abordagem desenvolvimentista, Stone, Ousley, Yoder, Hogan e Hepburn (1997) afirmam que, no primeiro ano de vida, os bebês com desenvolvimento atípico aprendem a se comunicar não-verbalmente por meio do contato ocular, vocalizações e gestos pré linguísticos, ou seja, as interações sociais. Os autistas apresentariam um padrão desordenado do desenvolvimento da comunicação com déficits no uso e compreensão de formas não-verbais de comunicação, assim como uma amplitude limitada de comportamentos comunicativos não verbais, isto é, um uso menos frequente de contato ocular, apontar e mostrar objetos que, conseqüentemente, afetaria as respostas sociais (Lampreia, 2007).

Devido ao déficit na comunicação, acreditava-se que o bilinguismo pudesse ser totalmente prejudicial ao desenvolvimento da criança autista (Kremer-Sadlik, 2005). No entanto, pesquisas apontam o efeito benéfico em diversas áreas, incluindo melhor desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade (Gonzalez-Barrero & Nadig, 2018) e maior propensão a vocalizar e utilizar gestos (Petersen, Marinova-Todd, & Mirenda, 2012). Outros pesquisadores apontam ainda efeitos benéficos do bilinguismo em crianças com desenvolvimento típico, podendo ser observados melhor desempenho nas tarefas cognitivas (Bialystock, 2001), em tarefas de consciência linguística (Genesee, Paradis, & Crago, 2004) e capacidades de leitura superiores (Pearson 2009).

Kremer-Sadlik (2005) estudou a relação entre as recomendações dos médicos sobre bilinguismo espanhol-inglês em crianças cuja língua materna era o espanhol. Os médicos e os educadores recomendavam que os pais de crianças bilíngues espanhol-inglês com TEA usassem apenas a língua inglesa na comunicação com a criança. O estudo observou que famílias bilíngues que optaram por usar somente o inglês com seus filhos tiveram maior dificuldade para fazer conexões afetivas e interações afetivas com eles. O estudo concluiu que utilizar a língua dominante (inglês) seria prejudicial ao desenvolvimento de crianças com TEA, uma vez que a ligação emocional com os pais é extremamente importante para manter o engajamento na interação social.

Considerando o contexto apresentado, o objetivo desta pesquisa foi de descrever comportamentos indicadores de comunicação, a partir de interações estruturadas em Língua Pomerana e Língua Portuguesa, possibilitando a identificação das diferenças nas interações observadas em ambas as línguas.

2 MÉTODO

O modelo teórico-metodológico adotado nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, de caráter descritivo com delineamento de estudo de caso múltiplo, que se caracteriza pelo interesse em casos individuais (Stake, 2000). Tendo em vista a heterogeneidade do transtorno, o modelo qualitativo com delineamento de estudo de caso múltiplo torna-se uma ferramenta de análise aprofundada que corresponde aos objetivos desta pesquisa.

2.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo: a) três crianças bilíngues pomerano-português, do sexo masculino, sendo dois com 9 anos de idade e um com 10 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de grau Leve/Moderado, diagnosticados por equipe multidisciplinar há pelo menos um ano antes da coleta de dados; b) as mães das crianças, sendo uma delas monolíngue-pomerano e duas bilíngues pomerano-português; c) a professora regente da classe de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino onde estuda a criança; d) duas pedagogas do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI); e) duas pedagogas do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO).

As crianças participantes da pesquisa foram identificadas mediante contato com o CREI, setor que acompanha e orienta a equipe de professores de educação inclusiva das escolas municipais de Santa Maria de Jetibá/ES. Os participantes de pesquisa foram selecionados em conjunto com a equipe de pedagogas do setor de educação inclusiva, seguindo os critérios de inclusão desta pesquisa, que foram: possuir idade entre 6 e 12 anos, ser bilingue pomerano-português, possuir diagnóstico de TEA realizado por equipe multidisciplinar há pelo menos um ano antes da coleta de dados, e ser classificado no Espectro Autista pela Childhood Autism Rating Scale – CARS (Schopler, Reichler, & Renner, 1986).

Assim, após avaliação pela escala CARS (Schopler, Reichler, & Renner, 1986), foram incluídos nesta pesquisa os seguintes participantes: a) Marcos, 10 anos, diagnosticado com TEA Moderado, classificado com escore 36 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa, conforme classificação proposta por Paes de Barros et al. (2012) e de acordo com a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)⁵ como classe D (10 pontos), estudante do 4^a ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilíngue pomerano-português, que apresentava dificuldade de conversar em língua portuguesa, pois habitualmente a família se comunicava apenas em pomerano; b) Francisco, 10 anos, diagnosticado com TEA/Leve, classificado com escore 32 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa, classificando-se como classe C1 (18 pontos), estudante do 4^o ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilíngue pomerano-português, que tendia a utilizar principalmente a língua portuguesa em suas conversas; c) Cadu, 9 anos, diagnosticado com TEA/Leve, classificado com escore 32 na Escala CARS, filho de agricultores pomeranos, de classe média baixa, classificando-se como classe C2 (16 pontos), estudante do 3^o ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, bilingue pomerano-português e tendia a utilizar de maneira alternada as duas línguas em suas conversações.

2.2 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados de pesquisa, foram utilizados: 1) Childhood Autism Rating Scale – CARS (Schopler, Reichler, & Renner, 1986); 2) Entrevista Semiestruturada com as mães, com as professoras regentes e com as pedagogas (Hartwig, 2019); 3) Pranchas de História Continuada (Hartwig, 2019) com as crianças.

⁵ Critério de Classificação Econômica Brasil. Recuperado em 28 de maio de 2019 de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?SectionID=84>

2.3 PROCEDIMENTOS

As entrevistas com as mães, as professoras e as pedagogas foram realizadas individualmente e tiveram como objetivo coletar dados a respeito do histórico de desenvolvimento da criança e compreender, principalmente, as características de comunicação da criança em diferentes contextos. Para atender aos objetivos, elaborou-se uma entrevista semiestruturada a partir da designação de blocos previamente elaborados, sendo eles: a) Dados sociodemográficos; b) Desenvolvimento da linguagem; c) Comunicação verbal e não verbal. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, os dados serviram de base para análise complementar deste estudo

A coleta de dados com as crianças ocorreu a partir de interação semiestruturada, com uso do instrumento Prancha de História Continuada (Hartwig, 2019), que teve o objetivo de servir de estímulo visual para que as crianças construíssem uma narrativa a partir da imagem apresentada. O instrumento, composto por quatro pranchas, foi desenvolvido por Hartwig (2019) e a aplicação do instrumento foi realizada por ele, que é bilíngue pomerano-português. A apresentação das pranchas ocorreu de maneira alternada de modo que as crianças pudessem construir uma história em L1 e L2 com todas as pranchas.



Figura 1. Prancha de história continuada – Relação afetiva entre familiares.

Para que a criança pudesse construir uma narrativa em ambas as línguas sobre cada prancha apresentada, optou-se por dividir a aplicação em dois momentos, obedecendo a ordem de aplicação apresentada no Quadro 1.

MOMENTO 1	Prancha Vinculação afetiva entre pares	Língua Pomerana (L1)
	Prancha Relação com o objeto	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Vinculação afetiva entre familiares	Língua Pomerana (L1)
	Prancha Vida escolar	Língua Portuguesa (L2)

MOMENTO 2	Prancha Vinculação afetiva entre pares	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Relação com o objeto	Língua Pomerana (L1)
	Prancha Vinculação afetiva entre familiares	Língua Portuguesa (L2)
	Prancha Vida escolar	Língua Pomerana (L1)

Quadro 1 - Ordem de aplicação das pranchas de história continuada.

Fonte: elaboração própria

O roteiro de aplicação seguiu uma ordem de perguntas previamente elaboradas. Após realização do *rapport*, foi apresentada a primeira Prancha de História Continuada (Hartwig, 2019) e foi proferido o seguinte comando em L1: “*Gostaria que você observasse com bastante atenção essa imagem que você está vendo. O que você vê aqui?*”⁶. Após a resposta da criança, o pesquisador deu o comando para que a criança iniciasse a história: “*Gostaria que você contasse uma história a partir da figura que você está vendo. O que essas crianças estão fazendo? Conte uma história sobre elas*”⁷. Além disso, os participantes foram expostos a outras quatro perguntas: 1) “Quem é essa pessoa?”; 2) “O que ela está fazendo?”; 3) “Como ela/ele está se sentindo?”; 4) “O que mais você vê?”. Após a conclusão da história, a próxima prancha era apresentada.

As interações foram gravadas em áudio, tiveram duração média de 30 minutos e foram realizadas por Hartwig (2019) em bilíngue pomerano-português em sala previamente preparada. As observações referentes aos comportamentos indicadores de comunicação foram registradas pelo observador-pesquisador, o qual se posicionou em frente a criança, na Tabela de Registro de Comportamentos Indicativos de Comunicação (Tabela 2). O instrumento apresenta uma lista de indicadores de comunicação, dividido em quatro categorias: (1) Não verbal, (2) Verbal, (3) Compreensão e (4) Não compreensão. Para a definição das categorias, tomou-se como base o estudo de Lopes (2016) realizado na Universidade de Algarve/Portugal, que teve por objetivo levantar quais as dificuldades comunicativas de crianças com TEA no contexto escolar e familiar, e verificar em qual dos contextos a intencionalidade comunicativa era maior, identificando ainda quais as estratégias facilitadoras desse processo. O instrumento foi adaptado para atender aos objetivos desta pesquisa, e os comportamentos indicadores de comunicação foram categorizados da forma apresentada na Tabela 2.

Não-verbal

Utiliza expressões faciais, exibindo emoções (indicadores de emoções primárias).

Auxilia a comunicação com gestos ou gesticulações (apontar, encolher os ombros, balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo, mímicas).

Chama a atenção para si (chama a atenção do pesquisador para algo que irá dizer).

Realiza contato visual.

Verbal

⁶ Em L1: *Ik wul gērn dat duu mit achtungaukikts na dem buld. Wat duu hur Süüst. War süüst duu hur?*

⁷ Em L1: *“Ik wul gern dat duu ain geschicht fortelst oiwerr dat buld wat duu hur süüst. Wat make der kiner hür? Fortel ain geschicht oiwerr eer”.*

Questiona.

Inicia a história sem estímulo.

Inicia a história com estímulo do mediador.

Desenvolve a história de maneira fluente.

Finaliza a história.

Responde verbalmente com frases sem desenvolver de maneira fluente a história.

Responde verbalmente com palavras sem formar frases e desenvolver de maneira fluente a história.

Narra um acontecimento vivenciado.

Compreensão

Compreende comandos e/ou pedidos verbais.

Interpreta corretamente estados emocionais de imagens.

Entende significados implícitos.

Reage quando não é compreendido.

Não compreensão

Não emite comportamento verbal após pedido de iniciar a história (após ser perguntado por duas vezes).

Emite resposta verbal e não verbal diferente da pergunta ou comando recebido.

Reage com expressões negativas como “não entendi”, “não sei” e “repete”.

Interpreta equivocadamente estados emocionais explícitos na figura.

Tabela 2. Comportamentos indicadores de comunicação.

Fonte: elaboração própria

Em relação ao primeiro bloco - *Não verbal* -, as expressões faciais, compreendidas neste estudo como comunicadores não verbais, foram consideradas aqueles comportamentos indicadores de emoções primárias (alegria, raiva, tristeza, medo, nojo, amor), consideradas expressões universais. Além das observações realizadas ao longo da aplicação, foi perguntado a criança como as pessoas das figuras se sentiam, realizada uma vez para cada participante, a fim de compreender se a criança identificaria os estados emocionais das figuras.

O comportamento “chamar atenção para si” é compreendido, nesta pesquisa, como comportamentos de se dirigir ao outro, de maneira não verbal, de modo que este volte a sua atenção para a criança. Foi considerado como variável “chamar a atenção do pesquisador” sem o uso de recursos verbais.

A gesticulação é compreendida, nesta pesquisa, como um verbo com intencionalidade de comunicação. Foram consideradas na contagem as gesticulações de apontar e balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo. Os gestos são compreendidos, neste estudo, como um substantivo com intencionalidade de expressar uma ideia ou sentimento. Foram considerados, nesse sentido, os comportamentos de encolher os ombros e/ou fazer mímicas com intencionalidade de comunicação. As contagens foram cuidadosamente realizadas a partir dos registros realizados.

No segundo bloco – *Verbal* -, compreende-se história como o ato de verbalizar sistematicamente fatos ou acontecimentos inventados a partir do estímulo visual apresentado. Para configurar-se uma história, a narrativa deveria conter início, desenvolvimento e conclusão. Um mínimo de três a cinco frases, elaboradas de maneira sistemática, sem pausas, hesitações, repetição de palavras e/ou ausência de resposta. Todas as crianças foram expostas às pranchas de história continuada durante uma média de 30 minutos e as intervenções verbais realizadas pelo pesquisador ocorreram da mesma maneira em todos os casos, se atendo somente a perguntas previamente elaboradas.

No que diz respeito ao tópico *Não compreensão*: “Não emite comportamento verbal após comando”, significa a ausência de resposta da criança, após o pesquisador pedir que ela contasse uma história. Comando são as frases ditas pelo pesquisador, conforme descrito no Quadro 1 anterior.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados para identificar: 1) nas entrevistas, os relatos referentes a comportamentos indicadores de comunicação verbal e não verbal observados nas interações familiares e escolares ao longo do desenvolvimento da criança; e 2) nas interações com as crianças, o conteúdo das histórias relatadas e o tipo e a frequência de comportamentos indicadores de comunicação.

Os comportamentos indicadores de comunicação, observados na interação com as crianças, foram registrados no instrumento Tabela de Registro de Comportamentos Indicativos de Comunicação conforme critérios descritos anteriormente. Para a análise de frequência, foram consideradas as somas dos comportamentos observados nas categorias (1) comunicação verbal, (2) comunicação não verbal e (3) compreensão. Para realizar a análise dos tipos de comportamentos, foram contabilizados todos os comportamentos indicadores de comunicação observados em todas as categorias, nas interações em Língua Pomerana (L1) e Língua Portuguesa (L2).

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa está de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras referentes a estudos com seres humanos, estabelecidas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012). A aprovação por Comitê de Ética foi obtida sob o parecer número: 1.534.339. As crianças apenas iniciaram sua participação após consentimento dos pais e assentimento próprio. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles serão denominados com nomes fictícios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, em primeiro lugar, abordam-se as características de comunicação das crianças pomeranas e, em seguida, as interações a partir das pranchas de história continuada.

3.1 CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS POMERANAS

Constatou-se a partir das entrevistas realizadas com as mães, que todas as crianças interagiram com a Língua Pomerana desde bebês. A mãe de Marcos, que conversava apenas em língua pomerana, relatou que as primeiras palavras ditas por ele foram “*papai, mamãe e vouô*”, e mesmo antes de desenvolver a fala fluente, ele compreendia perfeitamente os comando dados pela mãe: “*Ele entendia pomerano antes de começar a falar*”. Marcos aprendeu a falar o português na escola e a sua interação com a mãe ocorria apenas na língua pomerana, apresentando dificuldades em se comunicar na língua portuguesa. Já nos casos de Cadu e Francisco, as mães relataram que sua exposição à língua pomerana e língua portuguesa ocorreram de maneira simultânea; assim, na escola e em casa, eles interagem em português e pomerano. A literatura compreende os casos em que a criança é exposta simultaneamente a duas línguas como “*bilinguismo simultâneo*” (Almeida & Flores, 2017); e, nesse caso, a criança passa a ter duas línguas maternas.

A mãe de Francisco relatou ainda que, apesar da exposição simultânea às línguas, ele foi estimulado a conversar em pomerano desde o nascimento. No entanto, quando foi identificado o atraso no desenvolvimento da linguagem, a fonoaudióloga orientou que as interações em língua pomerana deveriam ser suspensas e que as interações deveriam ser realizadas apenas em língua portuguesa para um melhor desenvolvimento da linguagem da criança: “*Quando ele era bebezinho, a gente falava com ele em pomerano, mais aí a fonoaudióloga aquela vez falou pra gente parar de falar em pomerano com ele pra ver se ele aprendia a falar mais rápido*”. A literatura aponta que a concepção de bilinguismo como causador de desvios patológicos que afetariam o desenvolvimento de crianças com desenvolvimento típico é muito comum (Cruz-Ferreira, 2006). Macnamara (1966) aponta, em sua pesquisa, que crianças bilíngues apresentavam resultados inferiores de habilidades linguísticas como a capacidade de inteligência verbal, o que, na ocasião, denotou, de modo geral, que o bilinguismo seria prejudicial para o desenvolvimento das crianças.

Estudos mais recentes refutam esse ponto de vista (Bialystok & Martin, 2004; Bialystock, 2001; Bialystok & Viswanathan, 2009; Bialystok, 2009; Carlson & Meltzoff, 2008; Genesee, Paradis, & Crago, 2004; Gonzalez-Barrero & Nadig, 2018; Green, 2003; Kay-Raining Bird, Genesee, & Verhoeven, 2016; Pearson, 2009; Prior & Macwhinney, 2010), evidenciando problemas metodológicos nos estudos iniciais, pois os investigadores raramente tinham em consideração o contexto linguístico das crianças e muitas vezes consideravam o desempenho das crianças bilíngues apenas em uma das línguas. Além disso, comparavam grupos de crianças bilíngues e monolíngues não homogêneos, havendo variação em muitos outros aspectos, principalmente no perfil socioeconômico (Almeida & Flores, 2017).

Diversos estudos publicados nos últimos anos apontam o efeito positivo do bilinguismo em crianças com desenvolvimento típico, em várias tarefas cognitivas (Bialystock, 2001); melhor desempenho em tarefas de consciência linguística se comparadas a crianças monolíngues (Genesee, Paradis, & Crago, 2004); capacidades de leitura superiores às crianças escolarizadas em uma única língua logo no segundo ano de escolarização (Pearson, 2009); e, especificamente, o efeito do bilinguismo em crianças com TEA, que, em um estudo recente, aponta melhor desempenho das funções executivas, em especial a habilidade de flexibilidade (Gonzalez-Barrero & Nadig, 2018).

A mãe de Francisco relatou, ainda, que, desde a orientação da fonoaudióloga, as interações com a crianças ocorreram na língua portuguesa, mesmo que a comunicação entre os familiares ocorresse em língua pomerana na maior parte do tempo. Ela afirmou, também, que, atualmente, Francisco teria preferência por conversar apenas em português: “*Ele fala só mais em português, pomerano só quando eu brigo com ele às vezes em pomerano, aí ele responde, às vezes ele responde em português, às vezes em pomerano, o que ele consegue falar ele fala. Aí ele pensa um pouco primeiro, aí ele fala. Ele fala misturado assim, português e pomerano*”.

A mesma característica de misturar sistemas linguísticos foi observada na entrevista com a mãe de Cadu: “*Cadu fala tudo misturado. Um minuto ele tá falando em português, depois ele tá falando em pomerano. Ele fala as duas línguas juntas, tudo misturado*”. A mistura ou alternância de línguas é conhecida na literatura como *code-switching* ou *code-mixing* (Grosjean, 1982; Mello, 1999) definida como sendo a “inserção ou mistura de palavras, frases ou sentenças de dois códigos diferentes no mesmo ato de fala” (Grosjean, 1980 como citado em Mello, 1999, p. 94). Mello (1999) descreve que o “*code-switching*” é um comportamento verbal que deve ser considerado como uma habilidade de performance linguística, por requerer um alto nível de competência em duas línguas. Mozzillo (2005) compreende que as alternâncias são um meio de negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre interlocutores bilíngues.

A partir das entrevistas com as professoras, contactou-se que as crianças são provenientes de salas de aulas cujos pares são bilíngues pomerano-português, e as interações ocorrem em ambas as línguas. Verificou-se ainda que, em todos os casos, há dificuldade de comunicação e interação social na escola, o que, além de ser uma características típica de crianças com TEA, ocorre também com a criança pomerana bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à dificuldade no uso social da língua portuguesa (Küster, 2015; Tressmann, 2005).

Foi constatado que Marcos apresentou dificuldades em dialogar com outras crianças quando ingressou na escola, pois não sabia conversar em língua portuguesa, o que pode ser observado na fala da professora: “*Quando ele chegou na escola ele não falava português, só pomerano, foi até uma professora da época que correu atrás do diagnóstico, pra ele fazer os exames e essas coisas*”. Cadu apresentava dificuldades de comunicação, e, na ausência da fala, utilizava de artifícios como apontar e buscar os brinquedos que gostaria de utilizar, o que pode ser observado no relato da mãe: “*A professora fala da dificuldade dele de se comunicar com as crianças e com ela também, às vezes ele apontava, queria as coisas*”. Apesar de o comportamento motor de apontar ser comum em crianças com TEA, Petersen, Marinova-Todd e Mirenda (2012) verificaram que, se comparado com monolíngues, crianças bilíngues com TEA são mais propensas a vocalizar e a utilizar gestos, embora esta não seja uma característica geral dessa população. Contudo, no caso de Marcos, o uso dos comunicadores não verbais como os gestos ocorriam por não possuir repertório verbal em língua portuguesa que favorecesse sua interação com os demais, o que o afastava do convívio social com os pares, potencializando o isolamento social característico do TEA.

Os comportamentos de olhar e apontar são também considerados indicadores de atenção compartilhada. De acordo com a literatura, o olhar é um importante patamar para o desenvolvimento dos outros comportamentos comunicativos, os quais se desenvolvem em complexidade. O olhar fundamenta a díade interacional e o alternar aparece como uma varia-

ção mais complexa desse comportamento; em seguida, ações motoras são adicionadas (apontar, mostrar), formando uma tríade interacional e caracterizando a Atenção Compartilhada. Dessa maneira, mesmo na ausência da linguagem verbal, percebe-se intencionalidade comunicativa nos participantes da pesquisa a partir das entrevistas com as mães, as professoras e as pedagogas.

Na entrevista com a professora de Cadu, foi possível constatar as dificuldades de compreensão, o que é entendido pela professora como uma dificuldade relacionada à língua: “*Talvez pode ser algo da língua assim, se, por exemplo, for uma frase mais curta, é tranquilo, mas se o comando de uma atividade for um pouco maior, às vezes ele se perde um pouco no meio da interpretação*”. O mesmo é observado pelas pedagogas do setor de educação inclusiva que acompanhavam o seu caso: “*Usando um vocabulário mais rebuscado, ele não compreende. Se for mais do contexto, mais simplificado, aí ele consegue*”. Constata-se que, para além das dificuldades comunicativas comuns no TEA, Cadu apresentava também dificuldades no uso social da língua portuguesa, assim como Marcos.

Assim, denota-se que as dificuldades de interação em Língua Portuguesa podem potencializar os comportamentos de isolamento social, o que se evidenciou pela fala da professora de Marcos: “*Ele fica mais isolado na dele, o contato maior que ele tem é com a prima dele, que ele conversa sempre em pomerano*”. O mesmo ocorreria em sala de aula, quando Marcos não conseguia fazer pedidos simples em português, como ir ao banheiro: “*Não, ele não pede. Só em caso de ir ao banheiro mesmo, daí ele fala, ele até fala ‘banera’, fala bem diferente*”. Observa-se, aqui, que a dificuldade na comunicação social, característica comum no TEA, é potencializada por ele não ter domínio da língua portuguesa, o que o afasta das possibilidades de interação com o seu professor não bilíngue pomerano-português.

Küster (2015) aponta, em sua pesquisa, realizada com a população pomerana, que a dificuldade da criança pomerana com desenvolvimento típico se comunicar na escola aumenta o seu quadro de timidez, característica comum a essa população, devido à dificuldade de se comunicar corretamente em português, o que, neste estudo, se identifica como fator de risco potencializador dos comportamentos de isolamento social na criança com TEA. Ora, a dificuldade de interagir em língua portuguesa, associada ao quadro de TEA que tem como eixo central a dificuldade na comunicação social, torna as interações sociais menos frequentes na escola, tornando a educação monolíngue um risco para o desenvolvimento da criança pomerana com TEA.

Constatou-se, no discurso dos professores, uma menção repetida às características de timidez de Marcos e Cadu, o que a literatura também aponta em relação à população pomerana (Küster, 2015): “*Tem atitudes que até os próprios colegas tem, né? De timidez assim, fica aquele receio*”, relatou a professora de Cadu. O mesmo é relatado pelas pedagogas do setor de educação inclusiva: “*Ele é mais tímido, demora um pouco pra se soltar*” e “*ele é mais retraído, recatado, ele fica de cabeça baixa*”. Em outro momento, as pedagogas relataram a timidez como uma das características de Marcos: “*Ele fica mais na dele, não vai se abrir tanto, fica desconfiado. Ele não faz contato visual, fica vermelho e baixa a cabeça. Ele é muito tímido*”. Constata-se, aqui, repetidas menções a características de timidez, frequentes na população pomerana; no entanto, há de considerar-se que o isolamento social e o pouco contato visual são características diagnósticas comuns nos quadros de TEA, e sua associação a comportamentos de timidez podem representar pouco conhecimento dos profissionais a respeito das características de crianças com TEA, o que pode representar um fator de risco para o seu desenvolvimento.

No caso de Marcos, a professora relatou que ele interage mais quando a conversa ocorre em língua pomerana: “*Eu sinto assim que ele se sente mais a vontade quando é em pomerano, tipo assim, você sente que ele compreende. Eu, por exemplo, faço a explicação pra ele em português e pomerano*”. Schweers (1999) acredita que a língua materna do aluno é o seu principal meio de comunicação e expressão cultural e que o seu uso na aula tem apresentado indicadores positivos com relação ao processo de aprendizagem. Assim, considera-se, neste estudo, que o contexto educacional bilíngue nas escolas da comunidade pomerana é um importante meio para o favorecimento das interações sociais em crianças com TEA, uma vez que majoritariamente as escolas da cidade são frequentadas por população bilíngue pomerano-português. Além disso, um ambiente escolar bilíngue possibilita a expressão cultural e o fortalecimento da língua dessa população.

Ao final da entrevista, a professora relatou a relação afetiva que Marcos teria com a Língua Pomerana: “*E em pomerano você vê a empolgação dele, ele gosta muito de falar de peixes, você vai observar, ele fala de pescar, de peixe, dos boi dele, da realidade que vive ao redor dele*”. Mozzillo (2005) refere-se ao fator emocional como um dos motivadores a utilizar-se a língua materna, compreendendo que há pessoas que somente conseguem demonstrar seus verdadeiros sentimentos utilizando a língua materna. Isso também foi observado nas interações realizadas com as crianças, descritas a seguir, quando as expressões emocionais ocorriam de maneira mais frequente nas interações realizadas em língua pomerana, se comparadas àquelas realizadas em língua portuguesa.

3.2 INTERAÇÕES A PARTIR DAS PRANCHAS DE HISTÓRIA CONTINUADA

Nas interações realizadas com a Prancha de História Continuada, observou-se que os comportamentos indicadores de comunicação foram mais frequentes, em todos os casos, nas interações realizadas em Língua Pomerana (Figura 2, 3 e 4).

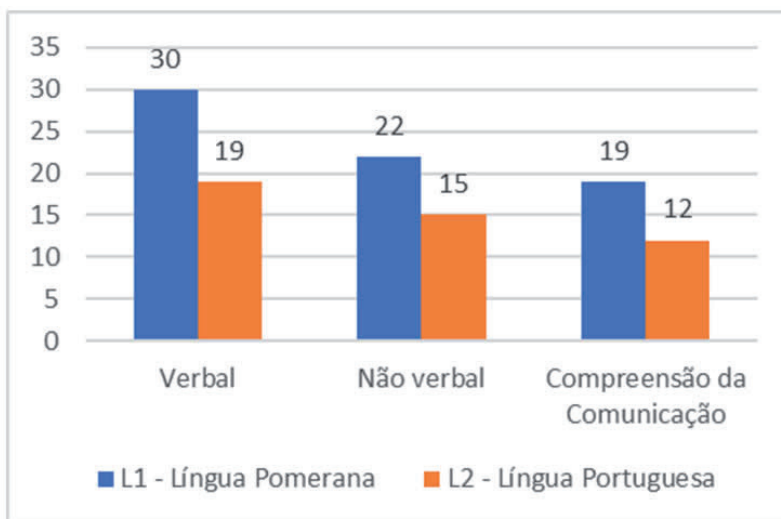


Figura 2: Comportamentos indicativos de comunicação em Cadu
Fonte: elaboração própria

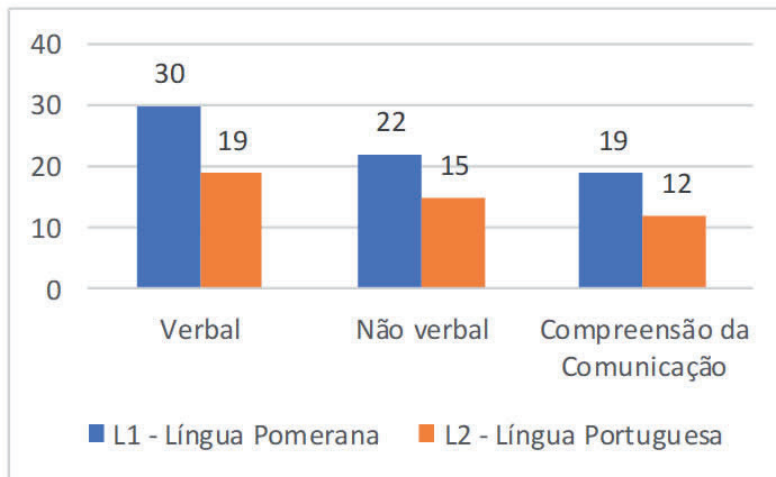


Figura 3: Comportamentos indicativos de comunicação em Francisco
 Fonte: elaboração própria

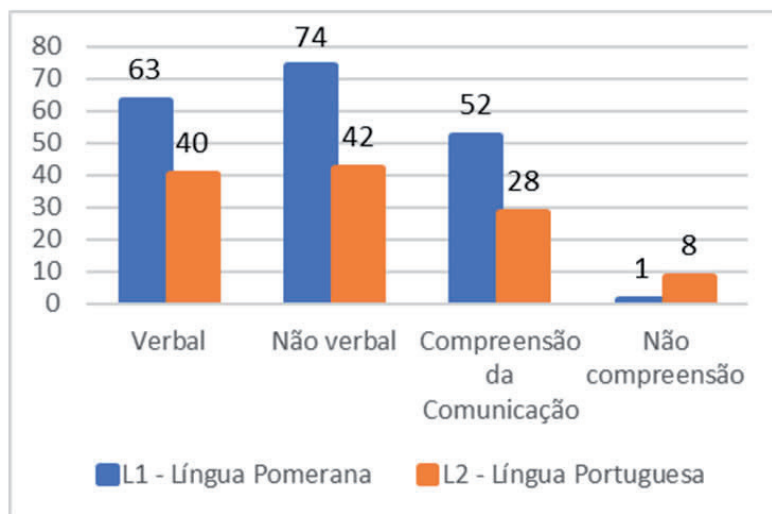


Figura 4: Comportamentos indicativos de comunicação em Marcos
 Fonte: elaboração própria

Cadu alternava o sistema linguístico conforme a mediação, apesar de tender a contar suas histórias em língua portuguesa, misturando palavras, frases e expressões da língua pomerana. Ele tendia também a contextualizar as pranchas com a sua realidade, a exemplo, quando menciona os seus animais, em língua portuguesa, na prancha Relação afetiva entre familiares: “*A criança tem um cachorro, eu também tenho, eles se chamam feroz e girafa*”. Cadu apresentou habilidade de iniciar, desenvolver e construir as suas histórias sem auxílio do mediador; com apenas um comando dado, seja em língua pomerana ou língua portuguesa, ele iniciava a narrativa.

A alternância com facilidade entre os dois sistemas linguísticos denota habilidade de flexibilidade, além de ser um indicador de intencionalidade comunicativa com o interlocutor (Mello, 1999). Foi observado que o repertório verbal de Cadu era mais variado na Língua Portuguesa, o que possivelmente tem relação com o seu processo de alfabetização e as relações sociais vivenciadas na escola (Tressmann, 2005).

Já Francisco e Marcos não conseguiram desenvolver uma história com fluência; no entanto, comunicaram-se de maneira não sistemática. Francisco ateu-se a comunicar-se apenas em língua portuguesa, emitindo palavras e frases que não se configuravam uma história. As palavras tinham relação com o que ele visualizada nas pranchas, e sua tendência era correlacioná-las a suas experiências pessoais. O fato de ele interagir apenas em língua portuguesa pode ter ocorrido por ele ter identificado o pesquisador como professor. O mesmo foi observado em Marcos; entretanto, este se comunicou apenas em Língua Pomerana, mesmo no momento que o sistema linguístico era alterado pelo pesquisador. Além de suas narrativas serem baseadas nas características da imagem visualizada, sua comunicação ocorria apenas na língua pomerana.

Apesar de Francisco e Marcos não construírem uma história de maneira fluente, ambos conseguiram relatar o que observavam nas imagens visualizadas e apresentaram mais comportamentos indicadores de comunicação não verbal nas mediações realizadas em Língua Pomerana, principalmente na prancha Relação afetiva entre familiares, na qual foi identificado o maior indicador de comportamentos não verbais de ambos. Eles sorriam, faziam contato visual e demonstravam estar motivados em dizer o que visualizavam na prancha. Além disso, em todos os participantes, as expressões de alegria, o contato visual e o compartilhamento da atenção, eram mais frequentes nas interações realizadas em língua pomerana, se comparadas àquelas realizadas em língua portuguesa, o que demonstra uma satisfação maior no uso da língua materna.

Constatou-se, ainda, que a maior frequência de comportamentos indicadores de não compreensão ocorreu quando a interação foi realizada em Língua Portuguesa, denotando que, para esses participantes, a compreensão é mais efetiva quando a comunicação é realizada na Língua Pomerana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever comportamentos indicadores de comunicação, a partir da análise dos comportamentos apresentados por crianças pomeranas com TEA, cujo desenvolvimento da linguagem ocorreu em contexto bilíngue pomerano-português. Buscou-se compreender se há diferenças na comunicação a partir de interações realizadas em língua portuguesa e língua pomerana, uma vez que a comunicação social é um critério diagnóstico universal de pessoas com TEA.

A primeira constatação é de que, ao longo das interações realizadas com as crianças desta pesquisa, uma delas tendia frequentemente a alternar os sistemas linguísticos utilizados para se comunicar, o que indica habilidade de flexibilidade cognitiva, competência das funções executivas, achado que corrobora a recente pesquisa realizada por Gonzalez-Barrero e Nadig (2018), os quais previam o impacto positivo do bilinguismo sobre as funções executivas. Uma vez que o bilinguismo atua sobre a função executiva de flexibilidade, pode-se sugerir que ele

pode atuar de maneira positiva sobre as dificuldades relacionadas a mudanças de tarefa. Além disso, a alternância entre os sistemas linguísticos possibilita uma ampliação de possibilidades de interação da criança (ex. avós que falam pomerano, colegas que são bilíngues), o que amplia o seu repertório interacional.

Outro importante achado aponta que os participantes apresentaram mais indicadores de comportamentos verbais e não verbais nas interações realizadas em Língua Pomerana (L1), se comparados aos comportamentos apresentados em Língua Portuguesa (L2). Os dados apontam que, além de se comunicarem mais, as crianças tendiam a compartilhar a atenção com o mediador com mais frequência nas interações realizadas em língua materna, ou seja, nas interações realizadas em Língua Pomerana. Os sorrisos, as gesticulações, o compartilhamento da atenção a partir do uso do objeto e as demonstrações afetivas - ações que configuram o patamar para o desenvolvimento de outros comportamentos comunicativos mais complexos e atuam como preditores do desenvolvimento linguístico - eram mais evidentes e frequentes se comparados às interações realizadas em português. Evidencia-se, assim, que as interações na língua materna (Pomerano) podem atuar no fortalecimento das conexões afetivas da criança com o outro, o que facilita o desenvolvimento das habilidades de Atenção Compartilhada, competência central para o fortalecimento das interações sociais.

Assim, reconhecemos aqui a importância das relações parentais e sociais da criança ocorrerem na língua materna ao longo da primeira infância, uma vez que seu uso parece fortalecer as conexões afetivas, aspectos imprescindíveis para que a criança mantenha o engajamento na interação social, pois observou-se, ao longo da pesquisa, que as interações sociais que ocorrem nas casas dessas crianças são em língua pomerana e que, inclusive, uma das mães participantes não falava o português. Além disso, apontamos o ensino bilíngue nas escolas como fator importante para o fortalecimento das conexões afetivas com os pares, considerando que os participantes desta pesquisa são provenientes de salas de aula bilíngue e conversam mais em língua pomerana do que em língua portuguesa, tanto na escola quanto fora dela. Na comunidade pomerana, é justamente o domínio da língua pomerana que possibilita a integração da criança no convívio com seus pares. Considera-se ainda que a língua materna da criança é o seu principal meio de comunicação e expressão cultural, e o seu uso na aula tem apresentado indicadores positivos com relação ao processo de aprendizagem, conforme aponta a literatura sobre o tema (Schweers, 1999).

Ademais, estamos diante de uma população proveniente de comunidade tradicional em que a língua é um artefato cultural importante e, ao mesmo tempo, uma ferramenta que garante acesso aos elementos culturais. Desse modo, o uso da língua materna entre as crianças pomeranas proporciona oportunidades para que elas se tornem membros ativos nas comunidades culturais em que eles pertencem, fortalecendo o sentimento de pertencimento, além de contribuir com a formação étnica e identitária da criança, o que aumenta as possibilidades de interações sociais dentro e fora de casa, fortalecendo novamente as conexões afetivas e a aproximando de seus pares bilíngues.

Constatou-se que em todos os casos desta pesquisa as crianças contaram com a mediação de um professor bilíngue durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, o que, de acordo com o relato das professoras, parece ter contribuído na adaptação referente às diferenças

linguísticas, aspecto que configura grande dificuldade no início da vida escolar da criança e que pode ser potencializado por ambientes linguísticos hegemônicos que não considerem as necessidades comunicativas específicas da criança. A interação em língua materna parece proporcionar às crianças que elas se sintam mais à vontade em sala de aula a partir de uma comunicação mais efetiva com o professor e que consigam expressar suas necessidades e emoções na língua materna, e, concomitantemente, fortaleçam a conexão afetiva com o professor, aspecto necessário para manter o engajamento na interação, o que a literatura tem apontado como elemento importante para o processo de aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado nesta pesquisa é o diagnóstico clínico da criança pomerana com TEA, o qual se dá, principalmente, por meio de observação comportamental. Um dos critérios universais de diagnósticos do TEA são os prejuízos nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (DSM 5); no entanto, as expectativas e manifestações dessas habilidades comunicativas e expressivas podem variar de uma cultura para outra, embora os critérios diagnósticos não variem. A exemplo há, na população pomerana, certa dificuldade em expressar seus afetos, o que torna essa população menos expansiva e socialmente mais tímida. Associando tais características à dificuldade do uso social da língua portuguesa, corre-se o risco de gerar incongruências do diagnóstico clínico de crianças pomeranas, podendo ocorrer o subdiagnóstico de TEA em crianças dessa população. O contrário também pode ocorrer, como observado nesta pesquisa, quando os déficits comuns ao Espectro Autista são compreendidos como características de timidez. Assim, considera-se de suma importância que crianças provenientes dessa população sejam avaliadas por equipes multidisciplinares, com pelo menos um dos profissionais bilíngue pomerano-português, para que a criança seja exposta a interações em ambas as línguas.

Por fim, espera-se que esses achados possam contribuir ainda com o desenvolvimento de crianças bilíngues com TEA de outras culturas tradicionais e/ou populações bilíngues e que estudos prospectivos possam ampliar a discussão relacionada ao efeito da língua materna sobre o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory experiences questionnaire: discriminating sensory features in Young children with autism, developmental delays and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591-601. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 2009, 3-11. DOI: 10.1017/S1366728908003477

- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in twocultures. *Cognition*, 112(3), 494-500. DOI: 10.1016/j.cognition.2009.06.014
- Campos, A. P. S. (2008). *Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas, São Paulo, Brasil.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children. *Developmental Science*, 11, 282-298. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143.
- Centro de Educação Inclusiva. (2017). *Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá*. Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.
- Corrêa, M. C. C. B. (2014). *Atenção Compartilhada e Interação Social: Análises de Trocas Sociais de Crianças com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em um Programa de Intervenção Precoce* (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Cotrim, G. (2005). *História Global*. São Paulo: Saraiva.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Fiore-Correia, O. B. (2005). *A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC RIO, Rio de Janeiro, Brasil.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorder: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2018). Bilingual children with autism spectrum disorders: The impact of amount of language exposure on vocabulary and morphological skills at school age. *Autism Research*, 11(12), 1667-1678. DOI: 10.1002/aur.2023
- Green, D. W. (2003). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: language and cognition*, 1(2), 67-81.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: Na Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hartwig, M. D. (2019). *Pomerisch Oder Portugiesisch Sprache? Interação Comunicativa Em Crianças Pomeranas Bilingues Com Transtorno Do Espectro Autista* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2018). *Censo Demográfico 2017*. Brasília: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2017). *Censo da Educação Básica*. Brasília: INEP.

- Kay-Raining, B. E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: a narrative review. *Journal of Communication Disorder*, 63, 1–14.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1225-1234). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Küster, S. B. (2015). *Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*, 24(1), 105-114. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100012>
- Lopes, S. A. de J. B. (2016). *A Comunicação em contexto escolar e familiar da criança autista: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro, Portugal.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Martinuzzo, J. A. (2009). *Palácio Anchieta: Patrimônio capixaba*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo.
- Mello, H. A. B. de. (1999). *O Falar Bilingüe*. Goiânia: Ed. da UFG.
- Mozzillo, I. (2005). La interlengua: producto Del contacto lingüístico em clase de lengua extranjera. *Caderno de Letras* (UFPEL), 11(11), 65-75.
- Ozonoff, S., Williams, B. J., & Landa R. (2005). Parental report of the early development of children with regressive autism: The delays-plus-regression phenotype. *Autism*, 9(5), 461-486.
- Paes de Barros, R., Portela, A., Junior, A. B. L., Caillaux, E., Veras, F., Quiroga, J..., Braga, R. W. (2012). Relatório de definição da classe média. Recuperado em 3 de setembro de 2018 de <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rioDefini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia-no-Brasil.pdf>
- Parecer nº 2/2011*. Inclui inciso VI, ao artigo 182 da Constituição Estadual, que trata do Patrimônio Cultural do Estado. Recuperado em 20 de fevereiro de 2020 de https://claudiovereza.files.wordpress.com/2011/06/pec-11-de-2009_1.pdf
- Pearson, B. (2009). Children with two languages. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 380-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., & Mirenda, P. (2012). Brief report: an exploratory study of lexical skills in bilingual children with Autism Spectrum. *Journal of Autism and developmental disorders*, 42(7), 1499-1503. DOI: 10.1007/s10803-011-1366-y
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 253-262. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728909990526>
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Retrieved on September 3, 2017 from https://bvsm.sau.de.gov.br/bvsm/sau.delegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Röelke, H. (1996). *Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES.

- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1986). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS) for diagnostic screening and classification in autism*. New York: Irvington.
- Schweers, W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6-9.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Londres: Sage.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y, Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 27(6), 677-696.
- Tressmann, I. (2005). *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tressmann, I., & Dadesky, J. O pomerano-brasileiro: quem é ele? A língua pomerana na identidade de Santa Maria de Jetibá. 2015 (Tese de Doutorado em Sociologia). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Turbino, N. (2007). *A germanidade no Brasil*. Porto Alegre: Sociedade Germânia.

Recebido em: 26/06/2019

Reformulado em: 06/12/2019

Aceito em: 02/01/2020

Errata

No artigo "*Pomerisch Oder Portugiesisch Sprache? Compreensão Comunicativa em Crianças Pomeranas Bilingues com Transtorno do Espectro Autista*"
"Pomerisch Oder Portugiesisch Sprache? Communicative Comprehension in Bilingual Pomeranian Children with Autistic Spectrum Disorder"

Onde se lê: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100004>

Leia-se: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0079>