

**KARLA PEREIRA BATISTA TOLEDO**

PARA ALÉM DO PROVER: VÍNCULO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA  
PATERNIDADE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**VITÓRIA-ES**

**2022**

**KARLA PEREIRA BATISTA TOLEDO**

**PARA ALÉM DO PROVER: VÍNCULO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA  
PATERNIDADE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Broetto Rossetti.

**VITÓRIA-ES**

**2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

T649p Toledo, Karla, 1992-  
Para além do prover : vínculo e comunicação no exercício da paternidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista / Karla Toledo. - 2022.  
152 f. : il.

Orientadora: Claudia Rossetti.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Paternidade. 2. Pai e filho. 3. Parentalidade. 4. Crianças autistas - Relações com a família. I. Rossetti, Claudia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

KARLA PEREIRA BATISTA TOLEDO

**PARA ALÉM DO PROVER: VÍNCULO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA  
PATERNIDADE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**KARLA PEREIRA BATISTA TOLEDO**

**BANCA EXAMINADORA**

*C. Broetto*

**Profa. Dra. Claudia Broetto Rossetti (Presidente)**

**Universidade Federal do Espírito Santo**

*Alessandra Brunoro Motta Loss*

**Profa. Dra. Alessandra Brunoro Motta Loss**

**Universidade Federal do Espírito Santo**

*Liliane Perroud Mülher*

**Profa. Dra. Liliane Perroud Mülher**

**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Vitória, 01 de Julho de 2022**

## AGRADECIMENTOS

*“Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto.”*

*Isaías 41.20*

Antes mesmo de definir o título desta dissertação eu já sabia o versículo que encabeçaria a minha sessão de agradecimentos. Porque eu sei que sem Ele eu nada sou e nada posso fazer. É a Sua mão amorosa que me impulsiona a dar o próximo passo me fazendo ir além das minhas expectativas e perspectivas sobre mim. É a segurança da Sua paternidade que me dá sustento e coragem para enfrentar os desafios que me fazem crescer. Por isso, a minha primeira e imensa gratidão ao meu Deus, que na pessoa do Espírito Santo, esteve (e está) comigo em todo o tempo, me fortalecendo e orientando cada palavra que eu escrevi aqui.

Registro a minha gratidão aos meus pais Erasmo Carlos Silva Batista e Maria Aparecida Ramos Pereira que acreditaram no poder da educação, e sempre me incentivaram, não medindo esforços para que eu galgasse lugares mais altos que eles.

À minha filhinha, Maria Flor, que chegou em meio à construção dessa dissertação, durante uma pandemia, renovando o sentido da minha vida e trazendo um novo significado a tudo isso! Obrigada por tudo o que aprendi com você nesse tão pouco tempo de sua existência. Mamãe te ama!

Ao meu amado esposo Cristiano Mendes Toledo, minha gratidão pela paciência, pelo incentivo, pelo suporte e compreensão da minha ausência.

Agradeço à minha mãe e à minha sogra Maria do Carmo Mendes Toledo que me deram todo o apoio possível cuidando da minha pequena Florzinha enquanto eu me dedicava à conclusão deste trabalho nos últimos meses. Sem vocês eu não teria conseguido!

À minha irmã Kézia pelo incentivo, e à minha cunhada Cristina pelo apoio e companhia nesse período.

Ao meu grupo de estudos que me surpreendeu pela leveza, acolhimento e parceria, gratidão!

Dani, Silvia, Joice, Ana Carolina, Bárbara e Samira, vocês são pessoas incríveis!

E, de um modo especial, agradeço à minha orientadora Professora Dra. Claudia Broetto Rossetti pela paciência, incentivo, orientação, gentileza, generosidade, sensibilidade e tantos outros atributos que caberiam a você. Sem palavras para expressar o quanto a sua postura me fez te admirar ainda mais. De fato, não mentiram quando no ato da matrícula me falaram que você era a melhor!

Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e a esta Universidade que me acolhe desde a graduação.

Por fim, agradeço aos pais que colaboraram para que esta pesquisa fosse possível. Gratidão pelo tempo dispendido em dar-nos a conhecer um pouco sobre aquilo que permeia essa tão sublime relação.

*“E, sobre tudo isto, revesti-vos de amor, que é o vínculo da perfeição.”*

*Colossenses 3.14*

## SUMÁRIO

1. Apresentação.....	17
2. Introdução.....	19
2.1 Família e Paternidade .....	19
2.2 Formação do vínculo afetivo na relação cuidador-criança e desenvolvimento da linguagem infantil como aspecto essencial às trocas sociais recíprocas.....	20
2.3 Os prejuízos sociais e comunicativos no Transtorno do Espectro Autista.....	27
2.4 Revisão de Literatura – Paternidade e Transtorno do Espectro Autista.....	30
3. Problema de Pesquisa.....	35
4. Objetivos.....	35
4.1 Objetivo geral.....	35
4.2 Objetivos Específicos.....	35
5. Método.....	36
5.1 Delineamento.....	36
5.2 Participantes .....	36
5.3 Procedimentos.....	40
5.4 Instrumentos.....	41
5.5 Análise de dados.....	41
6. Resultados e discussão .....	43
6.1 Vínculo Paterno .....	46
6.1.1 <i>Concepção de Vínculo Paterno</i> .....	46
6.1.2 <i>Mudanças no vínculo após o diagnóstico</i> .....	54
6.1.3 <i>Avaliação quanto ao vínculo paterno atualmente</i> .....	62
6.1.4 <i>Necessidades de melhora no relacionamento com o filho</i> .....	70

<b>6.2 Vínculo paterno e desenvolvimento infantil.....</b>	<b>78</b>
<i>6.2.1 Implicações do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil .....</i>	<i>78</i>
<i>6.2.2 Atitudes dos pais consideradas positivas para os filhos .....</i>	<i>88</i>
<b>6.3 Percepção paterna sobre comunicação com o filho com TEA .....</b>	<b>94</b>
<i>6.3.1 Avaliação sobre a comunicação parento-filial.....</i>	<i>94</i>
<i>6.3.2 Dificuldades percebidas no perfil comunicativo da criança .....</i>	<i>100</i>
<b>6.4 Recursos e estratégias utilizadas pelos pais em situações comunicativas específicas</b>	
<b>105</b>	
<i>6.4.1 Solucionar falhas de inteligibilidade.....</i>	<i>106</i>
<i>6.4.2 Ensinar algo novo.....</i>	<i>110</i>
<i>6.4.3 Lidando com comportamentos disruptivos.....</i>	<i>115</i>
<b>7. Considerações Finais.....</b>	<b>123</b>
<b>8. Referências.....</b>	<b>127</b>
<b>Apêndice 1. Parecer de aprovação comitê de ética em pesquisa.....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndice 3. Roteiro de entrevista.....</b>	<b>149</b>
<b>Apêndice 4. Ficha de documentação da entrevista .....</b>	<b>153</b>

## **LISTAS DE SIGLAS**

AMAES - Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo

APA - American Psychiatric Association

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC - Center for Disease Control and Prevention

EMC - Ensino Médio Completo

EMI - Ensino Médio Incompleto

ESC - Ensino Superior Completo

SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Estratégia de busca bibliográfica.....	31
--	----

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e familiar dos participantes.....	38
Tabela 2. Eixos temáticos, categorias e subcategorias identificadas.....	44

Toledo, K. P. B. (2022). *Para além do prover: vínculo e comunicação no exercício da paternidade de crianças com transtorno do espectro autista* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo].

## RESUMO

Entre as condições de desenvolvimento atípico mais estudadas atualmente destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA consiste em uma desordem do neurodesenvolvimento, e se caracteriza pelo prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No contexto da parentalidade de crianças com TEA, as mães têm sido o foco das pesquisas ao longo dos anos, e pouco se sabe sobre a paternidade dessas crianças da perspectiva dos próprios pais. Diante disso, este trabalho tem por objetivo investigar as percepções de genitores masculinos a respeito do vínculo parental e da comunicação, no relacionamento com um filho com TEA. Participaram da pesquisa 15 pais (genitores masculinos) de crianças diagnosticadas com TEA (com idade entre seis e nove anos) e que conviviam com elas. A amostra se deu por conveniência, a partir da divulgação da pesquisa nas redes sociais. Os dados foram coletados através de videoconferências com os participantes, em uma plataforma virtual, tendo por instrumento um roteiro de entrevista semiestruturado. O tratamento dos dados efetuou-se com base na abordagem qualitativa, empregando o método de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que os participantes apresentam uma percepção positiva quanto ao vínculo e quanto a comunicação que estabelecem com seus filhos, apesar das dificuldades que observam na capacidade expressiva das crianças. Quanto às suas concepções sobre vínculo paterno, os pais enfatizam suas compreensões principalmente no senso de envolvimento na vida do filho e no engajamento afetivo. Sobre às implicações do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil, os pais ressaltaram sua importância para o

bem estar emocional dos filhos, para orientar a conduta da criança, e para influenciar a percepção infantil quanto aos papéis sociais e morais da figura masculina. A maioria dos participantes se considera bons pais, uma vez que se veem presentes na vida dos filhos, acreditam no seu potencial, se julgam exemplos para os filhos e demonstram-lhes afeto. Quanto à comunicação, embora a tenham avaliado como positiva, os pais reconhecem a existência de algumas dificuldades, e descreveram as estratégias que utilizam para compensá-las em circunstâncias onde há falhas na inteligibilidade da fala da criança, em situações de ensino e na ocorrência de comportamentos disruptivos. Os resultados desse estudo contribuem para o conhecimento científico sobre o exercício da paternidade de crianças no contexto do TEA, tema ainda pouco explorado na literatura.

**Palavras chave:** Autismo; Relações pais-criança; Comunicação; Paternidade, Estilo Parental.

**ABSTRACT**

Toledo, K. P. B. (2022). *Beyond providing: bonding and communication in the exercise of paternity of children with autism spectrum disorder* [Master's Dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo].

**ABSTRACT**

Among the most studied conditions of atypical development currently stands out the Autism Spectrum Disorder (ASD). ASD is a neurodevelopmental disorder characterized by persistent impairment in reciprocal social communication and social interaction; and restricted and repetitive patterns of behavior, interests, or activities. In the context of parenting children with ASD, mothers have been the focus of research over the years, and little is known about the parenting of these children from the fathers perspective. Therefore, this study aims to investigate the perceptions of fathers regarding the parental bond and communication in the relationship with a child with ASD. The participants were 15 fathers of children diagnosed with ASD (aged between six and nine years old) and who lived together with them. The sample was given for convenience, from the dissemination of the research on social media. Data were collected through videoconferences with the participants, on a virtual platform, using a semi-structured interview script. Data processing was carried out based on a qualitative approach, using the content analysis method. The results showed that the participants have a positive perception regarding the bond and the communication with their children, despite the difficulties they observe in the expressive capacity of the children. As for their conceptions of the paternal bond, the fathers emphasize their understandings mainly in the sense of involvement in the child's life and in the affective engagement. Regarding the implications of the paternal bond for child development, the parents highlighted its importance for the emotional well-being of the children, to guide the child's conduct, and to influence the child's

perception of the social and moral roles of the male figure. Most participants consider themselves good parents, since they see themselves present in their children's lives, believe in their potential, consider themselves examples for their children and show them affection. As for communication, although they evaluated it as positive, the parents recognized the existence of some difficulties, and described the strategies they use to compensate for them in circumstances where there are failures in the intelligibility of the child's speech, in teaching situations and in the occurrence of disruptive behaviors. The results of this study contribute to scientific knowledge about parenting children in the context of ASD, a topic that is still little explored in the literature.

**Keywords:** Autism; parent child relations; communication; paternity; parenting.

## 1. Apresentação

Meu primeiro contato com crianças no Transtorno do Espectro Autista (TEA) se deu pouco tempo depois de concluída minha graduação em Fonoaudiologia, em 2015. Foi um grande desafio e um tempo de muito aprendizado. Aprendi a trabalhar meus anseios de terapeuta ao lidar com crianças que não falavam e pouco interagiam, apesar de aparentemente não apresentarem nenhum comprometimento orgânico. Aprendi também a valorizar cada pequena conquista comunicativa, fosse esta através de um contato ocular, de uma aproximação, de uma permissão para compartilhar de um interesse, ou do engajamento da criança a uma proposta terapêutica.

Enquanto atuava, refletia no quanto a condição da criança me impactava, e ao mesmo tempo pensava em quão difícil devia ser para as famílias lidarem com o autismo de seus filhos. Em especial para as mães, geralmente as cuidadoras principais, com as quais eu fazia as devolutivas sobre a minha intervenção e coletava demandas e expectativas a respeito da comunicação da criança, entre outras questões. Nesses diálogos, me chamava atenção o esforço das mães em compreender e em atribuir significados aos comportamentos dos filhos, e o seu investimento afetivo na relação com a criança.

O fato de a mãe ser a figura familiar mais frequente nos ambientes terapêuticos me possibilitava essa observação, e contrastava a minha percepção a respeito do pai quando este se fazia presente, na maioria das vezes de forma discreta, aparentando um coadjuvante às interações de vínculo e cuidado estabelecidas entre a criança e sua mãe.

Observar essas situações me fez questionar e desejar entender como o <sup>1</sup>pai (genitor masculino) de uma criança com autismo concebe o significado de vínculo nessa relação de

---

<sup>1</sup> Com relação à palavra *pai* e seu plural *pais*, sempre que estas aparecerem no texto estarão se referindo ao genitor masculino da criança, a não ser quando estiver explicitado no texto de maneira diferente.

pouca correspondência aos seus investimentos e expectativas de troca, interação e comunicação. E além disso, como se desenrola a comunicação entre essa díade, quais os recursos e estratégias utilizadas por estes genitores para este objetivo.

Uma vez que poucas eram as chances para essa troca com a pessoa do pai, e diante da escassa literatura envolvendo pais de crianças com autismo, orientei os estudos dessa dissertação a responder esses questionamentos, e assim contribuir para o preenchimento desta lacuna na literatura científica sobre o exercício da paternidade no contexto do TEA.

---

## 2. Introdução

### 2.1 Família e Paternidade

Por estar diretamente ligada aos processos de transformação da cultura, a família participa da mesma fluidez e fragmentação da sociedade contemporânea e reflete sua estrutura sócio-histórico-cultural. Homens e mulheres, permeados por tais transformações, são afetados em suas concepções e condutas sobre o que é ser pai e mãe (Staudt & Wagner, 2008).

Revisões de valores, de papéis e comportamentos na relação estabelecida na dinâmica familiar são demandas que emergem das novas configurações das relações sociais. Assim, no que tange ao papel paterno, espera-se do pai do século XXI que este seja mais participativo, envolvido na criação dos filhos, buscando novas acomodações entre a paternidade e a vida profissional, num desafio constante de reconstruir e redefinir este papel, em uma relação de vínculo e presença qualificada (Kuster, 2015; Staudt & Wagner, 2008).

Por muito tempo o papel do pai esteve centrado na responsabilidade de prover o sustento da família e no exercício da autoridade, marcada muitas vezes pela imposição de regras desvinculadas de manifestações afetivas, ocupando um lugar periférico e secundário na relação com os filhos (Smeha, 2010). Todavia, estudos já apontam para uma nova postura destes homens frente às atuais demandas sociais exigidas para o exercício da paternidade, embora em meio ao curso de tal transformação, haja ainda muitos pais arraigados às velhas concepções (Smeha, 2010; Gabriel & Dias, 2011; Souza, 2015).

Conforme pontua Henn e Sifuentes (2012) o papel do pai deve ser analisado dentro do grupo familiar e de forma inter-relacional, uma vez que seu exercício parental é considerado importante para o desenvolvimento da criança, trazendo contribuições únicas que se diferenciam daquelas da mãe. A literatura afirma que a participação mais ativa do pai no

cuidado com os filhos gera na criança segurança e confiança para explorar o mundo, e favorece a sua estruturação psíquica (Benzik, 2011; Lamb, 2010; Paquette, 2004).

O relacionamento socioafetivo que se consolida entre esta díade é um dos precursores dos vínculos afetivos que mais tarde a criança vai estabelecer com os demais (Kuster, 2015; Paquette, 2004). Esta relação deve ser entendida como uma construção social, pois ao sentir-se amada, cuidada e protegida pelo pai, a criança poderá presumir que no futuro terá direito a esse afeto vindo de outros e, assim, construirá bases mais sólidas de relacionamento afetivo e de pertencimento (Kuster, 2015).

## **2.2 Formação do vínculo afetivo na relação cuidador-criança e desenvolvimento da linguagem infantil como aspecto essencial às trocas sociais recíprocas**

Quem nunca viu um futuro pai ou mãe conversando com a barriga que abriga seu bebê? Tudo começa quando o tato e o olhar dos pais captam a atividade motora do feto, reagindo de modo a atribuir-lhe significados, temperamento e personalidade. À medida que o bebê se desenvolve e passa a responder aos estímulos externos de maneira mais consistente, dá aos pais a chance de aprenderem mais sobre ele e de experimentarem uma forma primitiva de interação (Brazelton & Cramer, 1992).

Ainda na gestação os pais nutrem sentimentos e expectativas em torno de um bebê perfeito, saudável e sorridente, que se acomode em seus braços e responda aos seus cuidados (Brazelton & Cramer, 1992). E os bebês, tão logo ao nascimento, na sua primeira hora de vida, abrem os canais de comunicação com seus pais, como se tivessem ensaiado a abordagem perfeita para o primeiro encontro. Olham diretamente para seus rostos, estabelecem contato ocular e respondem às suas vozes, enquanto permanecem em um estado de alerta tranquilo (Brazelton & Cramer, 1992; Klaus et al., 2000). Tais habilidades, inicialmente de ordem

puramente sensório-motora, evidenciam a forte tendência do bebê para a vinculação afetiva e apontam para o seu caráter inato no início da vida (Bussab, 2000; Bussab & Ribeiro, 1998).

Estas capacidades programadas no bebê combinam-se às expectativas universais dos pais, e a partir desse primeiro contato se inicia o processo de formação do vínculo paterno, caracterizado pelo investimento emocional do adulto em relação ao recém-nascido (Bussab & Ribeiro, 1998; Klaus et al., 2000).

A aparência do bebê em si incita respostas protetoras, e o choro inaugura sua principal forma de comunicar suas necessidades extra útero até os três meses de vida, permitindo sua participação ativa nas primeiras interações com o adulto (Brazelton & Cramer, 1992; Hage & Pinheiro, 2017; Klaus et al., 2000; Rogers & Dawson, 2014; Zorzi & Hage, 2004).

O choro possui diversos propósitos, e constitui-se como a forma mais eficiente de atrair a atenção do cuidador. Quando chora, o bebê desencadeia nos pais um senso automático de preocupação, responsabilidade e culpa. Estes, sentem-se impelidos a reagir e a descobrir o motivo pelo qual seu bebê chora. Ao identificarem a razão do choro, assistindo sensivelmente a necessidade da criança, sentem-se reforçados em sua paternidade (Brazelton & Cramer, 1992). Esse reforçamento ocorre cada vez que suas ações frente às demandas do bebê evocam nestes uma resposta positiva em seu comportamento, seja aquietando-se, fazendo contato ocular ou ficando alerta. Assim, o cuidador tem sua competência confirmada e o vínculo paterno vai se construindo conforme seus esforços são correspondidos pela criança (Klaus et al., 2000, Brazelton & Cramer, 1992).

É esta ligação estabelecida no vínculo paterno que capacita a mãe e o pai a fazerem contínuos sacrifícios necessários para o cuidado da criança, assistindo ao choro, protegendo-a do perigo e alimentando-a no meio da noite, apesar do desgaste e privações que essas tarefas lhes demandam (Klaus et al., 2000). Por esse motivo, Bowlby (1989) considera o vínculo criança-cuidador como um mecanismo básico dos seres humanos, biologicamente programado

e de fundamental importância para a sobrevivência, já que o bebê humano nasce completamente dependente de seu genitor e necessita de cuidados bem mais prolongados em comparação com outras espécies (Bowlby, 1989; Santos-Oliveira & Bussab, 1996; Leitão & Castelo-Branco, 2010). À vista disso, pode-se dizer que o vínculo entre pais e filhos é a mais importante das ligações humanas (Klaus et al., 2000).

Além do choro, outros comportamentos sociais inatos, tais quais o contato visual, as expressões faciais, os movimentos corporais e as vocalizações, integram o repertório expressivo do bebê recém-nascido enquanto este ainda não dispõe de recursos comunicativos mais acurados (Rogers & Dawson, 2014). Embora limitado, este repertório oportuniza à criança se engajar em intercâmbios comunicativos com adultos antes mesmo do surgimento das primeiras palavras. E por seu intermédio partilham com seus cuidadores suas necessidades fisiológicas básicas e seus estados emocionais, ainda que de maneira não intencional (Zorzi & Hage, 2004; Rogers & Dawson, 2014). Conforme os pais passam o tempo conhecendo seu bebê, gradualmente aprendem a colocarem-se no lugar destes e se tornam cada vez mais aptos a interpretar os sinais inatos e a responderem adequadamente às suas necessidades (Brazelton & Cramer, 1992; Klaus et al., 2000).

Nos primeiros dois meses de vida, as principais interações sociais do bebê com seus cuidadores se dão em razão das suas necessidades fisiológicas, como fome, frio, sono, dentre outros (Fiore-Correia, 2018). Nesse período, os intercâmbios comunicativos podem ser observados quando, por exemplo, ao movimentar os braços ou chorar, em resposta, o adulto dá-lhe atenção (Zorzi & Hage, 2004). Essa responsividade do adulto às necessidades do bebê evidencia formação do vínculo paterno, e a consistência desse comportamento produz no infante um sentimento de segurança, a partir do conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas às suas demandas. Por efeito disso, a criança desenvolve uma relação de apego com o adulto que lhe presta cuidados, ao mesmo tempo em que no adulto o

vínculo paterno se intensifica em relação à criança (Bowlby, 1989; Dalbem & Dell’Aglío, 2005). Assim, o comportamento inato do bebê conflui com a responsividade dos pais nesse período pós natal, e ambos alimentam o crescimento do apego entre as duas partes (Brazelton & Cramer, 1992; Bussab & Ribeiro, 1998).

À medida que ocorre o processo de maturação neurológica do bebê, suas competências sociais e comunicativas vão se aprimorando, e novas habilidades despontam (Brazelton & Cramer, 1992). Enquanto o padrão de interação do bebê segue autônomo em seu próprio ritmo, um cuidador sensível regula seu comportamento a fim de harmonizar-se com este, tornando a voz mais aguda e gentil e os movimentos mais vagarosos e ajustados ao *timing* em que o bebê atua (Bowlby, 1989). Esses e outros comportamentos que o adulto adota ao ingressar em uma interação diádica com um bebê são características do chamado ‘*manhês*’, um modo singular de comunicação empregado pelo cuidador a partir do momento que este reconhece o bebê como um interlocutor (Cavalcante, 2008).

Dentro do contexto das interações face a face entre adulto e criança, o uso do ‘*manhês*’ traz à tona a ‘fala atribuída’, que consiste na atribuição de voz ao bebê (Cavalcante, 2008; Maia & Cavalcante, 2009). O adulto captura seus movimentos, expressões faciais e vocalizações, e empresta-lhe palavras, conferindo sentido às suas manifestações. De forma mais direta, o adulto fala “como se fosse o bebê”, e ao fazê-lo, explicita para ele como funciona o discurso em nossa língua, criando para este um lugar de sujeito falante no mundo (Cavalcante, 2008; Augusto, 2011).

A partir dessas interações, denominadas por Brazelton e Cramer (1992) de interações sincrônicas, o bebê percebe que o cuidador é um ser responsivo e passa contribuir com as interações, sintonizando seus comportamentos aos comportamentos do adulto, e reagindo com mímicas a esses comportamentos. Nesse momento, o adulto não só interpreta os comportamentos expressivos do bebê emprestando-lhe voz, mas lhes confere valor de fala, de

modo que respeita também o seu lugar de falante (mesmo que essa “fala” seja via choro, ou bocejo, ou balbucio), permitindo que as trocas de turno comunicativos ocorram de maneira equilibrada e simétrica (Maia & Cavalcante, 2009). Dessa forma, ambos vão tecendo um diálogo de maneira harmoniosa. O cuidador entra em sintonia com o ritmo natural do seu bebê, e, estando atento aos detalhes do seu comportamento, descobre o que mais lhe agrada e se comporta de modo a satisfazê-lo (Bowlby, 1989).

Esta ação do cuidador em refinar sua habilidade de decodificar os sinais do bebê e respondê-los de maneira cada vez mais precisa, Brazelton e Cramer (1992) chamam de contingência. É por meio da contingência que o cuidador desenvolve um repertório de coisas que funcionam ou não a fim de manter um estado de atenção do seu bebê. Os bebês, ao vivenciarem que seus comportamentos deflagram no outro uma reação, passam também a responder de modo contingente aos comportamentos do adulto. Assim, o sorriso deixa de ser reflexo à medida que, por meio da interação, o adulto significa-o como sendo direcionado a ele e reage euforicamente a cada vez que isso acontece, reforçando aquele comportamento. E os bebês, passam então a sorrir para obterem novamente a reação empolgada do adulto frente à sua expressão. O mesmo preceito se aplica às vocalizações (Fiore-Correia, 2018).

Conforme a díade se engaja em interações contingentes, pouco a pouco os comportamentos e movimentos do bebê deixam de ser somente sensoriais, e por intermédio da ação responsiva do outro, vão se diversificando, tornando-se cada vez mais intencionais e passam a ser de fato expressão, afetividade exteriorizada (Galvão, 1995). A partir de então, os intercâmbios comunicativos vão se tornando mais sustentados, com contato ocular mais prolongado e sequências mais longas de vocalizações (Zorzi & Hage, 2004). Desse modo, se anteriormente os comportamentos sociais se relacionavam às necessidades fisiológicas do bebê, depois dos dois primeiros meses, eles se relacionam às sensações prazerosas que os membros da díade compartilham quando estão interagindo entre si (Fiore-Correia, 2018).

Por volta dos oito ou nove meses é possível identificar uma comunicação intencional por parte da criança. Essa intencionalidade é o indício do surgimento da competência pragmática, que diz respeito ao uso das capacidades linguísticas e não linguísticas com a finalidade de se comunicar (Lagus & Fernandes, 2020). Nessa idade observa-se que as sílabas variadas que a criança produz já possuem a prosódia da língua com a qual ela está em contato, e os comportamentos comunicativos passam a ser dirigidos a um interlocutor específico na espera de uma resposta, reconhecendo o outro como alguém com o qual ela pode se comunicar e manifestar os seus desejos (Bates, 1979; Zorzi & Hage, 2004). Nessa fase, os pedidos e os protestos marcam os primeiros atos comunicativos intencionais e simultaneamente aparecem as ações para chamar a atenção para si. Ao completar seu primeiro ano de vida o bebê já é capaz de compartilhar seu foco de atenção com o outro, mostrando um objeto ou uma ação, engajando-se em interações triádicas (Hage & Pinheiro, 2017).

Durante o período pré-verbal, a criança apreende os princípios básicos da comunicação humana, que envolve o conhecimento do papel do emissor e ouvinte no cumprimento às regras de trocas de turno, ou seja, preenchendo seus turnos quando necessário e permitindo que seus interlocutores preencham os seus (Zorzi & Hage, 2004). Ainda, aprende a compreender os sinais de comunicação não verbal dos outros, e a interpretar os significados e as intenções do parceiro (Rogers & Dawson, 2014).

As tão esperadas primeiras palavras emergem entre 12 e 18 meses, e, até os 24 meses observa-se um aumento significativo do vocabulário, composto principalmente por substantivos, verbos e adjetivos, que refletem as categorias de palavras que são mais concretamente observáveis no contexto linguístico cotidiano, logo, de maior utilidade no quesito funcional da comunicação (Oliveira et al., 2016; Zorzi & Hage, 2004). Nesses termos, utilizam seu vocabulário para fazer pedidos, informar, perguntar e interagir. São eficazes em introduzir um tópico conversacional, porém não conseguem sustentá-lo por mais de dois

turnos, dispersando-se facilmente (Almeida & Rocha, 2009; Hage & Pinheiro, 2017; Zorzi & Hage, 2004). Após a aquisição das primeiras palavras, novamente é notória a importância da responsividade do cuidador para garantir a participação da criança e a continuidade do diálogo, por meio de respostas contingentes à sua capacidade linguística, fortalecendo a motivação da criança para adquirir informações e solucionar problemas por meio da linguagem oral (Ramos & Salomão, 2012).

Entre 36 e 42 meses a criança já utiliza estruturas complexas do ponto de vista sintático, com inteligibilidade suficiente para serem compreendidas por estranhos e não apenas por pessoas familiares (Hage & Pinheiro, 2017). Ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento cognitivo e linguístico, as habilidades sociocomunicativas também progredem, de forma que a criança adquire consciência dos aspectos sociais da conversação e começa a adaptar a linguagem às necessidades do ouvinte. Demonstra maior capacidade em manter turnos comunicativos, prolongando os diálogos em que ingressa (Almeida & Rocha, 2009; Zorzi & Hage, 2004). Nesse período a criança realiza pedidos, protesta, nomeia e faz perguntas sobre referentes ausentes. A função comunicativa predominante é a informativa (Zorzi & Hage, 2004).

Ao redor dos cinco anos a criança já domina o sistema gramatical básico de uma língua, e aos seis anos já têm todo o sistema fonológico organizado, não cometendo mais erros de substituição e omissão de fonemas (Hage & Pinheiro, 2017). No que tange a competência pragmática, utiliza as funções comunicativas de forma sofisticada, demonstrando aptidão em iniciar e manter a conversação por muitos turnos, de maneira coesa e coerente (Zorzi & Hage, 2004). Começam a expressar os seus desejos através de pedidos indiretos, narram histórias com características de problema e planejam alguma solução (Almeida & Rocha, 2009).

Aos sete anos a criança pode ser considerada um comunicador eficiente, uma vez que já utiliza todas as funções comunicativas de forma elaborada. Torna-se hábil para argumentar

e persuadir, narra com detalhes histórias conhecidas e relatos pessoais, já possui habilidades conversacionais adequadas para trocar o tema da conversação, reestrutura seus enunciados e a organização do discurso quando percebe que não foi compreendida, e demonstra capacidade de se colocar no lugar do ouvinte e de adequar o discurso à audiência, considerando o contexto e o interlocutor (Zorzi & Hage, 2004; Abe et al., 2013; Almeida & Rocha, 2009).

A evolução das habilidades comunicativas na criança está intimamente associada ao desenvolvimento da linguagem, principal componente da comunicação. Esse desenvolvimento, por um lado é dependente da integridade do sistema nervoso central, e por outro lado é viabilizado pelas interações sociais, que em primeira instância são oportunizadas pelo cuidador, respondendo sensivelmente às necessidades da criança e promovendo interações lúdicas adequadas a estas (Hage & Pinheiro, 2017; Santos-Oliveira & Bussab, 1996).

À medida que a criança amplia suas habilidades comunicativas, torna-se capaz de ingressar em interações dialógicas mais elaboradas junto aos seus cuidadores, podendo, por meio da linguagem oral, compreender mensagens e se expressar, elaborar ideias, refletir e solucionar problemas (Reyes & Pérez, 2014). Além disso, ao permitir que o cuidador conheça seus pensamentos, sentimentos e necessidades, exteriorizados por meio da comunicação, dá-lhe a chance de responder de maneira apropriada, favorecendo o estreitamento do vínculo entre a díade (Souza, 2015).

### **2.3 Os prejuízos sociais e da comunicação no Transtorno do Espectro Autista**

Conforme observado, é inato ao ser humano a capacidade de se vincular afetivamente e responder reciprocamente aos sinais de contato afetivo do adulto (Bussab & Ribeiro, 1998; Manfroi et al., 2011). Tal responsividade promove o engajamento dos pais nos cuidados necessários para a sobrevivência do bebê e faz com que estes passem a interagir (mais) com o seu filho, brincando, e criando laços de vinculação (José, 2018).

Entretanto, em crianças com determinadas deficiências, especialmente aquelas cujo principal déficit encontra-se na comunicação e interação social, nem sempre este comportamento é observado. Nessas circunstâncias a frustração pode ser um sentimento recorrente no pai que se depara com a restrita capacidade de seu filho em corresponder às suas iniciativas comunicativas, podendo causar prejuízos na qualidade da relação entre a díade (Perzolli et al., 2021; Seymouret al., 2017; Smeha, 2010).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam esse grupo cujos principais déficits encontram-se na interação social, determinando a inabilidade na relação com o outro, além de prejuízos na linguagem e alterações de comportamento. As características essenciais para o diagnóstico do TEA são baseadas em dois critérios: A) prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; B) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (APA, 2014). Um importante aspecto para o fechamento do diagnóstico é a certificação de que estas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento, embora a deficiência intelectual seja uma comorbidade frequente ao transtorno do espectro autista em 70% dos casos diagnosticados (APA, 2014).

Tais sintomas podem ser classificados ou especificados em níveis de gravidade que variam do I ao III de acordo com o nível de dependência que o indivíduo apresenta, sendo que no nível I a necessidade de apoio é vista como pouca e no nível III há uma necessidade de apoio muito substancial (APA, 2014). Os níveis II e III abarcam a presença de déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, no entanto no nível III os prejuízos são ainda mais intensificados, refletindo em grande limitação em iniciar interações sociais, com resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros, além de acentuada inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança, ou interferência severa no

funcionamento em todas as esferas em decorrência dos comportamentos restritos/repetitivos (APA, 2014).

O diagnóstico geralmente é feito na infância, antes dos três anos de vida. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, embora possam ser observados antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis (APA, 2014). A revelação diagnóstica do autismo em um filho é um momento complexo, delicado e desafiador para a família, pois os pais (genitores) veem suas expectativas em relação ao filho frustradas pelo sentimento de perda do filho ideal, sendo de difícil aceitação, principalmente diante da falta de conhecimento acerca do que vem a ser o Transtorno (Fontana et al., 2020; Smeha, 2010).

O diagnóstico de autismo leva a família a viver rupturas por interromper atividades sociais regulares, e repercute nas emoções, gerando os mais diversos tipos de sentimentos, como tristeza, culpa, frustração, estresse e depressão (Fontana et al., 2020; Pereira, 2017). Além disso, a dinâmica familiar é afetada reverberando em muitas exigências e adaptações para todos os membros da família, pois há o convívio com um quadro crônico sem perspectiva de cura (Smeha, 2010).

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista tem sido um tema amplamente estudado no meio acadêmico e bastante enfatizado na sociedade. Este cenário deve-se principalmente ao aumento no número de diagnósticos, passando de um em 54, para a um a cada 44 crianças (Center for Disease Control and Prevention - CDC, ver Maenner et al., 2021), e pela consequente intensificação na procura por atendimento especializado.

Dentre os principais temas abordados relativos à esta condição, a parentalidade de pessoas com TEA vem sendo alvo de investigações. A fim de fornecer um pano de fundo para o presente estudo, uma breve revisão de literatura foi realizada enfocando o tema paternidade no contexto do TEA.

## 2.4 Revisão de Literatura – Paternidade e Transtorno do Espectro Autista

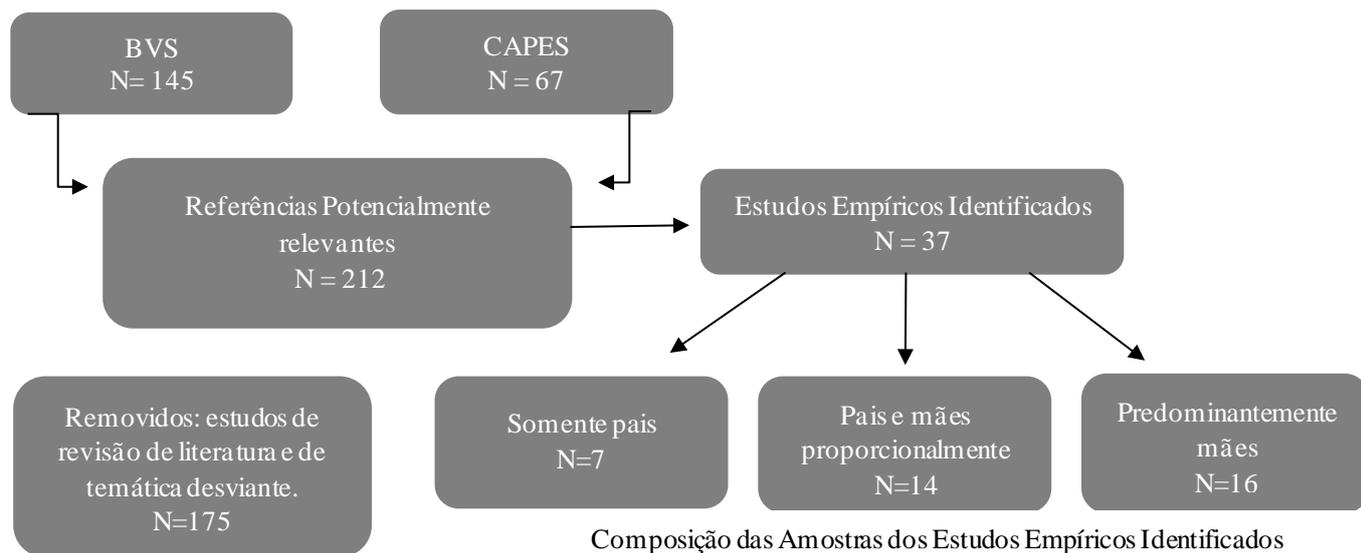
Nos estudos sobre família e crianças com TEA, a figura materna tem protagonizado o lugar de fala a respeito dos desafios que envolvem o relacionamento socioafetivo, os cuidados e a educação de uma criança com TEA (Brown et al., 2021). Opostamente, pouco tem se tem relatado sobre este tema do ponto de vista paterno.

Uma revisão sistemática da literatura de 2012 identificou 90 estudos nacionais e internacionais a respeito da paternidade no contexto das necessidades especiais, dos quais menos de 25% dos estudos empíricos, tanto no âmbito nacional quanto internacional, envolviam somente o pai na amostra, ocupando o papel central das investigações, e apenas 13 estudos abrangiam a paternidade de pessoas com TEA (Henn & Sifuentes; 2012).

Diante desses resultados, fez-se pertinente realizar uma busca bibliográfica com o propósito de verificar e identificar a produção acadêmica nacional sobre este tema nos últimos 10 anos. Para isso, utilizou-se a seguinte estratégia de busca com os respectivos descritores em português: *(autismo OR autista) AND (pai OR paternidade)*.

Estabeleceu-se como critérios de refinamento de busca a citação dos descritores no título, resumo ou no assunto de artigos publicados no intervalo de tempo entre 2009 a 2019, sem restrição de idiomas. A estratégia foi aplicada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

A seleção dos artigos foi realizada primeiramente a partir da leitura dos títulos, procedendo-se com a leitura dos resumos, sendo elegidos para leitura na íntegra somente estudos empíricos para fins de verificação da produção científica atual desta natureza. Os resultados podem ser identificados na Figura 1.



**Figura 1.** Estratégia de busca bibliográfica

De modo geral, grande parte dos artigos se direcionava para o estudo do impacto de um filho diagnosticado com TEA na saúde mental e física dos pais, bem como para as estratégias de *coping* adotadas, e para as necessidades por eles percebidas (Cohrs & Leslie, 2017; Frye, 2016; Shave & Lashewicz, 2016; Seymour et al., 2017; Willis et al., 2016).

Um fato interessante é que dos 37 estudos encontrados, os quais foram selecionados, sobretudo a partir do título e assunto relativos à paternidade de crianças com TEA, 43% (n=16) abordavam principalmente as percepções e concepções maternas, em razão da baixa representatividade do pai nas amostras dos referidos trabalhos. Além disso, observa-se que são minoria os estudos com amostras exclusivamente paternas, resumindo o conhecimento disponível sob a perspectiva deste grupo. Desta forma, o emprego do termo “pais” para aludir as considerações e experiências de ambos os genitores, não expressa genuinamente as concepções e percepções paternas acerca do exercício da paternidade de um filho com TEA.

O estudo de Aguiar & Pondé (2019) é um exemplo da não representatividade paterna nos estudos qualitativos, no qual ao analisarem os aspectos subjetivos associados à percepção dos pais (ambos os genitores) sobre as mudanças ocorridas em suas vidas após o nascimento

de seu filho com TEA, identificaram cinco categorias a respeito dos efeitos da criação de uma criança com autismo extraídas do discurso predominantemente materno, uma vez que sua amostra era desproporcionalmente composta por sete pais e 16 mães.

Assim, muito do que se tem descrito na literatura a respeito dos sentimentos do pai frente ao diagnóstico, bem como seu papel na criação de um filho com TEA são a partir de relatos maternos (Cheuk & Lashewicz, 2016). Sentimentos como negação do diagnóstico (Constantinidis et al., 2018), constatação de uma participação limitada à responsabilidade do sustento financeiro do lar, permanência na retaguarda do cuidado, e a afirmação da existência de fragilidades nos laços pai-filho (Mapelli et al., 2018) são enunciações presentes no discurso materno que dizem respeito ao pai.

Apesar do estigma paterno de cuidadores secundários, pais ainda são parte integrante e importante de uma díade parental, cujas experiências, ações e escolhas são importantes por si mesmas e impactam em uma série de outros resultados relevantes, e, portanto, carecem de ser investigadas (Burrell & Unwin, 2017).

Em consonância com os autores acima citados, buscando investigar os comportamentos envolvidos no relacionamento socioafetivo de mães e de pais de crianças com risco/diagnóstico de TEA, Pereira (2017) identificou um importante aspecto do papel paterno nos participantes de sua pesquisa, que aponta para um foco mais recreativo, como aquele que propicia momentos de brincadeiras e lazer em seu tempo disponível. Esta característica do pai também foi encontrada no estudo de Smeha (2010) e Souza (2015), no entanto tal constatação foi tomada em caráter de crítica, uma vez que, para as autoras, reforça a ideia da atuação coadjuvante desempenhada por esses pais nos cuidados de uma criança com TEA.

Embora seja um desafio realizar pesquisas que incluam um número adequado de pais de modo que possibilite apurações e comparações, alguns estudos têm sido desenvolvidos nessa perspectiva. Willis et al. (2016) e Cohrs e Leslie (2017) realizaram estudos com pais e mães de

crianças com TEA cujas amostras foram proporcionais para ambos os genitores. Nesses estudos os autores identificaram aspectos relativos a estratégias de *coping* e sintomas depressivos.

O estudo de Willis et al. (2016) revelou que as mães tendem a estratégias positivas de *coping*, enquanto pais fazem uso de enfrentamento negativo, se afastando do estressor para se sentirem mais aliviados. Ambos os estudos constataram níveis mais altos de sintomas depressivos nas mães, embora o pai também apresente risco para desenvolver depressão. Os autores salientam que essas chances se elevam pela existência de mais de um filho com TEA, e pelo aumento da idade da criança com TEA (Cohrs & Leslie, 2017).

Em uma amostra representativa australiana de pais de crianças com TEA (159 pais), Seymour et al. (2017) obtiveram resultados importantes que lançaram luz sobre a saúde física e mental de pais de crianças com TEA. Os autores propuseram este estudo frente a relativa falta de pesquisas sobre o bem-estar e experiências dos pais em comparação com a figura materna, e criticam o pouco apoio direcionado ao bem-estar mental e físico dos pais, especificamente à figura paterna.

O estudo sugere que aproximadamente um em cada seis pais de crianças com TEA podem precisar de apoio profissional adicional, que não se concentra apenas no bem-estar psicológico, mas também na saúde física, uma vez que cerca de 16 a 18% dos pais de crianças com TEA, nesse estudo, relataram estar envolvidos em problemas de saúde comportamentais (consumo problemático de álcool, tabagismo), somado ao fator sobrepeso ou obesidade identificado na maioria dos participantes (74%), além dos relatos de sintomas de ansiedade, desesperança e inutilidade, em níveis sintomáticos ou clínicos, encontrados em 17% dos participantes (Seymour et al., 2017). Este conhecimento são relevantes e devem ser considerados, pois alertam para o fato de que a falta de saúde física pode afetar a capacidade dos pais em cuidar de seus filhos e atender às demandas concorrentes da vida em geral (Seymour et al., 2017).

Nesse sentido, ouvir os pais de modo individual e subjetivo é uma necessidade para o conhecimento das reais questões que perpassam o exercício do ser pai de uma criança com deficiência (Constantinidis et al., 2018), porquanto entrevistas com o casal nem sempre capturam perspectivas e necessidades individuais e também não apresentam aos indivíduos a oportunidade de levantar questões que interessam apenas a eles e que talvez não tenham compartilhado com o parceiro (Burrell & Unwin, 2017).

Cheuk & Lashewicz (2016) dedicaram seu estudo sobre os pais para construção de entendimentos sobre paternidade por direito próprio, e não em relação à maternidade. Essa visão é reforçada pela fala de um dos participantes do estudo endossando a necessidade da compreensão específica referente ao pai ao lembrar que, seja a circunstância momentânea ou permanente, pode haver a "não existência de uma mãe".

Assim, diversos estudos (Cheuk & Lashewicz, 2016; Constantinidis et al., 2018; Willis et al., 2016; Shave & Lashewicz, 2016; Seymour et al., 2017;) apontam para a relevância da construção dos conhecimentos acerca das experiências, perspectivas e necessidades de pais de crianças com TEA, a fim de favorecer prestação de serviços e implementação de políticas que converjam com tais necessidades.

É importante notar que embora as buscas tenham sido realizadas com descritores em português, praticamente todos os artigos encontrados cuja amostra é composta somente por pais (n=7) correspondem a estudos internacionais, tendo sido localizado apenas um trabalho nacional, na categoria de tese de doutorado. Tal fato atesta a necessidade de trabalhos nacionais nessa temática, com esse público especificamente.

Diante do exposto, o presente estudo sinaliza sua sua relevância, pois visa a compreensão das relações de vínculo que se estabelecem entre pais e seus filhos com TEA, possibilitando reflexões que contribuam para o desenvolvimento de abordagens mais direcionadas a estas díades.

### **3. Problema de Pesquisa**

Como pais de crianças com diagnóstico de TEA concebem o conceito de vínculo e como o desenvolvem no relacionamento com seu filho(a)?

### **4. Objetivos**

#### **4.1 Objetivo geral**

Este trabalho foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, sob número de CAEE 32947220.1.0000.5542 (Apêndice 1), e tem por objetivo geral investigar a percepção de genitores masculinos a respeito do vínculo parental e da comunicação interativa no relacionamento com um filho com TEA.

#### **4.2 Objetivos Específicos**

- a) Verificar as concepções de vínculo trazidas por pais no desempenho da paternidade de crianças com TEA.
- b) Identificar os recursos e estratégias que os pais utilizam na comunicação interativa com seus filhos com TEA como parte do processo de estabelecimento de vínculo.
- c) Investigar como os pais avaliam o seu papel no desenvolvimento de seus filhos com TEA.

## 5. Método

### 5.1 Delineamento

Este estudo se configura como uma pesquisa exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, na medida em que terá como propósito observar, descrever, explorar e gerar interpretações de uma vivência pouco estudada (Gil, 2002). Para Dyniewicz (2009), “as pesquisas de abordagem qualitativa propiciam campo livre ao rico potencial das percepções e subjetividades dos seres humanos” (p.102). Esta modalidade privilegia o conhecimento sobre as pessoas a partir da descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores, por esse motivo se mostra apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 5.2 Participantes

Participaram da pesquisa 15 pais de crianças entre seis e nove anos, com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro do Autismo. Todos coabitavam e conviviam diariamente com os filhos. Este critério foi previamente estabelecido, na expectativa de que os pais pudessem colaborar com esse estudo compartilhando experiências marcadas por situações recorrentes nas interações cotidianas com o filho. A delimitação da faixa etária dos filhos dos participantes também foi definida como um critério de inclusão dos mesmos, e se justificou por três motivos: para assegurar a confirmação do diagnóstico; para verificar as características da comunicação diádica considerando o período de desenvolvimento típico da linguagem oral; para preservar a homogeneidade do grupo.

Os participantes apresentaram média de idade de 42 anos, variando de 32 a 54 anos. Até o momento da entrevista oito participantes possuíam apenas um filho, cinco participantes possuíam até dois filhos, e outros dois pais possuíam respectivamente quatro e nove filhos. A

maioria dos filhos dos participantes diagnosticados com TEA eram do sexo masculino (n=12), e somente dois participantes eram pais de meninas (filhas únicas). Apenas um pai era genitor de mais de uma criança de ambos os sexos com diagnóstico confirmado, porém para fins éticos, apenas informações referentes a uma filha foi incluído na Tabela 1, que trata dos dados sociodemográficos e familiares dos participantes. Oito pais informaram o diagnóstico precoce de seus filhos, até os dois anos de vida, e a maioria (n=11) relatou a classificação do TEA em grau leve.

Com relação ao grau de escolaridade, sete participantes possuíam ensino superior completo (ESC), outros sete possuíam ensino médio completo (EMC) e apenas um possuía ensino médio incompleto (EMI). Quanto à renda familiar, 13 participantes possuíam renda mensal acima de três salários mínimos e dois participantes relataram ganho de até um salário mínimo. Oito participantes informaram que as esposas também trabalhavam formalmente, contribuindo no sustento familiar.

**Tabela 1**  
**Caracterização sociodemográfica e familiar dos participantes**

Identificação	Idade	Escolaridade	Profissão	Renda Familiar	Esposa trabalha	Nº de pessoas que moram casa	Idade / Sexo do filho(a)	Grau de TEA	Idade do diagnóstico
Pai 1	41	EMC	Cobrador de ônibus	Até um salário mínimos	Não	3	7 anos / M	Moderado	2 anos
Pai 2	51	EMC	Costureiro (trabalho informal)	Até um salário mínimo	Não	9	7 anos / F	Severo	Menos de 2 anos
Pai 3	38	ESC	Coordenador de automação industrial	Acima de três salários mínimos	Sim	3	9 anos / F	Leve	2 anos
Pai 4	37	EMC	Técnico de telecomunicação	Acima de três salários mínimos	Sim	5	6 anos / M	Leve	4 anos
Pai 5	42	ESC	Técnico em Mecânica	Acima de três salários mínimos	Sim	4	8 anos / M	Leve	3 anos
Pai 6	35	EMC	Funcionário público	Acima de três salários mínimos	Sim	3	7 anos / M	Leve	2 anos e 6 meses
Pai 7	47	EMI	Empresário	Acima de três salários mínimos	Sim	3	7 anos / F	Leve	1 ano e 6 meses
Pai 8	36	ESC (pós graduação)	Psicólogo	Acima de três salários mínimos	Não	3	7 anos / M	Leve	1 anos e 8 meses.
Pai 9	45	ESC (pós graduação)	Psicólogo	Acima de três salários mínimos	Sim	4	6 anos / M	Leve	3 anos

Pai 10	32	ESC	Analista de planejamento em logística	Acima de três salários mínimos	Não	3	6 anos / M	Leve	1 ano e 6 meses
Pai 11	49	EMC	Empresário	Acima de três salários mínimos	Sim	3	7 anos	Moderado	2 anos
Pai 12	54	ESC	Militar da reserva	Acima de três salários	Não	3	8 anos / M	Leve	4 anos
Pai 13	52	EMC	Técnico em contabilidade	Acima de três salários mínimos	Não	3	7 anos / M	Leve	2 anos
Pai 14	42	ESC (pós graduação)	Analista	Acima de três salários	Não	3	6 anos/M	Severo	4 anos
Pai 15	35	EMC	PoliciaI Militar	Acima de três salários mínimos	Sim	6	9 anos/M	Leve	6 anos

*Legenda:* M – Masculino; F – Feminino.

### 5.3 Procedimentos

Diante da situação de Pandemia por Covid-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020, diversos decretos foram estabelecidos nacionalmente restringindo a circulação de pessoas a fim de se controlar a transmissão comunitária do vírus SARS-CoV-2 (Aquino et al., 2020; Brasil, 2020). Encontros e eventos de massa foram proibidos, e locais favoráveis a aglomeração de pessoas, como instituições, escolas e comércios foram fechados. Tais circunstâncias interferiram nos meios de captação dos potenciais participantes e no formato em que sucedeu a coleta de dados.

Originalmente pretendia-se fazer o levantamento da amostra em duas instituições de ensino especial, a saber: APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e AMAES – Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo, ambas localizadas em Vitória – ES, e efetuar a coleta de dados presencialmente. No entanto, dadas as condições adversas, novos delineamentos foram propostos para a execução das etapas afetadas.

Para a captação dos potenciais participantes foi elaborado um convite digital contendo os objetivos da pesquisa, os critérios de inclusão e as formas de contato com a pesquisadora. Na sequência, efetuou-se ampla divulgação do mesmo nas redes sociais digitais. Ao acessarem o convite, os interessados entraram em contato com a pesquisadora por intermédio de um aplicativo dependente de conexão com *internet*, popularmente utilizado para comunicação por trocas mensagens de texto e de áudio. Nesse primeiro contato, a pesquisadora verificou junto a cada interessado a adequação aos critérios de inclusão no estudo, e, após confirmação, um encontro virtual por videoconferência foi agendado de acordo com a possibilidade de cada participante.

Previamente ao encontro agendado, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) em formato digital para leitura preliminar, visando a melhor compreensão dos objetivos da pesquisa, a verificação dos possíveis riscos e

desconfortos, garantia de confidencialidade, bem como dos benefícios de sua participação, oportunizando o levantamento de possíveis dúvidas, que seriam prontamente esclarecidas pela pesquisadora. Em respeito às medidas de distanciamento social estabelecidas nacionalmente (Brasil, 2020), optou-se pelo registro verbal do consentimento dos voluntários para participação na pesquisa, no ato da videoconferência agendada, antes do início da entrevista propriamente dita.

Para a videoconferência foi utilizada uma plataforma online, gratuita, sem limite de tempo para até dois usuários por reunião, e que permite a gravação dos encontros em áudio e vídeo. Desta forma, as entrevistas foram registradas no formato de vídeo, e posteriormente transcritas integralmente pela própria pesquisadora.

#### **5.4 Instrumentos**

Visando responder aos objetivos desta pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado com base em Smeha, 2010; Souza, 2015 e Pereira, 2017 (Apêndice 3). E, para fins de caracterização da amostra e do contexto familiar dos participantes foram coletados dados sociodemográficos básicos por meio da Ficha de Documentação da Entrevista formulada para este estudo (Apêndice 4).

#### **5.5 Análise de dados**

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados qualitativamente, utilizando-se como método a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), na modalidade de Análise Temática, que implica em “descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (Bardin, 2011). Este modelo de análise preconiza três etapas

principais, iniciando pela pré-análise, seguido da exploração do material e por último o tratamento dos resultados que inclui a inferência e a interpretação.

Conforme Bardin (2011), a primeira fase, a pré-análise, “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” É, portanto, uma fase de organização e preparação do material, na qual se inclui a transcrição dos dados a serem analisados. A segunda fase, na qual sucede a exploração do material, consiste essencialmente em operações de codificação, que envolve a escolha dos recortes das unidades de conteúdo, das regras de contagem (enumeração), e a classificação, onde são escolhidas as categorias.

Na terceira e última etapa é realizado o tratamento dos resultados brutos, onde o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação é baseada em inferências, que deverá transcender o conteúdo manifesto no discurso, porquanto busca-se o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (Bardin, 2011; Câmara, 2013).

De posse do material transcrito, os dados foram tratados primeiramente a partir da análise individual de cada pergunta da entrevista. Por meio da leitura flutuante, esta primeira análise consistiu na verificação e identificação de temas centrais presentes nas respostas dos participantes para cada questão, os quais foram definidos como as subcategorias.

Na segunda fase, o parâmetro *frequência* foi adotado como regra de enumeração do material transcrito. Esta regra postula que “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de sua aparição” (Bardin, 2011). Desta forma, após a identificação e codificação das unidades de registro temáticas no discurso dos participantes, as mesmas foram agrupadas nas subcategorias correspondentes e possibilitaram a identificação das recorrências nas falas dos participantes.

Esta etapa permitiu o mapeamento das respostas dos participantes sistematizando-as em categorias e subcategorias, e viabilizou a seleção e organização dos dados tratados em grandes eixos temáticos relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa, favorecendo a interpretação.

## **6. Resultados e discussão**

As entrevistas tiveram duração média de uma hora e meia, com variação de 45 minutos a três horas, sendo necessário, no último caso, mais de um encontro virtual para a conclusão.

Faz-se importante mencionar que nem todas as perguntas do roteiro da entrevista estabelecem relação direta com os objetivos desta dissertação, mas possuem caráter complementar, auxiliando na compreensão mais ampliada do contexto de paternidade de cada participante. Desta forma, serão apresentados os resultados das análises dos conteúdos que se relacionam mais diretamente com os objetivos deste estudo, os quais encontram-se sistematizados na Tabela 2.

As subcategorias foram elencadas em ordem alfabética, em função da frequência em que um determinado tema foi evidenciado nas falas dos participantes. Assim, as subcategorias iniciais concentram as percepções mais comumente relatadas pelos participantes.

Tabela 2

*Eixos temáticos, categorias e subcategorias identificadas*

Eixos temáticos	Categorias	Subcategorias
<b>Vínculo Paterno</b>	<b>1. Concepção de Vínculo Paterno</b>	a) Envolvimento na vida da criança b) Afetividade c) Transmissão de valores d) Amor como sentimento propulsor
	<b>2. Mudanças no vínculo após o diagnóstico</b>	a) Mudanças positivas b) Ausência de mudança c) Mudanças negativas (por parte da criança)
	<b>3. Características positivas percebidas pelos pais quanto ao vínculo estabelecido com o filho atualmente</b>	a) Proximidade física b) Correspondência afetiva c) Atividades prazerosas com o filho
	<b>4. Necessidades de melhora no relacionamento com o filho</b>	a) Ausência de necessidades b) Mais tempo com a criança c) Melhorar a comunicação d) Paciência com a criança e) Recursos materiais
<b>Vínculo paterno e desenvolvimento infantil</b>	<b>1. Implicações do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil</b>	a) Sentimento de segurança na criança b) Estabelecer referência da figura masculina c) Orientação de conduta d) Disciplina e) Estabelecer comunicação com a criança f) Cognição/aprendizado
	<b>2. Atitudes dos pais consideradas como positivas para o desenvolvimento dos filhos</b>	a) Presença b) Acreditar na criança c) Ser exemplo d) Demonstrar afeto

<b>Percepção paterna sobre a comunicação com a criança</b>	<b>1. Avaliação paterna sobre a comunicação com o filho</b>	a) Percepção positiva b) Percepção negativa
	<b>2. Dificuldades percebidas no perfil comunicativo da criança</b>	a) Elaboração de frases (expressividade) c) Compreensão
<b>Recursos e estratégias utilizadas pelos pais em situações comunicativas específicas</b>	<b>1. Solucionar falhas de inteligibilidade</b>	a) Pedir para a criança apontar/mostrar b) Persistir no tópico comunicativo c) Usar linguagem simples d) Redirecionar a atenção em última instância e) Pedir ajuda
	<b>2. Ensinar algo novo</b>	a) Demonstração visual e explicação verbal b) Aguçar a curiosidade c) Aproveitar o contexto
	<b>3. Advertir - lidar com um comportamento disruptivo</b>	a) Repreensão verbal b) Ignorar c) Mudança de foco d) Instituir castigo e) Orientar

## 6.1 Vínculo Paterno

### 6.1.1 Concepção de Vínculo Paterno

Sobretudo, os pais definiram vínculo paterno como atitudes/ações de envolvimento na vida do filho, traduzidas em disponibilidade e preocupação (cuidado) em atender às necessidades da criança. O uso dos verbos estar e dar/doar reportam a esses domínios.

***PAI 2:** “O vínculo paterno, eu acredito também que é onde você participa de todos os momentos que você possa estar presente com a criança, desde o nascimento. Onde você vai dar mamadeira, você troca uma fralda, você vai criando, formando aquela amizade que nós chamamos de vínculo, né?!”*

***PAI 4:** “Eu acho que é o **cuidado**, né?! Tipo, o vínculo paterno maior que eu coloco aí é o cuidado. Cuidado com os meus filhos mesmo. De estar ali, tentando **preservar o máximo. Ajudar o máximo. Saber o que está acontecendo. Estando ali em qualquer situação difícil que ocorrer.**”*

***PAI 6:** “Eu acho que o pai, ele tem obrigação de o vínculo dele estar envolvido em tudo, tudo da criança! Não é só em determinadas coisas. Tem que estar em tudo!”*

***PAI 7:** “O vínculo paterno, eu acho que é tentar dar com todo amor possível, tudo o que ela precisar. Não tô falando de coisas fúteis não.*

*Eu tô falando de dar carinho, de dar atenção, de puxara orelha na hora que precisa...”*

**PAI 8:** *“É... essa coisa da segurança vem junto com um homem ali do seu lado, né, sendo o seu pai, cuidando de você. E você sabendo que ele vai estar por ali no momento que você precisar e quando você não precisar também.”*

**PAI 9:** *“O que eu posso pensar agora é a questão do envolvimento, né. Do envolvimento, da afinidade, né? [...] com se importar, com estar junto, com trabalhar, com ajudar no desenvolvimento, nesse sentido.”*

**PAI 12:** *“Eu acho que é você estar ali presente [...] Não sou igual aqueles caras que botam filho no mundo e o mundo cria. Que não tá ali presente. Não sabe o que os filhos estão passando, os problemas que o filho tem.”*

**PAI 13:** *“É... prezar e se preocupar com filho. Prezar no sentido de amor, de você gostar, né? E se preocupar no sentido de procurar meios pra deixar o filho ou a filha o mais confortável possível. Seria a parte material, vamos dizer assim. O prezar seria a parte do amor, da educação, de você saber quando dizer sim, e saber quando dizer não. E a questão [...] do se preocupar, cuidar. Seria a parte um pouco mais*

*material, que você tenta fazer o máximo, né? **Dar** o máximo conforto dentro da sua possibilidade.”*

**PAI 15:** *“Acho que o vínculo paterno é o cara que se **doa**, né? Que não quer nada em troca. Que faz aquele possível e o impossível para que as pessoas evoluam, se deem bem na vida, cresçam, evoluam. Eu acho que vai muito por aí. É, parte daquela situação da proteção, do empurrão, né? **De ser base mesmo, ser alicerce, escudo.** Eu acho que o vínculo paterno passa muito por essas situações, assim. Um pouquinho de cada uma das situações. Que é o que eu tento proporcionar, né?!”*

Uma outra dimensão do vínculo paterno abordada pelos pais diz respeito à afetividade.

**PAI 1:** *“Ah, O vínculo é a proximidade, o carinho que ele tem. O modo com que ele conversa, o modo dele escutar. Isso que eu vejo como vínculo dele comigo.”*

**PAI 3:** *“Eu particularmente acho que vínculo é a **relação emocional** entre eu e minha filha, né? [...] O vínculo, é a **relação afetiva** entre eu e ela. **É demonstrar afeto, e eu conseguir passar isso pra ela e ela entender.** Acho que hoje seria isso. Antes não tinha isso. A gente passava e ela não entendia.”*

**PAI 14:** “Um vínculo paterno que é **de muito afeto**, que eu não tenho ideia até quando vai continuar nessa proporção, ou se isso pode um dia aumentar, ou pode diminuir à medida que ele for se tornando independente, né.”

Em menor escala, os pais também fizeram menção ao tema transmissão de valores como definição de vínculo paterno, conforme pode ser observado pelas falas dos Pais 5 e 11.

**PAI 5:** “Então assim, eu vejo hoje, o vínculo paterno é como algo pra toda vida. De criá-los e fazer com que eles sintam orgulho de mim, quando eles forem adultos, né? De poder dar uma criação boa pros meus filhos, não em termos materiais, mas, **valores**, né? Então eu acho assim, que vínculo paterno pra mim é tudo isso. É... **passar valores, e preparar os seus filhos para o futuro**. Pra que eles tenham uma vida próspera também. Não de dinheiro, né?”

**PAI 11:** “É... **passar pra ele características na qual ele pode ser um homem de bem. Uma pessoa boa**. E ser homem não significa ser um troglodita. Ser um grosso, ser estúpido, ser mais forte fisicamente. Não tem nada a ver com isso. E que ser homem muitas vezes é assumir suas fragilidades, é saber que você chora sim. É saber que existe um peso nas suas costas sim, mas que você vai aguentar carregar sim, que tudo vai dar certo, e tal. Ser homem é isso. Então é essa minha relação que eu quero manter com ele, e a que eu estou firmando com ele é essa. **Pra**

*que ele se transforme numa pessoa melhor ainda do que eu. Um cara bacana, um cara do bem. Um cara não machista, porque eu não suporto [...] então, é esse cara que eu quero que ele veja em mim. Então eu preciso ser, para que ele tenha um olhar que ele vai ver se eu falar alguma coisa e fizer diferente. Ele vai enxergar, vai falar “Papai é um babaca, papai tá mentindo.”*

O amor como sentimento propulsor também foi um dos temas que emergiu a partir da visão do Pai 10, que embasa o vínculo paterno nesse sentimento.

**PAI 10:** “ [...] é um amor incondicional que te move a lutar por aquilo que você acredita ser o melhor para o seu filho, entendeu? Isso pra mim é o vínculo paterno. Ele te dá forças pra tudo.”

Conforme observado, as declarações dos participantes ao definirem vínculo paterno originaram quatro categorias distintas a partir da apreensão e aproximação dos núcleos de sentido contidos em seus enunciados.

De modo geral, as concepções dos participantes a respeito do tema foram marcadas pelo emprego de verbos de ação (participar, preservar, ajudar, se importar, saber, dar/doar, prezar, se preocupar, demonstrar, estar, ser, fazer, passar, preparar, lutar, etc.) indicando um entendimento por parte destes de que o estabelecimento do vínculo com um filho não é algo que se dá de maneira passiva e instantânea, mas decorre de um processo ativo e contínuo, que requer atitudes concretas, tendo por alvo a construção de pontes que vão ao encontro das necessidades da criança.

A percepção do vínculo paterno enquanto ações que visam o suprimento das necessidades do filho, remete ao conceito de responsividade, que originalmente designava a capacidade materna (ou do cuidador) de ser sensível às necessidades do bebê, e de atendê-las de maneira contingente, contribuindo para a formação do vínculo de apego entre a díade nos primeiros meses de vida (Ribas & Moura, 2007; Ribas et al., 2003). Karaaslan (2016) afirma que embora as mães tendam a ser mais responsivas e afetivas do que os pais, mães e pais apresentam padrões semelhantes de responsividade com seus filhos, de modo que quando essas respostas parentais são idealmente promovidas têm o potencial de maximizar o desenvolvimento da linguagem da criança (Karaaslan, 2016).

Essa compreensão de um vínculo paterno prático, que se estabelece por meio de atitudes dos pais frente as necessidades dos filhos, aproxima as percepções dos participantes ao modelo de envolvimento paterno, proposto por Lamb et al (1985), e revisado por Pleck em 2010 (Pleck, 2010). Tal modelo propõe a existência de três componentes primários que conceituam e operacionalizam o envolvimento paterno: (a) atividades de engajamento positivo, (b) calor emocional/afeto e responsividade, e (c) controle. E também inclui dois domínios auxiliares: (d) cuidado indireto e (e) responsabilidade do processo (Gomes & Alvarenga, 2017; Pleck, 2010; Pleck, 2012). Cada um desses componentes é descrito a partir de comportamentos que evidenciam e discriminam as dimensões do envolvimento paterno umas das outras, possibilitando sua sistematização.

Este modelo emerge do reconhecimento de pesquisadores, teóricos e profissionais de que o papel dos pais não está restrito a um padrão unidimensional e universal em suas famílias, e aos olhos de seus filhos. Ao contrário, em vez disso, eles assumem que os pais desempenham vários papéis significativos – companheiros, provedores de cuidados, cônjuges, protetores, modelos, guias morais, professores e provedores – cuja importância relativa varia entre épocas históricas e grupos subculturais (Lamb, 2010).

A operacionalização dos comportamentos de envolvimento paterno proposta por este modelo permite a identificação e o estudo dos diferentes aspectos da atuação paterna no relacionamento com seus filhos. Sendo assim, as subcategorias temáticas suscitadas pela definição de vínculo paterno pelos pais podem ser discutidas à luz dessa teoria, que tem seus componentes detalhados adiante.

O primeiro componente primário concerne às atividades de *engajamento positivo*, que corresponde à interação direta do pai com a criança, e engloba comportamentos paternos com potencial para promover o desenvolvimento infantil. Fazem parte desses comportamentos as ações de cuidado, brincadeiras ou lazer (como por exemplo, dar banho na criança ou alimentá-la, brincar e ler), muitas vezes combinados com elementos de calor emocional e sensibilidade (Gomes & Alvarenga, 2017; Pleck, 2012). Nenhuma das subcategorias integra este componente de maneira específica, no entanto a subcategoria temática que descreve o vínculo paterno como envolvimento na vida do filho, pode implicitamente abarcar atitudes dos pais que aludem ao engajamento positivo, ao se identificar nas falas dos participantes referências de cuidado e presença, que favorecem as interações proximais. As unidades de registro dos Pais 2 e 4 podem ser tomadas como exemplo.

O segundo componente primário, *calor emocional/afeto e responsividade*, diz respeito à capacidade do pai em prover suporte emocional para seus filhos e expressar seus sentimentos em relação a eles, demonstrando afeto através de gestos ou palavras (Gomes & Alvarenga, 2017). Nesse componente se enquadra a subcategoria afetividade, na qual os pais concebem o vínculo paterno a partir das ligações afetivas com o filho.

O *controle* está relacionado ao monitoramento e ao estabelecimento de limites e regras junto à criança. Este terceiro componente envolve, por exemplo, saber o paradeiro da criança, verificar as lições de casa, estar atento aos hábitos alimentares, e discutir essas regras com o filho (Pleck, 2010). Nenhuma subcategoria abrangendo as concepções de vínculo paterno faz

referência direta a esta dimensão, mas ainda assim, indícios de controle podem ser observados na fala do Pai 13, que integra a subcategoria envolvimento na vida do filho.

A dimensão *cuidados indiretos* refere-se à realização de atividades, por parte do pai, para a criança sem necessariamente ocorrer a interação direta com ela. Este componente subdivide-se em duas subcategorias: *cuidados indiretos materiais* e *cuidados indiretos sociais* (Pleck, 2010).

Os *cuidados indiretos materiais* remetem a comportamentos paternos como comprar e organizar bens e serviços para a criança. É o comportamento mediador por meio do qual os recursos financeiros da família são utilizados para promover o desenvolvimento infantil. Abrange condutas como escolher a escola na qual o filho estudará ou agendar uma consulta médica para ele (Pleck, 2010; 2012). Da mesma forma, nenhuma subcategoria satisfaz este componente especificamente, no entanto, as falas dos participantes que compõe as subcategorias envolvimento na vida do filho e amor como sentimento propulsor carregam implicitamente os sentidos contidos nessa dimensão (Pais 6, 7, e 10), ao fazerem alusão ao empenho paterno para o suprimento das demandas da criança que favoreçam o seu desenvolvimento.

Os *cuidados indiretos sociais* enfatizam a importância crítica dos pais na promoção de relacionamentos das crianças com os pares, administrando as amizades de seus filhos. Inclui os pais compartilharem suas redes sociais e conhecimentos adultos com seus filhos, advogando em nome deles (Pleck, 2010). A subcategoria transmissão de valores se aproxima desse componente, na medida em que as falas dos participantes fazem menção ao compartilhamento de conhecimentos adultos como uma maneira influenciar no desenvolvimento da moralidade da criança, que orienta as condutas sociais.

Por último, a dimensão *responsabilidade do processo* refere-se ao comportamento de tomar a iniciativa e monitorar o comportamento, as atividades e os demais aspectos relativos à

vida da criança, independentemente da divisão de tarefas preestabelecida com a mãe, como oferecer cuidados básicos sem que a criança ou a mãe solicite. Pode ser ilustrado como uma consciência parental que enxerga a necessidade, e não somente a preenche. As ações correspondentes a esta dimensão verificam se as necessidades da criança para os quatro componentes de envolvimento anteriores estão sendo atendidas (Pleck, 2010; 2012; Gomes & Alvarenga, 2017). Nesta dimensão, a subcategoria envolvimento na vida do filho pode ser correspondente por capturar as preocupações dos pais quanto a satisfação das necessidades das crianças nos mais diversos âmbitos.

Em suma, as visões dos pais a respeito do vínculo paterno parecem estar relacionadas a um senso de responsabilidade que contempla as diferentes necessidades da criança, não se restringindo ao relacionamento socioafetivo entre a díade, embora este componente seja de grande relevância, comparecendo nas falas dos participantes nesta e em outras categorias, que serão abordadas adiante.

A sistematização das concepções dos participantes em subcategorias temáticas se revelou-se uma atividade complexa, uma vez que as asserções dos pais quanto suas visões de vínculo paterno carregavam sentidos implícitos que poderiam ser realocados em mais de uma subcategoria. Este fato remete e reforça a natureza multidimensional da paternidade (Yoon et al., 2021), que se implementa a partir de uma percepção sensível das necessidades do filho.

### ***6.1.2 Mudanças no vínculo diádico após o diagnóstico***

O diagnóstico de autismo em um filho impacta a vida familiar de diversas maneiras, inclusive as relações entre os seus membros (Schmidt & Bosa, 2003). Diante disto, buscou-se compreender se o diagnóstico de autismo afetou o vínculo entre pai e filho. A maioria dos participantes (Pais 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 15) relatou mudanças positivas no vínculo entre a díade após o diagnóstico, sendo estas mudanças evidenciadas na forma em que o pai enxergava o

comportamento do filho, na intensificação do investimento afetivo e no envolvimento paterno com a criança. Esse resultado concorda com Silva et al. (2017), que acreditam que em situações de desenvolvimento atípico o envolvimento paterno tende a ser maior do que em situações de desenvolvimento típico.

**PAI 4:** “[...] Depois do diagnóstico, eu acho que eu pude enxergar, assim, muitas coisas que eu precisava melhorar como pai, né. E eu sei que eu preciso melhorar muito ainda, porque não é fácil ter um filho autista. É um desafio, mas que **melhorou bastante depois que eu entendi um pouco, né.** [...] **hoje eu consigo olhar pra ele e ele me olhar também de forma diferente.** [...] Então, tipo assim, o que mudou foi muito isso. Porque antes a gente não tinha noção do que era [...] tinha um tom de agressividade muitas vezes, porque a criança é levada, e tal, não sei o quê. Mas depois que eu entendi o que que era, que ele era autista, então eu falei: **é meu filho, eu quero pra mim.**”

**PAI 5:** “**Eu acho que mudou no sentido de pensar que eu teria que me doar mais ainda a ele, entendeu? Mudou nesse sentido, tipo, saber que ele precisa muito de mim. Aí eu tenho que estar ali para ele. Eu tenho que estar ali presente na hora que ele precisar de mim.** [...] Mas mudou nesse sentido assim de eu saber que eu tenho que dar o meu melhor para ele, né, porque, quando a gente tem uma pessoa assim, que depende muito mais da gente, a gente tem que estar mais disponível, né? [...] **Aumentou meu vínculo com ele, na verdade assim.**”

**PAI 6:** “Olha, a única coisa que eu posso dizer que melhorou é que **a gente se entende mais agora, né**. Antes não tinha, assim... Muitas vezes eu não entendia ele, o sofrimento dele, entende? Às vezes eu via muita coisa ele sofrendo, e eu não sabia resolver, né.”

**PAI 7:** “Eu acho que **me aproximei ainda mais**, sinceramente (risos). No começo me incomodava muito a questão do afeto, né. Que o autista não tem essa coisa do “Ai papai, vem cá. Quero ficar do seu colinho.” Ele não tem isso, eles não têm isso. Então, a partir do momento que eu descobri, que a gente descobriu, né, o autismo na época, aí eu falei assim: “**Não! Você vai ter que me agarrar. Você vai ter que me beijar, você vai ter que me abraçar, e vai ser na marra!**” Entendeu? **Então a cada um segundo que ela chega perto eu abraço, eu beijo, eu falo que eu amo ela.**”

**PAI 8:** “Olha, eu acho que sim, a primeira coisa que eu defini com a C. (mãe da criança), quando a gente soube do autismo, e que me preocupava muito era de **prevenir essa coisa da aversão ao contato**, né, porque eu tinha muito o autista como essa pessoa que não se permite ser tocada. Então eu falei pra C.: “C., agora já era! **A gente vai ter que pegar esse menino, beijar esse menino, apertar ele. Ele não vai poder ter a menor chance de não querer ser tocado**”. Então eu acho que eu acabei desenvolvendo uma relação muito física com o R.”

*PAI 12: “Eu acho assim, a gente é muito apegado. A gente é muito apegado mesmo. E como eu acredito, assim, que foi cedo, né? Tem gente que consegue diagnosticar mais cedo ainda, né? Mas como ele foi diagnosticado com quatro anos, eu acredito assim, que só fortaleceu mais ainda o nosso vínculo. Meu e dele.”*

*PAI 14: “Olha, no início ele não tinha muito a coisa de querer gostar de afeto, né. De abraçar, tal. Hoje ele já tá mais assim. **Hoje ele já gosta mais de abraçar, até beijo já sabe dar.** Do jeitinho dele, mas dá. (risos). **Mas hoje tem um afeto maior, com certeza.**”*

*PAI 15: “Eu acredito que após o diagnóstico eu passei a ser mais presente ainda. Estar mais junto, de querer fazer mais as coisas, de querer fazer mais aquilo que ele gosta mesmo, de estar sempre interessado naquilo que ele quer fazer, no que ele quer falar.”*

A ausência de mudança no vínculo paterno também foi relatada, conforme observa-se na fala dos participantes 1, 9, 11 e 13.

*PAI 1: “**Não mudou. Graças a Deus não. Não teve nenhuma mudança.**”*

**PAI 9:** “*Não, não. Não vejo não. Na verdade, eu evito de pensá-lo como um coitadinho. Evito pensar dessa forma. Não tem esse assim: “Ah, tadinho... botar na bolhazinha.” Não. Eu sei das limitações, sei das questões e trabalho em cima disso, né. Mas, não vejo que mudou nada não.*”

**PAI 11:** “*Eu diria que não [...] Houve uma mudança sim, mas isso não tem a ver com o espectro, tem a ver com as minhas perspectivas, que eu queria muito mais pro meu filho. Eu sempre quis muito mais pro meu filho. Eu acho que todo pai projeta um pouco isso, né. Então eu tinha, tinha muitos sonhos pro B. Mas hoje eu adequei os meus sonhos. E eu simplifiquei eles em uma frase: eu quero que meu filho seja feliz e pleno. Só isso! Tão simples! Eu dou conta disso.*”

**PAI 13:** “*Acho que não, porque o diagnóstico foi muito precoce, né. Porque logo depois que teve o diagnóstico eu fui correndo na [empresa], porque a [empresa] tem um programa específico pra necessidade especial. Aí fui ver coisas práticas, né. Mas assim, o dia a dia a gente começou a viver nesse mundo, assim, de terapia e de clínica, não sei o que, e tal. Isso aí que foi a grande mudança, né. Mas não a minha relação com o C.*”

Em contrapartida, a mudança negativa no vínculo entre a díade foi observada no comportamento afetivo da criança para com os pais, conforme relatado pelos Pais 3 e 10, e pode ter relação com o autismo regressivo, condição em que os sintomas são precedidos por

um período de desenvolvimento aparentemente típico seguido da perda de habilidades previamente adquiridas (Boterberg et al., 2019).

**PAI 3:** *“Vou dizer que [o vínculo mudou] sim, porque no início, eu vou ser bem sincero, eu não posso falar pela minha esposa, mas pelo menos pra mim, teve aquela questão do vínculo de quando era muito pequenininha, que quando cresceu, como eu te falei que até um ano e sete meses ela era completamente normal. E aí ela era muito carinhosa, muito tudo. Depois diminuiu muito! Cessou o... a gente via que ela gostava da gente, mas parecia que ela não se importava, entendeu? Chegou ao ponto de eu viajar e ficar quase um mês fora e ela nem sentir falta, entendeu?”*

**PAI 10:** *“Então, quando ele mudou, a mudança foi que eu senti na minha parte como se fosse uma espécie de um abandono, não tem? [...] É algo meio desesperador. Que você conhece o filho e depois de repente você não... é como se tivesse um boneco em casa. Porque você não sabe como reage, você não sabe o que fazer, entendeu?”*

De maneira geral, as mudanças positivas identificadas nas falas dos participantes dizem respeito às adaptações no comportamento dos pais para compensar, minimizar e prevenir a evolução dos déficits característicos do TEA; com exceção do Pai 14 que abordou sobre os progressos no desenvolvimento afetivo do filho. Tais mudanças são concernentes ao período de ajuste e aceitação das novas circunstâncias familiares e das necessidades futuras de seu filho (Brown et al., 2021).

Estes resultados vão encontro de outros estudos recentes que também detectaram mudanças positivas nos comportamentos paternos e em suas auto percepções quanto seus papéis e responsabilidades diante da confirmação do diagnóstico de TEA do filho (Pereira et al., 2018; Brown et al., 2021).

Além disso, como se revela na fala de alguns pais (Pais 4 e 6), a melhora no relacionamento com o filho após o diagnóstico, se deu a partir da sua compreensão de que alguns comportamentos do filho eram resultantes do transtorno em si, e não ocorriam pela vontade própria da criança. Este resultado também foi encontrado por Pereira et al. (2018) e Rafferty et al. (2020) em genitores masculinos de crianças com TEA. Rafferty et al. (2020) ainda observaram que alguns de seus participantes experimentaram sensação de alívio após receberem o diagnóstico de TEA, uma vez que a partir do diagnóstico puderam obter uma melhor compreensão a respeito dos comportamentos dos seus filhos, resultando em mudanças no seu estilo parental e no nível de envolvimento.

Na subcategoria ausência de mudanças, pode-se inferir que os participantes basearam suas respostas na dimensão afetiva do vínculo paterno, já que não observaram alterações no modo de se relacionarem com o filho. No estudo de Rafferty et al. (2020) a ausência de mudanças após o diagnóstico de TEA também foi referida por alguns participantes, os quais relataram que não detectaram mudanças em vários aspectos das suas vidas após o diagnóstico e que estavam tão envolvidos na vida de seus filhos quanto esperavam, reforçando a hipótese de que a ausência de mudança diz respeito ao relacionamento socioafetivo propriamente dito, especialmente no que tange ao investimento paterno em relação ao filho.

Não obstante, as unidades de contexto dos Pais 11 e 13 revelaram adaptações em outros âmbitos, como a adequação das perspectivas com relação ao futuro do filho; e ajustes na rotina e dinâmica familiar para incluir o tratamento terapêutico, geralmente de longa duração.

Acerca da adequação das perspectivas paternas, Brown et al. (2021) encontraram resultados semelhantes ao revisarem a literatura, e afirmaram que as mudanças nas atitudes e expectativas dos pais são fruto de uma ressignificação de suas aspirações a respeito da vida de seus filhos. Tal atitude se configura como uma estratégia de enfrentamento decorrente do processo de reavaliação/planejamento cognitivo, sendo adotada pelos pais em face do diagnóstico irreversível do filho, que o acompanhará por toda a vida (Aguiar & Pondé, 2020; Schmidt et al., 2007)

Segundo Franco (2009), é necessário aos pais de crianças com deficiência ou transtornos graves no desenvolvimento o processo de reidealização do filho, pois isso irá auxiliá-los a substituir a imagem do filho ideal, dando lugar ao filho real que têm diante de si, permitindo-lhes se envolverem emocionalmente com eles. Este processo exige tempo e trabalho emocional, mas é imprescindível que ocorra, pois quando os pais não conseguem elaborar o luto rumo a essa re-idealização, acabam tornando-se pais funcionais, se envolvendo apenas a nível instrumental, fornecendo cuidados, recursos terapêuticos e educacionais pela via da responsabilidade, e não pelo vínculo afetivo (Franco, 2009).

Quanto à necessidade de ajustes na rotina, as constantes idas aos centros especializados de (re)habilitação e as mudanças no cotidiano da família para atender as demandas do filho podem gerar uma sobrecarga nos cuidadores, e representar agentes estressores para os pais (Duarte, 2019). Sem mencionar o impacto na situação econômica familiar, já que frequentemente um dos genitores (na maioria das vezes a mãe) abre mão do trabalho para cuidar da criança (Cunha et al., 2018; Santos & Coutinho, 2020).

A percepção negativa dos pais quanto às mudanças no vínculo com o filho, representada pelas falas dos Pais 3 e 10, tem relação com a quebra de expectativa do filho idealizado e com o sentimento de luto resultante dessa circunstância (Duarte, 2019). Apesar de ser comum o luto

em situações de perda por morte de entes queridos, os mesmos estágios ocorrem ao enfrentar qualquer perda, doença crônica ou condição médica (Frye, 2016).

No caso do TEA, aproximadamente 50% das crianças apresentam sinais sugestivos durante o primeiro ano de vida e 80% o fazem durante o segundo ano de vida (Frye, 2016). Entretanto, nos quadros em que o Transtorno do Espectro Autista se manifesta de forma regressiva, a criança apresenta um desenvolvimento aparentemente típico até por volta dos dois anos de idade, e sofre uma perda abrupta das habilidades previamente adquiridas, repercutindo de maneira muito dolorosa e até traumática para os pais (Boterberg et al., 2019). Tal efeito se confirma nas falas dos participantes 3 e 10, que possivelmente vivenciaram a especificidade do autismo regressivo em seus filhos.

### ***6.1.3 Avaliação quanto ao vínculo paterno atualmente***

Os participantes foram unânimes em avaliar positivamente o vínculo que estabelecem com seus filhos atualmente. A análise de conteúdo evidenciou os aspectos positivos presentes nas falas dos Pais referente a este tópico.

A principal característica positiva identificada no discurso paterno tem relação com a proximidade física. As falas dos Pais 2, 6, 8, 9, 11, 12, 13 e 14 exemplificam o tema referente a esta subcategoria.

***PAI 2:*** “Bom, [o vínculo] é ótimo porque as crianças são mais agarradas comigo do que com a mãe. ***Eles querem ficar o tempo todo comigo, me puxando pra um lado, me puxando pro outro... Que a mãe não dá muita conversa pra eles e eu como sou mais, assim, paizão.***”

***PAI 6:*** “Ah, [o vínculo] é muito próximo. Às vezes a gente reclama, né. ***Assim: ‘Ah, queria ficar sozinho um pouco, queria fazer alguma coisa.’***”

*Mas um dia que você fica longe...às vezes ele vai pra casa da vó dele, alguma coisa assim, você já sente muita falta. Então assim, **a nossa aproximação é muito grande, né. Muito grande. Tanto de mim, quanto dele, o vínculo é muito forte, é muito forte.** Ele quando acorda de madrugada me chama, entende? Então é: 'Papai, papai, papai, papai!'. Então assim, é... (risos) é muito próximo, assim um do outro! A gente, é, como é que fala? De vez em quando a gente briga, eu brigo com ele, assim, daqui a pouco já tá um se lambendo o outro, abraçando. Então, é... bem próximo, assim. Tem aquela coisa de pai e filho muito forte, entende?"*

***PAI 8:** "[...] O tempo todo que ele tá perto de mim eu **tô pegando ele, eu tô beijando ele, tô mordendo ele, apertando ele, né, ou alinhando ele perto de mim.** Eu não sei se ele fosse uma criança sem autismo eu teria me preocupado muito com essa coisa do toque. Então acho que a nossa relação virou muito desse **vínculo físico, né.** Talvez isso por conta do autismo em específico mesmo."*

***PAI 9:** "É forte. É forte. Claro, né, às vezes tem a questão de procurar mais a mãe, coisa e tal. Mas por exemplo, à noite **ele sempre vem e pula pra cama, pula pra ficar grudado (risos). Ele quer ficar grudado.** Não tem jeito. Eu sempre acordo com as pernas batendo pra cima e pra baixo, coisa desse tipo. [...] Mas, mas eu acho que é... eu sinto que é forte. Tanto de mim pra ele como dele pra mim."*

**PAI 11:** “Eu e o B. a gente tem um grude muito grande. Mas é literalmente é hoje. Nós nos afastamos durante um período. Eu me afastei dele, e ele vendo meu afastamento ele se afastou de mim. Então nós ficamos estranhos um com outro um tempo. [...] **Hoje a gente é um grude.** Hoje a gente se dá mega bem. Hoje eu tô num momento bem bacana com meu filho. Não tô alheio a situação como um todo. Não tô enfiando a cara no trabalho, que era uma das coisas que eu utilizava tremendamente como gatilho. Trabalhava cada vez mais, mais, mais, mais. Ficava cada vez até mais tarde, e mais tarde, mais tarde. E era uma forma de fuga. Não consciente, né, não consciente. Mas era, entre encarar B. em casa e encarar muito trabalho, eu encarava muito trabalho rindo. Então, hoje eu posso te dizer: eu tô com uma relação ótima com meu filho.”

**PAI 12:** “Ah, é maravilhoso! Pelo menos assim, pra mim, né. **Aonde eu tô, ele tá. Aonde eu tô, se eu tiver em casa, qualquer lugar que eu tiver, ele tá comigo.** [...]. A gente brinca um pouco, entendeu? Assim, até onde ele quer, né.”

**PAI 13:** “Ah, bastante grande! [...] **Ele é muito chegado comigo.** Assim, eu só não sou muito... é... Aquela coisa, eu acho que que a mãe tem mais isso, né, de as brincadeiras meio, sei lá... brincadeira meio tati-bitati. Eu não tenho muito isso com ele. Eu chego, sento, vou assistir televisão, **abraço ele, e tal. Às vezes ele senta perto... ele senta do meu lado, e tal. E o fato dele tá do meu lado ele já sente bem. Entendeu?**”

**PAI 14:** “*Procuro sempre **estar perto dele**, apesar de que eu passo o dia inteiro fora... eu percebo que ele mais apegado à mãe, né. Isso não tem jeito. Mas o tempo que eu tô com ele eu procuro sempre **estar abraçando, beijando ele, pegando ele no colo**. Como se ele fosse um bebezinho mesmo... que ele tá maior que a metade do meu tamanho, já (verbaliza sorrindo).*”

O tema correspondência afetiva também marcou o discurso dos pais a respeito das características atuais do vínculo com os filhos, e pode ser observado nas falas dos Pais 1, 3, 4, 7 e 10.

**PAI 1:** “[O vínculo] é bom. Você viu, **ele brinca comigo. Ele é apegado. Se você chama ele, ele ouve. O vínculo nosso é muito bom.**”

**PAI 3:** “[...] Hoje **ela sente** [falta do pai quando se ausenta]. É completamente diferente. Ela é uma criança quase que normal. **Ela sente falta, ela sente saudade, ela é uma criança completamente diferente. É muito melhor agora do que antes.**”

**PAI 4:** [...] [O vínculo] hoje é muito melhor do que anteriormente. [...] Hoje, hoje a gente tem um contato muito melhor, de pai e filho. [...] Tem algo particular meu, que eu e minha esposa estávamos separados até um certo tempo, e aí eu voltei pra casa agora há poucos dias, e aí ele chega, **e fala pra mim: ‘Pai, que alegre que eu tô porque você tá aqui junto com a gente de novo!’** Sabe? Então, tipo assim, é muito bom ouvir isso, sabe? É muito bom você ouvir isso dele. [...] **De saber que ele se importa, que**

*ele sentia falta do relacionamento de um pai junto com a família. Esse é o nosso relacionamento. Eu e ele, né. Hoje eu consigo perceber que a gente é muito mais pai e filho. Muito mais do que antes.*

*PAI7: “Ah, eu acho que... Nossa Senhora! É um vínculo muito amoroso entre eu e ela. Muito, muito, muito, muito. Respeito muito o espaço dela, porque ela gosta das coisas dela bem separadinhas das nossas, mas o vínculo, o vínculo de pai e filha é sensacional! [...] eu posso falar que hoje ela tem um vínculo como se fosse outra pessoa, uma pessoa típica, né, vamos dizer assim.”*

*PAI 10: “Hoje eu vou te dizer que o vínculo é bem mais forte, porque ele sempre me teve como referência. Eu, por não ter tido uma criação próxima dos meus pais, pois fui criado pela minha vó desde pequeno, então eu sempre tinha uma coisa de que eu seria o paizão. Então eu sempre estive presente. Eu que dei o primeiro banho, eu que comprei a primeira roupinha, entendeu? Então todas essas coisinhas era eu que fazia, então ele tinha um vínculo comigo. [...] Então se a gente já era próximo quando era criança, ele era menorzinho, agora então que ficou mais.”*

Uma terceira característica que ilustra aspectos positivos do vínculo entre a díade atualmente diz respeito a compartilhar atividades prazerosas com o filho especialmente quando a iniciativa parte da criança.

**PAI 5:** “*Ele é muito apegado a mim. Toda vez que eu tô em casa ele fica querendo fazer as coisas, querendo que eu ando de moto com ele. [...] Ele sempre está me pedindo pra fazer as coisas: andar de bicicleta, andar de moto. Ele quer ir lá fora, ele: ‘Vão lá fora?, Vão vovó?, Vão na árvore?’ Fica pedindo, querendo fazer as coisas. Ele... ele sente falta.*”

**PAI 15:** “*Tá, o vínculo é normal. Não há nada de extraordinário, além dos limites da paternidade, mas também não é aquela coisa, distante, assim. A gente é bem parceiro mesmo, né. Outro dia até fiz ele passear comigo. Ele gosta muito de andar de moto, né, então a gente andou de moto, apesar de ter sido um caminho muito longo, mas a gente andou de moto.*”

Embora o discurso dos pais ao conceituarem vínculo paterno tenha revelado a multidimensionalidade que o termo implica, quando questionados sobre como é o vínculo com o filho atualmente, todos os participantes destacaram a dimensão afetiva ao expressarem satisfação no relacionamento que estabelecem com os filhos. Da mesma forma, Rafferty et al. (2020), também encontraram unanimidade entre pais de crianças com TEA ao descreverem os relacionamentos com os filhos como positivos. Nesse estudo, os participantes mencionaram que se sentiram conectados com seus filhos, lhes expressavam amor e compartilhavam tempo e interesses.

No estudo de Smeha (2010) pais de crianças com TEA relataram um envolvimento afetivo muito intenso, demonstrado pelo forte sentimento de afeto e carinho em relação ao filho em momentos de interação com a criança.

Quanto a qualidade do vínculo entre as díades, a subcategoria proximidade física abarcou as atitudes de demonstração de afeto por meio do contato físico entre pai e filho. A maioria dos participantes nesta subcategoria (Pai 2, 9, 12 e 13) revelou iniciativas da criança para a proximidade física com o pai, ainda que esta proximidade significasse apenas a busca pela presença do pai, dividindo o mesmo ambiente com ele.

O contato físico se configura como um facilitador de interação quando associado à demonstração de afeto por parte da criança. Pereira (2017) sugere que o valor que os pais atribuem a essas iniciativas parece ser um dos motivadores de suas persistentes buscas por interação com o filho, por interpretarem tais comportamentos como demonstração de interesse dos filhos neles. Provavelmente, esse fator levou os pais a avaliarem o vínculo com o filho atualmente como bom, nessa categoria.

Por outro lado, os Pais 8 e 14 relataram que a proximidade física com o filho partia de suas iniciativas. Esse fato pode sugerir um perfil de pai mais caloroso ou pode ter relação com o baixo desempenho sociocomunicativo da criança, como é o caso do Pai 14, cujo filho é não verbal, e apresenta prejuízos, dentro do espectro, em grau severo.

Em referência ao último caso, sugere-se que os pais podem procurar compensar as poucas iniciativas do filho para a interação social investindo em intensas expressões afetivas, manifestadas no contato físico, como abraçar, beijar e promover atividades sensoriomotoras prazerosas para a criança (como pegar no colo, jogar para cima, girar, etc.). Ademais, diante de prejuízos severos na atenção compartilhada e na manutenção de interesses restritos e repetitivos, os pais podem usar o contato físico para se sentirem conectados de alguma forma com o filho, sem que necessariamente haja reciprocidade por parte da criança.

A subcategoria correspondência afetiva se baseou no reconhecimento por parte dos participantes de uma relação afetiva bidirecional e recíproca com o filho, implícito nas falas dos Pais 1, 6, 7 e 10. Também pode-se detectar evidências de correspondência afetiva quando

os pais relataram suas percepções acerca das crenças dos filhos quanto à sua importância para eles (Pais 3 e 4).

Souza (2015) salienta que a relação socioafetiva entre pai e filho é um reflexo da disposição de ambos em estabelecê-la. Esta disposição movimenta e sustenta os processos proximais, e pode ser traduzida em correspondência afetiva. Assim, à medida em que a aproximação do pai é facilitada pela criança, correspondendo às suas investidas, é possível que o envolvimento paterno seja cada vez maior (Silva et al., 2016).

Por fim, na subcategoria compartilhar atividades prazerosas com o filho, se enfatiza a capacidade do pai em ser responsivo aos interesses do filho. Ser sensível e responsivo aos interesses da criança com TEA pode ser um caminho promissor em direção ao sucesso na interação com ela. No estudo de Román-Oyola et al. (2018), aplicando esta premissa aos encontros lúdicos, alguns pais relataram ser fácil brincar com os filhos desde que as brincadeiras propostas pertençam ao seu rol de interesses. Pereira (2017) também chegou a esta conclusão, mediante o relato de todos os progenitores de que os filhos se mostravam atraídos pelas atividades que os pais estavam fazendo apenas quando elas envolviam algo que lhes fosse de interesse.

Esses achados revelam que o diagnóstico de autismo não impede o estabelecimento de um vínculo afetivo entre pai e filho. E que apesar dos déficits sociais, iminentes ao TEA, os pais conseguem visualizar afetividade nos filhos e direcionar atitudes afetivas a eles (Pereira, 2017).

Os fatores idade e grau do TEA dos filhos dos participantes deste estudo podem ter influenciado positivamente suas percepções quanto ao vínculo estabelecido com seus filhos atualmente. A questão da idade, pelo tempo de convívio com os pais e pelas evoluções das crianças em face das intervenções recebidas, especialmente em se tratando do diagnóstico de grau leve (n=11), onde os resultados podem ser ainda mais significativos. Desta forma, ambos

os fatores podem ter contribuído para uma melhor adaptabilidade dos pais ao perfil socio-interativo do filho.

#### **6.1.4 Necessidades de melhora no relacionamento com o filho**

Considerando ainda o eixo temático sobre Vínculo Paterno, os pais foram indagados quando a necessidade de melhora no relacionamento com o filho. As respostas dos participantes suscitaram cinco categorias temáticas.

A ausência de necessidade de melhora no relacionamento com o filho foi um tema referido por quatro participantes (Pais 1, 7, 9 e 12).

**PAI 1:** “*Não [há necessidade de melhora], o relacionamento meu com ele está sendo bom. Tá sendo bem... ele é bem comunicativo tanto comigo quanto com a mãe dele. Tem um bom relacionamento.*”

**PAI 7:** “*Hoje eu acho que não [há necessidade de melhora]. O nosso relacionamento é muito bom. Muito bom! A dedicação que a gente tem com C. pra o desenvolvimento dela, eu não vejo obstáculo nenhum não.*”

**PAI 9:** “*Eu não acho o relacionamento da gente ruim não. Não acho o relacionamento ruim não. Melhorar... acho que se continuar bom, tá bom!*”

***PAI 12: “Ah, eu acho que não [há necessidade de melhora]. Eu acho que o nosso relacionamento é muito bom. Acho que não tem nada que melhorar não.”***

Esses resultados estão em consonância com as percepções parentais a respeito do relacionamento socioafetivo com o filho com risco/diagnóstico de TEA encontradas no estudo de Pereira (2017), em que 43% dos participantes alegaram ausência de dificuldade em se relacionar com seus filhos. Tais percepções podem ser resultado de uma adaptação dos pais aos comprometimentos das crianças e aos ajustes realizados na rotina, na vida social, e nos papéis e ao longo do convívio com o filho (Pereira et al., 2018). Além disso, com o passar do tempo o senso sobre a sobrecarga vivenciada pelos pais pode ter sido minimizado (Minatel & Matsukura, 2014).

Em contrapartida, outros quatro participantes (Pais 3, 4, 10 e 11) assinalaram a necessidade de conseguir tempo com a criança. Esta necessidade também foi relatada por pais de crianças no TEA (genitores masculinos) no estudo de Frye (2016). Nesse estudo os pais revelaram que gostariam de ter mais tempo para comparecer aos compromissos e reuniões relacionadas aos seus filhos, para se dedicar a eles e estar com sua família (Frye, 2016).

Possivelmente a falta de tempo referida está relacionada com a carga horária de trabalho do pai e ao cansaço resultante dessa jornada, que limita e impacta no seu tempo disponível para a criança. Essa justificativa tem relação com a hipótese de Gomes et al. (2013), que sugerem que pais que trabalham mais horas se envolvem menos com seus filhos. Além disso, essa dificuldade em dispendir tempo para se engajar em interações diretas com a criança pode estar associada à ocupação dos pais com tarefas complexas da rotina diária (Román-Oyola et al.,

2018), ou até mesmo à sua inabilidade em ingressar em interações de natureza lúdica baseada nos interesses (restritos) do filho (Pereira et al., 2018).

A necessidade de tempo com a criança manifestada no discurso paterno remete à preocupação dos pais em fortalecer a conexão afetiva com os filhos, ao contrário do que foi observado no estudo de Smeha (2010). Em seu estudo, a autora infere que o desejo de dispor de mais tempo com o filho mencionado pelos pais, na verdade correspondia mais a uma resposta às cobranças sociais para o desempenho de uma paternidade mais envolvida do que propriamente um desejo de assumirem as tarefas de cuidados desempenhadas pela mãe.

No presente estudo, as declarações dos participantes prenunciam uma consciência quanto a importância de se reservar um momento exclusivo para dedicar atenção aos interesses do filho e se envolver em atividades que lhes sejam prazerosas. Diante da inabilidade de crianças com TEA iniciarem, manterem e compreenderem as relações interpessoais (APA, 2014), propiciar circunstâncias de interações diretas que favoreçam o engajamento da criança em interações sociais recíprocas torna-se crucial para o fortalecimento das conexões afetivas entre a díade.

***PAI 3:** “Ah, eu e a minha filha? Tem! **Eu podia ter um pouquinho mais de tempo pra ficar com ela. Eu devia conseguir ter um pouquinho mais de tempo... tirar mais tempo para ficar com ela.**”*

***PAI 4:** “Tem! Mais presente! **Muito mais presente, muito mais perto dele, entendeu? Apesar de estar em casa todos os dias, né, mas muito mais perto... E eu tô buscando isso, né. De querer tá muito mais perto dele, mais perto... De enxergá-lo mais. De ouvi-lo mais, de brincar***

*com ele mais. Acho que é isso. Acho que a questão é essa: **estar muito mais perto dele.**”*

***PAI 10:** “Então, se tem algo que eu me cobro bastante é sempre **dar bastante tempo pra ele.** Entendeu? Então quando eu começo a dar pouco tempo eu começo a me cobrar. Então uma coisa que eu sempre acho crucial, que eu posso sempre melhorar é sempre **dar mais tempo pra ele. É sair com ele, é levar ele pra passear, esse tipo de coisa.**”*

***PAI 11:** “Olha, eu **ter mais horas dentro da vida do B.,** é uma coisa que eu estou trabalhando para ter. Então **ter mais tempo presente.** Isso é uma coisa. Ter mais amor eu acho que é impossível, se não eu não iria aguentar, mas ser mais presente sim, eu sinto, eu sinto falta um pouco disso. Então, é... **ter tempo de qualidade,** eu acho que essa é a palavra. **Não é ter um tempo e gastar esse tempo na frente da televisão assistindo alguma coisa,** entende? É mudar determinadas atitudes. Independente do quanto cansado eu esteja. Então em busca disso que eu fico o tempo todo, buscando formas de melhorar.”*

Uma outra necessidade identificada nas falas dos participantes foi a melhora na comunicação.

***PAI 6:** “Eu penso num jeito assim, de tentar **criar uma comunicação maior,** por conta da questão do C. ser muito pouco verbal, falar muito pouco, não falar frase. Então essa coisa, assim, da comunicação entre*

*eu e ele, fica muito na questão do olhar, né. Do gesto. Então assim, a gente tenta pensar assim, até sonha também, dessa comunicação aumentar, ele vir a falar mais coisa, e a gente poder aumentar ainda mais esse vínculo. Transparecer mais o vínculo, no caso. Pra gente poder expor mais coisa, [...] passar mais coisa pra ele, pra ele poder ter essa independência dele.”*

**PAI 13:** *“Não sei... acho que... talvez a questão da comunicação. Certo? Mas isso aí não é culpa dele nem minha. A gente vai tentando, vai... tanto eu, quanto ele. A gente tá tentando melhorar isso.”*

**PAI 14:** *“A questão do não falar até hoje é uma grande dificuldade, né. [...] eu acho que se a gente conseguisse, se ele conseguir melhorar nesses tratamentos que ele tá fazendo e começar a ter mais percepções, começar a melhorar essa questão, acho que tudo tende a melhorar, em todos os sentidos. A questão da comunicação... do afeto também, né. Acho que de modo geral.”*

Embora anteriormente os pais tenham avaliado o vínculo com os filhos de forma positiva, as dificuldades comunicativas em função do diagnóstico de TEA podem se constituir como um entrave para a ampliação desse vínculo entre as díades. Smeha (2010) afirma que “a dificuldade de compreensão e a restrita capacidade responsiva, diante das tentativas de interação do pai, determinam sentimentos de frustração que podem causar prejuízos na qualidade da relação pai e filho”. Em consonância com essa afirmação, a percepção dos pais quanto a necessidade de melhora na performance comunicativa dos filhos, pode carregar

implicitamente um sentimento de frustração, diante do fato de suas expectativas quanto a paternidade não terem se concretizado plenamente (Camilleri, 2022), muito embora, ao mesmo tempo os participantes tenham mostrado uma boa capacidade de expressão afetiva em relação ao filho.

Dois outros temas foram extraídos das falas dos participantes 5 e 2. A fala do participante 5 originou a subcategoria paciência.

*PAI 5: “Ah, tem. Sempre tem, e eu tô sempre tentando melhorar. Que é a paciência. Paciência, sempre paciência.”*

A paciência tem sido relatada na literatura não só como uma característica necessária na parentalidade de um filho com deficiência, mas também como um benefício, oriundo dessa relação (dos Anjos & de Moraes, 2021; Mayer et al., 2013; Smeha, 2010).

A fala do Pai 5 aborda sobre a sua dificuldade em ser paciente com o filho. Possivelmente, esta dificuldade fica evidente diante dos comportamentos estereotipados e desassociados de um sentido cognitivo emitidos pela criança, os quais desencadeiam processos de estresse nos pais (dos Anjos & de Moraes, 2021). Esta hipótese pode ser verificada em uma de suas falas a respeito de atitudes do filho que lhe desagradam:

*PAI 5: “O que ele faz que eu não gosto, por exemplo, são as manias. Por exemplo assim, de querer fechar tudo, tipo assim, de, por exemplo de ficar batendo o pé ... agora é, agora ele tá parando um pouco, mas sempre ele tá com uma mania, entendeu? Ele larga, uma começa com outra. Por exemplo, um tempo atrás ele tava muito batendo nas costas, deu uma paradinha...Ó, tá batendo pé agora. Então assim, ficar batendo pé, eu não gosto, eu não gosto que ele fica trancando, fechando todas as portas, e apagando todas as*

*luzes... ele tem essa mania também. É, então isso aí eu não gosto não. Eu tento cortar de tudo quanto é jeito.”*

Recentemente um estudo com genitores de crianças com TEA encontrou associação direta entre o estresse parental e as características presentes no comportamento do filho (Pastor-Cerezuela et al., 2021). Os autores citaram a distração e a hiperatividade/impulsividade (na presença comórbida do TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), o comportamento difícil associado à inflexibilidade e a dificuldade de adaptação a mudanças e transições, a falta de habilidades funcionais e de autonomia nas atividades da vida cotidiana, as solicitações e demandas da criança, e um estado de humor negativo resultante de uma alta irritabilidade.

Em situações de parentalidade no contexto de necessidades especiais, a paciência consta entre os comportamentos nos genitores que auxiliam o processo de desenvolvimento da linguagem da criança (Mayer et al., 2013). Em contrapartida, a falta desse atributo desfavorece uma relação positiva entre a díade (Smeha, 2010).

A subcategoria necessidade de recursos materiais foi suscitada a partir da fala do Pai 2, e não alude a uma necessidade diretamente ligada ao vínculo com os filhos, mas enfatiza insuficiências quanto ao contexto social em que as relações com as crianças se desenvolvem.

*PAI 2: “Não. Hoje não [há necessidade de melhora no relacionamento com os filhos]. Só se eu tivesse uma casa minha, ou pelo menos uma casa alugada maior, e tivesse todo, assim, aparato. Brinquedos pra eles para poder brincar, tiver alguma ocupação pra eles fazerem. Daria espaço pra eles fazerem. Uma casinha, por exemplo, que a pessoa sobe lá em cima da escadinha, e desce no*

*escorregador. Um pula-pula, uma casinha de bolinha. Então eu acho que isso aí sim ajudaria muito na questão de desenvolvimento deles, e ao mesmo tempo nós pais ficaria mais tranquilo porque eles dão um fresco, um sossego pra gente poder respirar, fazer uma comida, assistir uma televisão. Ter uma rotina dito normal, né. Mas aí é muito difícil.”*

Corrêa (2014) incluiu a falta de espaço adequado no ambiente familiar na listagem de fatores sociais que dificultam a implementação de atividades em conjunto com criança. Tal condição compõe um cenário estressor que pode interferir na qualidade de vida da criança.

Um outro aspecto relevante identificado na fala do Pai 2, que pode estar repercutindo no seu relacionamento socioafetivo com os filhos, faz referência ao estresse parental vivenciado por ambos os genitores. Este estado emocional se deve não somente à carência de recursos materiais e econômicos, mas também às inúmeras demandas derivadas da criação de sete filhos menores de idade (dos quais mais de dois possuem diagnóstico de TEA) e da ausência de rede de apoio.

O estresse parental é um sentimento frequentemente experimentado por cuidadores de crianças com TEA e é gerado pela interação de diversos fatores, tais como a sobrecarga dos cuidados com a criança, a falta de recursos financeiros para custear os tratamentos terapêuticos, a ausência de apoio social, o grau de dependência do filho, características pessoais dos pais, características da criança, entre outros (Kiquio & Gomes, 2018; Estanieski & Guarany, 2015).

A interferência do estresse parental sobre a relação parento-filial em famílias de crianças com TEA ainda é um fenômeno pouco estudado, contudo uma pesquisa recente sobre o tema constatou que o estresse e a depressão dos pais impactam no relacionamento socioafetivo com o filho diagnosticado com TEA (Hickey et al., 2020). Dessa forma, embora

o Pai 2 tenha dito que não há necessidade de melhora no vínculo com a criança, indiretamente o relacionamento socioafetivo entre as díades pode estar sendo afetado pelo estresse decorrente das condições sociais adversas presentes em seu contexto familiar.

## **6.2 Vínculo paterno e desenvolvimento infantil**

### **6.2.1 Implicações do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil**

Após discorrerem a respeito do vínculo pessoal estabelecido com o filho, os pais expressaram suas percepções quanto a importância do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil. As respostas dos participantes geraram seis categorias diferentes.

Quatro participantes (Pais 8, 9, 10 e 11) referiram a importância do vínculo paterno para o desenvolvimento do sentimento de segurança na criança, conforme os relatos a seguir.

***PAI 8:** “Olha, eu acredito que seja muito essa questão **da sensação de segurança**. Você receber amor de um pai, é... eu, eu acho também que é algo que **te traz uma segurança para vida, né, te fortalece**. As pessoas que sabem que que são amadas elas costumam ser mais fortes mais resilientes, assim. E se você tem um pai e uma mãe por trás de você, eu acho que a vida fica mais fácil de ser encarada. **Você tem a confiança de que mesmo quando você não der conta você vai ter um pai ali pra te dar esse suporte, até que você consiga dar conta sozinho.**”*

***PAI 9:** “É importantíssimo! O desenvolvimento, pra mim, ele passa pela questão desse vínculo. **Então a presença... não é só uma presença física, né? É uma presença no sentido de envolvimento. Tá***

*participando. Participação nessas questões. Não só estar ali, ou tá lá. Não! Estar junto! É importante, porque demanda... para as questões emocionais mesmo de segurança. Ele se sente seguro quando está do meu lado. Quando ele está se sentindo ansioso, ele me procura. Ele vai atrás, né, das pessoas com quem ele sente, segurança, proteção. Então tem tudo isso. Então é importantíssimo dessa forma.”*

*PAI 10: “Uma vez que você tem um vínculo paterno a criança confia em você. Se ela confia em você é mais fácil pra ela poder aceitar as coisas que você passa. E ela sabe que você vai fazer algo com carinho pra ela poder, que ela vai poder seguir sem ter problemas. Então o vínculo paterno é isso. É confiar sem medidas, então se a pessoa faz isso, independente de ser típica ou atípica, ela vai ser uma criança mais obediente, vai ser uma criança mais tolerante. E dependendo da forma como o pai for, vai ser uma criança mais amorosa.”*

*PAI 11: “Então, é... ter um apoio de um pai, saber que ele existe na sua vida, que na hora do choro você tem um alento da mãe, você tem a força e o suporte de um pai que vai te dizer: Olha meu filho, tô aqui com você. Isso é muito importante. [...] Figura paterna é aquela que te apoia, que quando você fala assim: ‘Pai, eu queria fazer isso na minha vida.’ – ‘Pô, meu filho, você tem certeza disso?’ – ‘Tenho.’ - ‘Tá, pela experiência de papai isso pode não dar muito certo, não. Por causa desse e desse motivo, mas esse é a vivência do papai. E você quer mesmo enfiar*

*a cara?’ – ‘Quero.’ – ‘Então papai te apoia, vamo embora! Vamofazer!’.*  
*Então isso é importante. [...] Então é isso que eu quero traçar com o meu*  
*filho.”*

O tema levantado por estes participantes sugere uma articulação com a Teoria do Apego, proposta por Bowlby (1989), que conceitua o comportamento de apego como as ações de uma pessoa para alcançar ou manter proximidade com outro indivíduo, claramente identificado e considerado como mais apto para lidar com o mundo - a quem se denomina figura de apego, e tem por pressuposto básico o entendimento de que as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (Dalbem & Dell’Aglío, 2005).

Com base nessa teoria, é tácita na fala dos pais a autopercepção enquanto figuras de apego para o filho, cujo principal papel é oferecer-lhe suporte em todas as áreas e etapas da vida, gerando neste confiança para explorar as circunstâncias e desafios à sua frente a partir da certeza de que terá o apoio do pai em caso de quaisquer imprevistos com os quais ainda não esteja preparado para lidar de maneira independente.

Em referência à teoria do apego de Bowlby (1989), Paquette (2004) sugere o emprego do termo “relação de ativação” para designar o vínculo de apego que promove a abertura das crianças ao mundo, e preconiza o uso desse termo para diferenciar a relação de apego exercida pelo pai, daquela exercida pela mãe. Essa especificação constitui o pilar de sua Teoria de Relação de Ativação Pai-Criança, a qual defende que pais e mães podem exercer funções diferentes, mas que se complementam para a promoção do desenvolvimento da criança. Assim, o conceito de 'relação de ativação pai-filho' vai ao encontro das percepções dos pais relatadas neste estudo, uma vez que toma o vínculo paterno como o responsável por satisfazer a necessidade da criança de ser estimulada, de superar limites e de aprender a arriscar em

contextos em que se sente confiante por estar protegida de perigos potenciais, permitindo-lhe a autodescoberta das próprias capacidades, facilitando a exploração do ambiente e permitindo o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e de confiança no pai (Paquette, 2004).

Os pais também consideraram a importância do vínculo para estabelecer referência de figura masculina para o filho(a).

*PAI 3: “O vínculo paterno serve assim, tanto pra menina, quanto pro menino. Pra estabelecer principalmente a referência do que é o homem. O homem e o pai. É seu o vínculo paterno que define assim: esse é um homem bom, esse é um homem ruim. Entendeu? Te dá a referência do que é bom. É o ‘como’ que a gente vê. É a sua referência de pai. É a sua referência de pessoa, de homem. Porque eu vejo que isso influencia tanto na escolha do marido, de aceitar... de tolerar o que um homem faz com você, como que um homem age, o que é certo, o que é errado. Acho que o vínculo paterno inicialmente mostra isso.”*

*PAI 5: “Eu acho muito importante, porque eu acho que a gente tem que ser uma referência pros nossos filhos, né? Eu acho que os nossos filhos têm que ter um espelho. E ter em quem se espelhar. Eu acho que justamente essa falta de referência que tem levado muitas crianças a ir por alguns caminhos que a gente tem visto por aí. Principalmente pra uma menina, né? Se a L. ver eu cuidando bem da mãe dela, tratando bem, sendo amoroso com ela, eu acho que ela não vai aceitar um namorado que não, não a trate do mesmo jeito, né? Ou, o contrário*

*também, né? Se, muitos lares, onde as mulheres são maltratadas pelo esposo, causa trauma na criança, as vezes a criança cresce e vai ter até dificuldade de se relacionar. Então, eu acho que esse vínculo paterno é muito importante porque eu acho que nós somos a maior referência dos nossos filhos, né? Eu acho que é isso que vai definir o homem e a mulher de caráter que nossos filhos vão ser lá na frente, por esse vínculo paterno.”*

*PAI 13: “Ah, eu acho que pro menino, ele, ele se espelha... o pai ensina as coisas. Vai jogar bola, leva pra jogar bola, incentiva, às vezes dá bronca. Mas é um relacionamento diferente do da mãe. [...] O pai, por exemplo, pro filho, quando o filho vê o pai trabalhando, assim, sabe qual é o trabalho do pai, é... às vezes ele já pensa em trabalhar naquilo. Mesmo que ele não vá trabalhar com aquilo lá na frente. Ali ele já pensa em trabalho.”*

*PAI 14: “Ah, é porque eu acredito que apesar dele, dele ser autista, se ele estiver vendo a figura do pai ali... Eu digo isso até por causa do meu pai, né? Quando um pai é um pai presente e você tem alguém para se inspirar; alguém que te inspira a ser um bom pai, um bom chefe de família, um bom profissional, uma pessoa honesta, né?”*

Em suas falas, os Pais 3 e 5 demonstram preocupação em serem para os filhos um parâmetro de comportamentos masculinos que consideram ser social e moralmente positivos. Na perspectiva dos pais, em se tratando de um filho do sexo masculino, o estabelecimento

desse parâmetro providencia para este um prisma, a partir do qual ele poderá colocar em julgamento as condutas masculinas observadas em outros indivíduos, enquanto explora o mundo ao longo do seu desenvolvimento. Verifica-se, portanto, a intenção do pai em exercer influência sobre as decisões do filho a respeito dos comportamentos sociais e morais que este incorporará ou não à própria conduta. A literatura classifica esta prática parental como positiva e geradora de comportamentos pró sociais, pois utiliza o exemplo como forma de ensinar valores que ajudarão os filhos a discriminarem condutas corretas e erradas (dos Santos & Wachelke, 2019).

Ao considerarem a paternidade de meninas, a aplicação dessa prática parental se dá em caráter protetivo, conforme explicitado nas falas desses participantes. O desejo de serem uma referência masculina para as filhas se assenta no receio de que futuramente estas se envolvam em relacionamentos conjugais malsucedidos, que lhes represente ameaças. Essa preocupação também foi observada no discurso paterno em Silva e Piccinini (2007).

Em contrapartida, os Pais 13 e 14, apontam em suas falas a expectativa de que seus filhos reproduzam papéis tradicionalmente atribuídos ao sexo masculino, como a visão de provedor, recriador e figura autoritária. Essa concepção pode significar que esses pais exercem suas funções paternas com base em modelos que tiveram na infância, estando de acordo com estes ao desejarem sua perpetuação (Campeol & Crepaldi, 2019).

Um terceiro tema levantado pelos participantes quanto a importância do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil se relaciona à subcategoria anterior, e diz respeito à orientação de conduta, conforme identificado nas falas dos Pais 4, 6 e 12.

***PAI 4:** “Eu acho que a importância é **demonstrar**. Hoje eu vejo que eu tenho que **demonstrar minhas características fortes pra eles**, pra que eles **possam crescer, serem homens honrados**. Homens que errem*

*menos do que eu errei. Eu tento demonstrar através de meus erros: “Olha, fiz errado assim e tal.” [...] Demonstrar situações que deram errado na minha vida, né. Tento me demonstrar como homem, como pai, como responsável pra colocar isso na mente deles. Pra que eles possam ter essa possibilidade de estar crescendo como cidadãos, né. [...] Como cidadãos, como homens que vão ser futuramente. Mostrar caráter. Pessoas que possam ajudar, que possam contribuir, não possam ser egoístas.”*

**PAI 6:** *“É... a gente tentar criar seres humanos. Filhos que sejam humanos, você entende? Eu vejo muita preocupação às vezes em criar filho que vai ‘Ah, tem que formar em matemática, tem que formar, tem que formar, tem que ser médico, tem que ser isso, tem que ser aquilo.’ E às vezes a gente foca muito pouco em criar um ser humano, entendeu? Alguém que seja humano de verdade. [...] A função de um pai é mais focar em criar um ser humano, que não vê diferença em ninguém, entende? Que aceita as diversidades. Todas as coisas que tem no mundo sem apontar, sem julgar o dedo. Que aí sim, você primeiro criando um grande ser humano, depois as coisas são consequências, entendeu? Eu vejo dessa forma (risos).”*

**PAI 12:** *“Ah... Eu acho que é pra forjar o caráter da pessoa. Eu acho que a gente vê muito aí, muitas crianças (se emociona) sem a presença dos pais, pai e mãe, né. Então tem muita gente aí que coloca filho no*

*mundo e acha que o mundo tem que, tem que criar. Eu acho que você tem que estar ali presente ali com seus filhos. Assumir a responsabilidade pra que eles sejam pessoas dignas. Cresçam, estudem.”*

Os discursos dos participantes remetem ao senso de responsabilidade em orientar a conduta dos filhos, sem, especificamente, estabelecer associação direta à figura masculina. Para esses participantes o vínculo paterno exerce importância fundamental em influenciar a formação do caráter dos filhos, habilitando-os ao convívio em sociedade pela apreensão de valores sociais e morais que estes lhes transmitem.

Essa percepção encontra apoio na literatura que afirma a importância do pai para a internalização de regras, limites e conceitos de certo e errado, por parte da criança (Paquette, 2004; Campeol & Crepaldi; 2019). Esses autores salientam ainda que uma adequada interação entre pai e filho contribui positivamente para maior competência em habilidades sociais da criança, baixo registro de problemas externalizantes, como dificuldade de controlar impulsos, hiperatividade, agressividade e presença de raiva e delinquência.

O tema disciplina também apareceu no discurso paterno e possui relação com o papel do pai em orientar a conduta do filho. A referência a este tema pode ser verificada na fala dos Pais 7 e 15.

***PAI 7:** “Porque às vezes ela faz certas coisas com a minha esposa que eu não gosto, aí eu sou muito mais duro. Então acho que o meu vínculo com ela, eu acho que é pra dar um pouco mais de segurança, assim –*

*Não, você faz assim que tá certo. Faz assim que tá... Não faz assim que tá errado.”*

*PAI 15: “A criança necessita da figura paterna, né. Aquela figura de impor o limite. De determinar as obrigações. Principalmente essa questão do limite mesmo, das regras. De ver que as coisas não são da forma que, que acham que são, entendeu? Então eu acho que a figura paterna, ela passa muito por esse âmbito. De ter mesmo a segurança, de ter a proteção, de ter aquela pessoa com quem você pode contar... que seja pra ouvir coisa boa, pra ouvir coisa ruim, mas que vai fazer você evoluir na vida.”*

Embora este tema não tenha sido abordado de maneira aprofundada pelos participantes, pode-se verificar indícios de uma parentalidade positiva, com uma possível referência ao estilo parental autoritativo, que se caracteriza pelo equilíbrio entre exigência e monitoramento, correção e gratificação, demonstração de afeto e responsividade às necessidades de seus filhos, comunicação clara, abertura ao diálogo e encorajamento à liberdade e a autonomia (dos Santos & Wachelke, 2019; Lawrenz et al., 2020). No que tange à disciplina, a literatura mostra que pais autoritativos costumam adotar práticas indutivas, por meio das quais explicam às crianças seus valores, ações e métodos de disciplina (dos Santos & Wachelke, 2019; Lawrenz et al., 2020). Ambos os genitores que trouxeram em suas falas o tema disciplina como algo importante para o desenvolvimento infantil, parecem exercer o estilo autoritativo, uma vez que em outros momentos o componente da proximidade afetiva e da responsividade às necessidades dos filhos apareceram marcantes em seus discursos.

Dois temas apareceram somente uma vez nas falas dos participantes, e se referem a importância do vínculo paterno para estabelecer comunicação com a criança (Pai 2) e para seu aprendizado/cognição (Pai 1).

**PAI 2:** “[...] Mas esse vínculo é importante porque a criança jamais vai te ouvir ou te dar atenção se você não tiver esse vínculo. [...] Um exemplo: se acontecer algo comigo hoje, eu vir a falecer, né, se [...] qualquer um da família [extensa] tentar chegar perto de um deles, tentar ficar com eles, eles não vão dar atenção. Não vão nem olhar. Porque? Porque não veem a pessoa, não vê o rosto da pessoa lá em casa o tempo todo, não vê brincando com a criança o tempo todo... não tem ninguém.”

O tema suscitado pela fala do Pai 2 traz consigo o entendimento de que as trocas comunicativas com uma criança com TEA dependem não só da convivência, mas da responsividade e sintonia do interlocutor. Geralmente, estes construtos são empregados no contexto da parentalidade, com significados equivalentes, e podem ser entendidos como a capacidade dos pais de serem sensíveis aos sinais de seus filhos, de compreendê-los e respondê-los adequadamente, adaptando-se às suas necessidades (Di Renzo et al., 2021). Depreende-se, portanto, que um vínculo paterno responsivo e sintonizado aos comportamentos de um filho com TEA abre canais comunicativos entre a díade. Di Renzo et al. (2021) afirma que pais sintonizados podem reconhecer e reparar momentos de falha de sintonização na interação, além de serem capazes de atuar como reguladores das emoções de seu filho quando este mostra-se inábil em fazê-lo sozinho.

Quanto à subcategoria aprendizado/cognição, a fala do Pai 1 transmite a ideia de um aprendizado prático, baseado na observação e imitação de seus comportamentos, que contribui para a autonomia da criança em atividades da vida diária. A importância que este participante atribui ao vínculo paterno para desenvolvimento infantil se aproxima dos preceitos da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1988), que postula que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, que corresponde à distância entre aquilo que o sujeito já sabe (conhecimento real) e o seu conhecimento potencial. Na qual *o outro* media a aproximação entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, até que o conhecimento potencial seja convertido em conhecimento real pela criança, pronunciando a internalização de um novo aprendizado (Palanga, 2015; Rego, 2013).

*PAI 1: “[...] porque às vezes, muitas das coisas que ele aprende é pelo que ele está vendo no dia a dia. O vínculo da gente é assim, o nosso dia a dia, as conversas, brincadeiras... Aí vai montando, e vai desenvolvendo ele.”*

### **6.2.2 Atitudes dos pais consideradas positivas para os filhos**

Diante do questionamento se se consideram bons pais, a maioria dos participantes (n=11) declarou que sim ou que está no processo (n=4). Em seguida justificaram sua autoavaliação relatando as atitudes implementadas no dia a dia para e em favor do filho, consideradas como positivas em suas visões.

A partir desses relatos, quatro subtemas foram identificados, e parecem estar em concordância com as subcategorias que representam as concepções dos pais sobre vínculo paterno e suas repercussões no desenvolvimento infantil.

Novamente o tema presença se evidenciou, marcando o discurso da maioria dos participantes (conforme as unidades de registro abaixo) como uma prática da parentalidade, refletindo tanto o sentido de engajamento positivo, presente no modelo de envolvimento paterno proposto por Lamb e colaboradores (Pleck, 2010), quanto princípios da teoria do apego de Bowlby (1989).

A referência ao engajamento positivo se observa nas falas que manifestam as interações diretas do pai com a criança, como conversar, ouvir a criança, dar atenção, brincar, ensinar algo, auxiliar nas tarefas escolares, levar e buscar o filho. A associação com a teoria do apego se revela na disponibilidade emocional que os pais oferecem aos filhos, ao se manterem próximos e acessíveis, fornecendo suporte e respondendo às suas demandas, representando, portanto, uma figura de apego seguro, numa relação permeada pelo afeto. Nesse contexto de proximidade afetiva, o filho recebe nutrição emocional, que vai sedimentar suas relações futuras (Mazzo & Almeida, 2020).

***PAI 1:** “Eu acho que sim, porque eu tô sempre presente. Estou sempre próximo. Converso com ele sempre [...] sempre vou buscar ele na escola. Eu tô sempre na vida dele né? Tanto como pai, tanto quanto amigo.”*

***PAI 2:** “No meu caso eu acho que é o suporte que eu dou. Estar o tempo inteiro do lado, pra qualquer coisa. Seja nos problemas que eles causam, ou não, das alegrias também. Mas eles sabem que tem alguém ali pra contar.”*

**PAI 4:** “Eu acho que o que eu faço que é bom, eu acho que é **estar perto dele**. [...] **Estar entendendo ele**. [...] **Estar conversando, ouvindo ele. Brincando com ele**. Acho que são essas coisas, né.”

**PAI 5:** “Ah, eu tento sempre estar junto dele, assim, sabe?”

**PAI 6:** “Ter esse tempo pra ficar com ele, ficar com ele de verdade, entendeu? Porque a questão é que quanto mais tempo eu fico com ele, mais coisa eu consigo passar pra ele também, né. Então, eu acho que a coisa que eu mais posso dar para ele é tempo, que eu vejo como importante pra um pai, né? **É dedicar tempo pro filho**.”

**PAI 8:** “Eu acho que é isso, a coisa do **estar presente**. É... de tentar sempre ensinar alguma coisa pra ele... **ajudar nas tarefas da escola**.”

**PAI 9:** “**Presença. Tá presente, ajudando, fazendo tudo, levando, trazendo, orientando**, né? Tudo o que eu já faço.”

**PAI 11:** “Eu tenho que **estar dentro da vida do meu filho**. Eu tenho que ir na apresentação dele de final de ano. Eu tenho que ir no conselho de classe dele. Apesar de ele ter 6 anos de idade, eu tenho que ir lá para saber qual é o processo pedagógico que o meu filho vai ser inserido, mesmo com a minha esposa lá. Não é porque a mãe tá lá que o pai não tem que estar. Que o pai tá trabalhando... Não existe

*isso! Eu tenho que estar lá. Eu posso discordar de algo que a minha esposa concorda, então, eu tenho que dar a minha opinião. **Eu tenho que tá presente na vida do B.***”

***PAI 13:** “É o dia a dia. [...] A gente tá sempre junto. Sempre dentro do possível eu vou dando atenção pra ele. Agora podendo dar uma atenção maior. Então assim, eu vou fazendo isso de chegar e **dar bastante atenção.** Ele também sempre me procura. É a rotina do dia.”*

***PAI 15:** “Acho que o fato de eu estar próximo, sabe? Eu tento estar próximo dele o máximo possível, em toda circunstância. Então eu faço questão: vai no médico, é eu que levo. Vai pra escola, eu levo. Tem que buscar, eu busco. Vai na terapia, igual por exemplo na equoterapia, eu vou! Quem leva sou. Então eu faço, eu tenho isso como objetivo de vida, assim, sabe? **Pra ele saber e perceber que eu vou estar sempre do lado dele. Vou estar sempre ali... Vai olhar pro lado, vai olhar pra trás e ele sempre estar me vendo.**”*

A segunda subcategoria apareceu no discurso de quatro participantes (Pais 3, 5, 8 e 12), e se refere a acreditar na criança.

***PAI 3:** “Eu não medir esforços para poder dar um futuro melhor para ela, e fazer ela ser independente, se sentir bem, tratar bem. Eu faço isso.”*

**PAI 5:** “Então assim, eu acho que isso foi e é muito bom pra ele. **Não ter desistido, insistir.** Entendeu? Não ter aberto mão de tentar fazer ele viver essas experiências [de frequentar lugares públicos, como igreja, festas de aniversário, considerados como aversivos para a criança – gatilho para comportamentos disruptivos], porque aquilo ia causar desconforto pra gente... Então **a gente sempre insistiu.**”

**PAI 8:** “Eu acho que essa coisa do **acreditar, de forçar, de querer sempre mais, de não me contentar com qualquer** coisa [com relação ao desenvolvimento do filho]. E... acho que é muito isso, assim. **De acreditar nele, estar perto, estar junto, né. Ser carinhoso e exigente.**”

**PAI 12:** “**Tudo o que eu puder fazer de bom pra ele desenvolver, ajudar ele nessa batalha dele, eu acho que é bom. Tudo isso que eu faço por ele eu acho que é bom.**”

Com base nas falas dos pais, acreditar na criança significa atribuir-lhe um prognóstico positivo quanto ao seu desenvolvimento, e, a partir dessa crença, investir seu capital parental (social e financeiro) para que o potencial esperado seja alcançado. Esse investimento compreende duas dimensões do modelo de envolvimento paterno: o engajamento positivo e os cuidados indiretos (sociais e materiais/financeiro) (Pleck, 2010).

Espera-se que o pai que acredita na evolução potencial do filho se engaje em interações proximais que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo-social, adotando comportamentos e implementando atividades que estimulem a atenção compartilhada, a comunicação, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Bem como a promoção de *cuidados indiretos*

*sociais* - como o contato social com pares e a integração da criança na comunidade; e *materiais*, fornecendo suprimento material adequado, custeando tratamentos e contratando serviços educacionais especializados, de acordo com as suas possibilidades (Pleck, 2010). Observa-se nas falas dos participantes registradas abaixo referências ao investimento parental que implementam a partir das suas crenças no potencial dos seus filhos.

Ser um exemplo foi citado por um pai (Pai 10) como algo bom para o filho. Conforme observado anteriormente, essa atitude se constitui como uma prática parental positiva que tem, implicitamente, o objetivo de orientar a conduta do filho. A declaração deste Pai revela uma preocupação com a apreensão e assimilação de comportamentos positivos pelo filho, a partir da compreensão de que este o fará ao observar coerência entre suas orientações diretas e as atitudes correspondentes.

***PAI 10:** “Eu acredito que assim, o **dar o máximo de mim e tentar ser um exemplo** é uma coisa que eu tento fazer, e que eu vejo que dá muito certo. Pelo exemplo parece que as coisas são mais duradouras, né. Então ele... segue muito isso. **Se eu falar com ele e fazer diferente ele quase não segue**, entendeu? Eu posso dizer pra ele tudo, mas se eu fizer diferente não adianta. Ainda mais se é uma criança neuroatípica.”*

A demonstração de afeto também foi mencionada como uma atitude positiva para o filho, e se observa na fala do Pai 14. O afeto é um componente imprescindível nas interações sociais entre pais e filhos, e exerce influência sobre o desenvolvimento infantil. A frequente referência ao afeto por parte deste genitor (três registros anteriores aludindo ao tema), leva a inferência de que para ele, a demonstração afetiva corresponde à mais substancial das ações que o mesmo pode implementar em relação à criança. Por se tratar de uma criança não verbal,

com importante comprometimento no comportamento social (conforme já mencionado anteriormente), possivelmente o afeto representa a via pela qual esse pai estabelece uma conexão com o filho, que ao aceitar as demonstrações afetivas do pai faz com que ele se sinta correspondido, ainda que não plenamente.

***PAI 14:** “Ah, eu acredito muito nessa questão do afeto. Que eu não sei se ele entende, ele provavelmente não, né. Ele não entende o significado de afeto, mas eu procuro ser afetuoso com ele no máximo possível, e eu acredito que isso é bom pra ele. Que um dia vai entender que que significa, né.”*

### **6.3 Percepção paterna sobre comunicação com o filho com TEA**

#### **6.3.1 Avaliação sobre a comunicação parento-filial**

Os pais foram questionados a respeito de como avaliam a comunicação com seus filhos. A grande maioria referiu uma percepção positiva, conforme pode ser observada nos registros abaixo:

***PAI 1:** “Muito boa! Graças a Deus! Ele quando não faz as coisas no modo verbalizado, ele chama. Ele tenta pegar na mão leva para mostrar, então, no caso facilita bastante.”*

***PAI 2:** “Boa, né. Embora eles não falam nada, mas é boa. Dentro da maneira deles e a minha, né. Eu tentando entender eles, é boa.”*

**PAI 3:** “*É normal. É essencialmente normal. Claro... com as limitações do autismo. Ela hoje tá com muito problema com... na verdade com dificuldade, porque é uma coisa normal do autismo, que ela não entende duplo sentido, e aí a gente sempre tem que ensinar muitas coisas para ela, entendeu? Mas é uma comunicação normal. Fora isso... Tirando esse detalhe de literalmente duplo sentido, ela entende normal. A gente consegue se comunicar com ela, pedir as coisas pra ela. Ela é bem falante. Ela é muito falante, na verdade.*”

**PAI 4:** “*Assim, muito boa, né. As conversas. Ele não parece que tem a idade que tem pela conversa que ele tem. Ele é uma criança que, tipo assim... a conversa dele não é qualquer conversa. A gente consegue ter o diálogo nos momentos que a gente precisa, né. Mas não é conversa boba!*”

**PAI 6:** “*É, a nossa comunicação, dentro das dificuldades que ele tem, ela é boa, ela é boa, né. Mesmo que ele [...] não elabora frase e tal, mas até mesmo pelo convívio que eu tenho com ele, tô todo dia aqui. E como ele também já aprendeu muita coisa, assim, então nossa comunicação, no geral, ela é boa, ela é boa. Ele só é teimoso (risos). Ele fica insistindo nas ideias dele. Mas assim, que a gente se compreende bem, a gente se compreende, entendeu?*”

**PAI 7:** “*Ah, a comunicação é perfeita! Isso aí pode ter certeza! A comunicação é perfeita. Ela entende exatamente o que eu falo. Eu entendo exatamente o que ela fala. Apesar de às vezes ser difícil de entender, mas eu sei o que ela quer. Então a comunicação é legal. A comunicação é legal.*”

**PAI 8:** “*Muito boa! Nossa comunicação é tranquila, assim. Algumas pessoas têm dificuldade em entender o que ele fala. O R. ainda fala um pouco embolado. Mas eu entendo tudo, então é uma comunicação excelente assim.*”

**PAI 9:** “*Olha, eh... a gente meio que aprende a entender, né, o que ele tá querendo. Melhorou bastante. Já foi muito mais difícil, né. E a gente sempre força que ele fale o que ele tá sentindo, ou o que tá querendo. A gente força que ele peça, que ele fale: quero isso, quero aquilo, me dá isso, me dá aquilo, né. Então hoje tá um pouco mais fácil de entender.*”

**PAI 10:** “*Eu vou dizer que hoje ela é mais clara. Hoje ela é mais aberta. Então se ele machucar, ele fala que machucou. Se ele quiser alguma coisa, ele vai falar, entendeu? Então ela é mais, ela é mais transparente, eu diria.*”

**PAI 11:** “É uma via de mão dupla, a gente tem se comunicado bem. Já não foi assim durante muito tempo, mas ultimamente tá uma via de mão dupla: eu consigo entendê-lo bem, e ele consegue me entender bem. Nos últimos meses ele tem sido, ele está mais verbal. Então, eu tenho uma facilidade maior, porque a comunicação não-verbal a mãe tem uma percepção mais forte, né. [...] Então, de um modo geral, a nossa comunicação é muito boa.”

**PAI 12:** “Eu avalio assim, boa, né. Apesar, assim, que ele não consegue falar muito, né. A gente entende algumas coisas dele. Mas a gente, assim, tem uma comunicação muito boa.”

**PAI 13:** “Olha, é... eu acredito que seja boa. Ele me atende muito, assim, me obedece bastante. O que eu falo com ele, ele não, dificilmente ele retruca, ou... E... às vezes eu não entendo o que ele fala, ele tem dificuldade, é isso que a gente tá buscando, né, a melhora da comunicação, da fala dele. Certo?”

**PAI 15:** “Boa! Muito boa!”

Apenas dois pais avaliaram negativamente a comunicação com seus filhos, devido a pouca responsividade por parte da criança.

**PAI 5:** “*Ai, eu converso muito com ele, mas ele não me responde tanto, né. Ele me responde, por exemplo assim, as coisas básicas. “D. você quer suco?”, aí ele: “Suco”. Aí ele pede, pede batatinha. Mas eu, eu ajo com ele como se ele não fosse... como se ele não tivesse autismo. Se ele tá entendendo ou não, eu converso com ele do mesmo jeito que eu conversaria com a L.*”

**PAI 14:** “*Olha, é difi... [...] é uma coisa que eu tô tendo que aprender. Porque é uma criança que não fala nada, né. Aí a criança quer dizer alguma coisa, às vezes chora... aí por exemplo, chora, eu tenho que tentar assimilar: é pirraça ou está com dor, ou quer uma coisa, né? **É difícil**, né. Mas eu tô tentando aprender o máximo.*”

A partir dos relatos acima, depreende-se que embora 13 pais tenham avaliado a comunicação com o filho como positiva, 10 desses também referiram a existência de dificuldades na performance comunicativa da criança, mas que não foram suficientes para anular a visão positiva que estes sustentam a respeito da comunicação entre ambos.

Possivelmente esta percepção é resultante da adaptação do pai às dificuldades e necessidades do filho (Pereira, 2017). Tal adaptação é facilitada pelo fato de a comunicação se desenrolar num nível mais funcional, no qual se evidencia a função comunicativa de *pedidos* (ver Campelo et al., 2009, para detalhamento acerca das funções comunicativas), conforme se observa nas falas dos Pais 1, 2, 3, 9, 10 e 13, registradas acima. Além disso, a convivência com o filho favorece esta adaptação. Pereira et al. (2019) identificaram o fator convivência como o principal facilitador da compreensão materna à fala ininteligível de um filho com TEA. Esse

pressuposto também foi observado nesse estudo, e pode ser exemplificado nas falas dos participantes 8, 9 e 14.

**PAI 8:** *“Às vezes ele inventa palavras, assim. Então nesses momentos eu não consegui entender. Esses dias ele veio para mim falando que a mãe dele era “revissada”. Aí eu: “O que?”. “Revissada, mamãe tá muito revissada!”. Eu: “Como assim revissada, que negócio é esse, menino? Revissado?”. Ele: “É, a mamãe tá revissada?” - “Revissado é bom ou ruim?” - “Muito, muito ruim!”. Então, às vezes quando ele dá umas dessa, a gente tem que criar o sentido da palavra junto com ele, né.”*

**PAI 9:** *“[...] E eu não entendia o que que era, né. Aí ele falava assim: “Cafunafõe, cofunafõe.” Que diabo é isso, cara? Cafunafõe? Isso ele era novinho, né. Era só aquele negócio, ele reconhecia marcas, e ele lia algumas coisas, só que ele não conseguia estabelecer [sentido]. Demorou muito tempo pra entender que o “cafunafõe” era o Cartoon Network. Ele tava mudando o canal, aí passava a logo do Cartoon Network. Aí ele lia do jeito dele “cafunafõe” (risos). Aí, pra entender o que que era... no dia que eu entendi, pronto! Já era! Aí, aí já ficava mais fácil. Então a comunicação ajuda muito nisso.”*

**PAI 14:** *“A minha esposa já tem um relacionamento melhor com*

*ele, assim, nessa questão. Igual, por exemplo, quando ele quer ir no banheiro fazer o número dois, ele dá uns sinais. Ele começa a dar uns pulinhos lá. Eu não sabia disso, ela que me explicou. Aí o que ela vai percebendo ela vai me falando. Como ela passa a maior parte do tempo com ele, né.”*

### **6.3.2 Dificuldades percebidas no perfil comunicativo da criança**

Conforme observado anteriormente, apesar da avaliação majoritariamente positiva a respeito da comunicação com os filhos, os pais também identificaram dificuldades comunicativas apresentadas pela criança, especialmente no seu aspecto expressivo. Nos registros a seguir observa-se o detalhamento de tais dificuldades, especificadas pela dificuldade em elaborar frases e fala ininteligível (dificuldades articulatórias). Optou-se por exibir as unidades de registro referentes a ambos os temas de maneira unificada, já que alguns participantes apontaram tanto dificuldade morfosintática, quanto articulatória na fala do filho.

**PAI 1:** *“Algumas coisas quando ele fala às vezes não dá para compreender, porque ele vê muita coisa em inglês, aí ele quer falar inglês, aí não dá para compreender. Mas normalmente quando ele fala dá para compreender muito bem.”*

**PAI 2:** *“[...] Mesmo falando tudo torto, mas dá para entender [...]”*

**PAI 3:** *“E ela tem uma dificuldade de formar frases pra poder se comunicar, entendeu? Ela se comunica, mas às vezes a gente ainda vê que*

*ela usa muita coisa que é... muitas frases que são prontas de programas de TV, desenho animado, entendeu?"*

**PAI 5:** *"A dificuldade é o seguinte, é, nem tudo o que ele fala a dicção é perfeita. Então, assim, às vezes por exemplo, ele quer um desenho. É... ele quer Peppa, e aí ele quer escolher o episódio. Só que muitas vezes ele não fala o nome do episódio, ele fala algo que aconteceu dentro do episódio. Por exemplo assim, é...: "Bicicleta! Peppa, Peppa", aí quando eu boto... "Bicicleta", mas o nome do episódio não é bicicleta. Mas se você for olhar, aí quando eu boto desenho para começar ele, ele já manda voltar porque o desenho não é aquele. Aí quando eu vou passando, vou passado, quando chega o da bicicleta ele toma o controle da minha mão, aí eu vou assistindo eu vejo que dentro do desenho tem uma cena lá e passou uma [bicicleta]. Então assim, às vezes é difícil a comunicação por isso, entendeu? Mas a fala é funcional... por exemplo, tudo que ele quer ele pede. Tudo, tudo. Tudo o que ele quer, ele pede."*

**PAI 6:** *"Só que ele ainda é pouco verbal, assim, né. Ele não elabora frases. Ele fala a palavra só. Quando ele precisa de alguma coisa, ele sabe pedir, assim, o que ele quer."*

**PAI 9:** *"[...] Mas dialogar é complicado. Dialogar, emendar um diálogo, isso é complicado. Mas falar ele fala. Ele sabe falar, ele sabe ler, ele tem um vocabulário enorme. Só que dialogar é complicado."*

*“Apesar da gente ter meio... não sei se é adivinhar, mas ele ainda não fala aquela coisa completa: ‘eu estou querendo.’ Então a gente tá forçando bastante ele desenvolver isso, né. Com a ajuda das terapias, orientação, essa coisa toda. Mas a gente consegue perceber na maioria das vezes o que ele tá querendo. A gente consegue. Esse é um ponto que a gente trabalha muito nas terapias: a questão da comunicação. Esse é o grande foco das terapias dele.”*

**PAI 11:** *“O cognitivo dele tá, tá legal, mas a fala dele tá atrasada, é... dois anos. E, com isso ele se enturma menos, porque agora as crianças com sete anos, elas precisam falar, elas precisam brincar, etc. Então as brincadeiras já não são mais as mesmas, tão simplistas, como pega-pega, e isso e aquilo. Aí ele não acompanha. Então ele se isola um pouco mais.”*

**PAI 12:** *“O que coisa muito ele ainda é a fala. Ele conversa com a gente, né. Mas tem algumas coisas que ele fala que a gente não consegue entender, né. Mas assim, com o convívio que a gente tá tendo com ele, o dia a dia, aí a gente acaba com o passar do tempo vendo o que que ele quer, entendeu? Mas tem certas horas que ele fala algumas coisas que a gente não consegue compreender. Ele começa a repetir umas coisas, e a gente não entende aquilo. A gente não sabe se ele viu num desenho. E ele fica repetindo aquilo e a gente não consegue entender às vezes. Então me frustra um pouco, porque gostaria de saber o que que ele tá falando ali. Mas a gente tá aí, na batalha com ele aí.”*

**PAI 13:** “*Ele chama: papai. Aí ele me fala... às vezes o que ele fala dá pra entender perfeitamente. Às vezes você tem que tentar deduzir o que que tá falando, o que que ele tá dizendo. Sou eu mais é que falo com ele do que ele comigo.*”

**PAI 14:** “*Porque por não falar a gente tem um problema sério, né. De saber o que ele quer. Aí a gente tem aprendido, quando ele quer ver desenho, o que ele quer comer, ele pega a mão da gente leva pra uma coisa que ele queira. Eu achei que ia ser mais difícil, entendeu? Eu achei que... não é fácil, realmente. Não é que é fácil. Mas a gente tem que buscar entender, né. A gente quer... é uma coisa complicada.*”

**PAI 15:** “*Ele é verbal, né, então ele tem essa questão da comunicação normal. Ele vem, conversa, e aí quando a gente percebe aquilo que, que ele tá querendo, que ele tá tentando falar, a gente, a gente já quebra um pouco, né. Porque acho que ele processa mais do que consegue falar. Então a gente vê que às vezes ele fica até um pouco angustiado, de tentar falar e não conseguir.*”

A dificuldade compreensiva por parte das crianças foi menos referida, mas se fez presente nas falas dos Pais 3 e 5. Esse resultado pode ter sido em razão do efeito adaptativo de ambas as partes - o ajustamento da fala do pai dirigida ao filho facilitando sua compreensão; a sensibilidade às necessidades e desejos do filho, favorecida pelo convívio; e a ampliação da

responsividade da criança. Também pode se explicar pela pouca variação de funções comunicativas do filho, geralmente focada em pedidos.

***PAI 3:** “Em termos de comunicação, hoje, ela estabelece perfeitamente a comunicação. Tirando esse detalhezinho de às vezes usar uma frase programada, **não entender o duplo sentido**. [...] Em muitos momentos [ela compreende] sim, **alguns momentos não. Alguns momentos dão impressão que ela só ouve, e não entendeu. Mas... ela diz que entendeu.**”*

***PAI 5:** “Nem sempre [ele compreende]. Às vezes não. **Muitas vezes não. Às vezes ele repete o que eu falo. Ecolalia, que criança com autismo têm muito, né? De repetir muitas vezes o que a gente fala.**”*

Considerando os resultados acima, que identificam as dificuldades comunicativas dos filhos através da percepção paterna, ao interrelacioná-los com as percepções dos participantes quanto ao vínculo estabelecido com os filhos, infere-se que essas dificuldades parecem não tê-lo afetado negativamente, especialmente no que tange à dimensão afetiva. Esse dado está em consonância com os achados de Fadda & Cury (2019), as quais encontraram, em seu estudo sobre a experiência de mães e pais no relacionamento com o filho com TEA, que ambos os genitores referiam se sentir amados e respeitados pelos filhos, apesar de todos os problemas de comunicação e socialização que vivenciavam. Nas palavras das autoras “esses pais prescindem da necessidade de declarações explícitas por parte dos filhos e se conformam com meneios de cabeça, frases sussurradas e toques físicos imprecisos. Aprenderam a compreender a linguagem especial dos filhos e sua forma característica de demonstrar afeto.” Esta declaração encontra eco com os resultados desta sessão, haja vista a percepção positiva/otimista dos pais com

relação à comunicação com os filhos, valorizando os aspectos positivos em primeiro plano, a despeito das suas limitações comunicativas.

A reunião dos relatos dos participantes representa um retrato das dificuldades comunicativas que podem ser detectadas no Espectro do Autismo, e reflete a heterogeneidade das manifestações clínicas dessa condição, que abarca desde perfis comunicativos sem muitos comprometimentos, como por exemplo relatado pelo Pai 15, até ausência total da fala, referida pelo Pai 14.

A literatura tem investigado a repercussão das dificuldades comunicativas do filho nos genitores (predominantemente as mães) (Allen et al., 2013; Segeren & Fernandes, 2016). Os resultados vêm mostrando uma ausência de correlação entre o déficit comunicativo dos filhos e o nível de estresse dos pais, no entanto, as implicações das dificuldades comunicativas (bem como os demais comportamentos) no relacionamento socioafetivo entre pais e filhos no contexto do TEA ainda é um tema pouco explorado (Pereira, 2017; Pereira, 2019).

#### **6.4 Recursos e estratégias utilizadas pelos pais em situações comunicativas específicas**

Partindo do pressuposto de que a comunicação está na base da definição das relações pais-filhos, e que a qualidade comunicacional medeia a gestão de conflitos (Alberto & Portugal, 2010), diante das dificuldades comunicativas dos filhos relatadas pelos pais, procurou-se investigar quais os recursos e estratégias que estes utilizam para lidar com os filhos em circunstâncias de complexidade comunicativa específicas. Três circunstâncias foram propostas para verificação: falhas na inteligibilidade; ensino (conteúdo ou habilidade); comportamentos disruptivos externalizantes.

#### 6.4.1 Solucionar falhas de inteligibilidade

Uma estratégia comumente utilizada pelos pais para solucionar seus problemas de compreensão com relação às demandas da criança foi a de pedir para a criança apontar, mostrar o que deseja, ou atender à criança quando ela o faz espontaneamente.

*PAI 5: “Às vezes eu mando ele mostrar. Agora está indo lá mostrar. Tinha vezes que ele ficava, ficava, ficava, a gente não conseguia entender, de chorar. Tinha vez que ele fazia pirraça, entendeu? Aí não tinha jeito. Mas agora a gente tá tentando fazer ele mostrar: “Vai lá, mostra com o dedinho.” [...] Então assim, a gente agora tem usado essa estratégia de mostrar, por que às vezes ele, é... a gente não entende e ele fica nervoso.*

*PAI 2: “Eu tento ver se eles apontam, levar o que que é. Mas é muito difícil. Às vezes eles querem coisa que não tem como decifrar.”*

A estratégia de persistir no tópico comunicativo estimulando a verbalização também foi mencionada no discurso paterno, e consiste em estimular a criança a se expressar verbalmente diante de um assunto que ela mesma tenha iniciado.

*PAI 6: “Aí a gente para e cobra dele para ver se ele fala; geralmente é o momento que a gente chega da altura dele, e pede: O que você quer, C.? O quê que você quer? Até ele falar. E assim a gente vai lá e faz aquilo que ele tá querendo. Ou vê o que ele tá querendo mostrar, né. Uma falha que eu tenho: a minha esposa usa muito PECs. Eu uso*

*menos (risos). Eu acabo usando menos. Quando ela vê que a comunicação está muito difícil ela tenta usar uma figura, pra tentar... aí a gente vê uma (estala o dedo) percepção melhor dele quando ele vê uma figura.”*

**PAI 12:** *“Às vezes ele fala algumas coisas que a gente não entende, aí a gente **pede pra ele falar devagar**, e aí a gente entende o que ele quer, entendeu?”*

Outra estratégia mencionada pelos participantes diz respeito a usar uma linguagem simples com a criança.

**PAI 9:** *“[...] eu tento **não ser muito abstrato, ou ir muito além do que eu acho que ele possa compreender**. Eu tento fazer algo mais compreensivo pra ele.”*

**PAI 10:** *“Acontece algumas vezes de a gente não conseguir entender. Então, eu sempre vou tentando dar opções pra ele do que ele quer dizer, entendeu? E eu faço isso com ele desde que ele não conseguia explicar direito. Desde quando ele... é, eu poderia considerar ele como não verbal. Então: “L. você tá com dor?” Aí ele não me respondia. “Você tá com dor na perna, sim ou não?” Então que o que que eu fazia: pegava ele limitava. Então “Você tá com dor na perna, sim ou não?” - “Não”. “Você tá com dor na barriga, sim ou não?”, “Você comeu o*

*quê na escola, foi feijão, sim ou não?”, “Foi arroz, sim ou não?” Então toda vez que eu não entendo, eu dou algo específico pra ele poder falar. E aí eu tento sempre ser mais específico com ele.”*

A estratégia de redirecionar a atenção também foi referida e é utilizada em última instância, após falhas na implementação das estratégias anteriormente citadas.

*PAI 2: “É complicado. Aí eu disfarço. Levo eles lá pra fora, ou levo pra ver televisão, e deixo eles lá pra eles esquecerem.”*

*PAI 6: “Às vezes, quando eu vejo que não funciona, assim, eu tento distrair a atenção dele com outra coisa pra tirar o foco, talvez daquilo que tá perturbando ele. Mas assim, tem dias que é meio desafiador.”*

Pedir ajuda à esposa para auxiliar na compreensão da intencionalidade comunicativa da criança foi uma outra estratégia referida por um participante.

*PAI 14: “Peço ajuda à minha esposa pra saber o que que ele tá querendo. Por exemplo, ele gosta de comer... quando ele quer comer um biscoito, né. Ele me leva para frente do armário e olha para cima, né. Aí quer que eu levanto ele. As vezes ele olha, não pega nada. Aí eu coloco no chão. Aí continuo percebendo que ele quer alguma coisa, aí eu não consigo saber. Aí peço a ela pra me ajudar. Mas tem vezes que realmente ele mostra que quer alguma coisa, ele apenas olha, e*

*ai passou a vontade daquela coisa.... Ai morreu ali. (risos - frustrado).”*

O impacto do diagnóstico do TEA em mães, os desafios da parentalidade e as estratégias de *coping* adotadas por cuidadores de um filho com TEA têm sido objetos de estudo circundantes na literatura (Aguiar & Pondé, 2019, 2020; Allen et al., 2013; Cunha et al., 2018; de Araújo et al., 2020; Schmidt & Bosa, 2003; Schmidt et al., 2007). No entanto, pouco se tem investigado a respeito das percepções dos pais quanto às dificuldades comunicativas encontradas no relacionamento com o filho com TEA (Pereira, 2017; Pereira et al., 2018; Pereira et al., 2019), e menos ainda quanto às estratégias utilizadas por estes genitores para lidarem com a inabilidade comunicativa do filho, o que dificulta a comparação dos resultados encontrados na presente pesquisa.

O que se pode afirmar é que as estratégias utilizadas por estes participantes se assemelham àquelas implementadas por cuidadores de crianças com desenvolvimento típico, nos anos iniciais em que ocorre o surgimento da linguagem oral, quando, empiricamente, tentam solucionar os problemas de inteligibilidade da fala das crianças solicitando-as, com uma linguagem simples e direta, que mostrem o que desejam por meio de gestos, ao mesmo tempo em que estimulam o uso da linguagem verbal e a expansão do vocabulário, ao persistirem num tópico comunicativo. Além disso, quando esses recursos não são suficientes, recorrem a cuidadores mais hábeis em interpretar as iniciativas comunicativas da criança, ou desviam o foco de atenção para algo compreensível, quando todas as estratégias anteriores falham.

As dificuldades compreensivas são recorrentes nos intercâmbios comunicativos com uma criança com TEA, no entanto, os resultados acima categorizados refletem a importância que os pais outorgam às iniciativas comunicativas do filho ao implementarem estratégias para reparar essas falhas. A valorização das iniciativas comunicativas dos filhos reflete o desejo dos

pais em serem responsivos às suas necessidades, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre a díade.

Perzolli et al. (2021) realizaram uma revisão sistemática da literatura para investigar comportamentos de pais em circunstância de interação com filhos com TEA. Dentre outros resultados, os autores identificaram que níveis crescentes de sensibilidade e responsividade paterna se correlacionaram a um maior envolvimento da criança, e ao contrário, a adoção de atitudes mais controladoras, reduziavam os níveis de envolvimento dos filhos.

Esses resultados reforçam a necessidade de se conhecer e descrever as estratégias comunicativas implementadas por pais e cuidadores, pois favorecem a formulação de propostas de intervenção personalizadas e adequadas, permitindo que alvos específicos sejam trabalhados durante a intervenção (Perzolli et al., 2021). Além disso, conhecer tais estratégias valida os aspectos positivos que podem ser encontrados nas interações diádicas entre pais e filhos com TEA.

#### **6.4.2 Ensinar algo novo**

Com relação a esta circunstância comunicativa, os pais mencionaram a estratégia de demonstração visual em primeiro lugar.

***PAI 2:** “Na verdade eu não ens... eu não faço. Eles aprendem. Eles veem você fazendo e aprende. Então eu tento fazer com que eles aprendam a fazer algo novo, mas assim, que você queira ensinar, você fazendo pra eles poder ficar vigiando e tentar fazer igual. Ensinar é difícil.”*

**PAI 5:** “*Eu faço perto dele e às vezes pego na mãozinha dele. Primeiro a gente tenta muito assim, **tentar no visual**, né, fazer perto dele [...] **Pra ele ver como é que é**. E aquilo que a gente não quer que ele aprenda a gente tenta não fazer perto dele.*”

**PAI 6:** “*Geralmente é na conversa mesmo. **Mostrando. Mostrando** para ele como fazer, né. **Geralmente é mostrando alguma coisa**. Por exemplo, uma coisa que **a gente usa muito aqui é vídeo**. Ele vai fazer uma coisa diferente, pega no YouTube um vídeo de alguma coisa parecida e mostra pra ele. **Aí ele já mentaliza aquilo e compra ideia**, né? O C. se dá muito bem com imagem. Então você mostra um vídeo pra ele, e é um jeito dele... de aceitação maior. Por exemplo, igual: **quadrilha de escola**. Vai ter quadrilha. Pra você conseguir botar um chapéu nele, fazer um bigode nele, botar ele no meio dos outros meninos. Então minha esposa, ela mesmo aqui já achou um monte de vídeo de quadrilha, e a gente vai mostrando pra ele e ensaiando em casa, entendeu? Pra depois quando chegar lá ele mais ou menos aceitar e aprender também.*”

**PAI 8:** “*Uma coisa nova... Hum... eu acho que, geralmente, **mostrando pra ele essa coisa nova**, e tentando fazer ele interagir. Nem sempre ele gosta, né. Uma pessoa nova, uma brincadeira nova, uma atividade nova, mas... **é a ideia de expor, tentar fazer junto, dar um modelo para ele de como que seria**, então: “Ah, vamos balançar*

*no balanço?” - “Vamos.” - “Senta, é assim que faz.” “Vamos brincar na gangorra?” - aí sento e faço - “É assim que faz.” **Se ele gostar, ele adere a ideia nova, se não ele rejeita completamente. E continua a fazer as coisas dele. Mas geralmente, eu tento, assim, né, fazer para depois ele tentar imitar.**”*

***PAI 9:** “Se é algo que eu sei que ele dá conta é tranquilo, né. **Vou, mostro, sento... Tento imitar, fazer, pra ele poder repetir, alguma coisa assim. Agora um conteúdo, alguma coisa assim, às vezes precisa de adaptar.**”*

***Pai 10:** “Então, quando é algo específico, às vezes eu ensino pelo exemplo. Eu vou fazendo em mim pra ele poder fazer. **Igual escovar os dentes. Então ele vai escovando, depois... eu boto primeiro pra mim escovar o dente, depois ele vai se escovar, entendeu?**”*

***PAI 11:** “Agora, nessa fase, ele tá bem, assim, receptivo a isso... a imitação, né, que o primeiro movimento que a gente faz é imitação, né. E... logo em seguida você explica, e ele executa. Então tá numa fase boa já disso. Então tá sendo fácil ensinar algo ao B. Nesse aspecto é fácil. **Quando é algo do interesse dele. Agora, se você falar algo que ele não tá interessado, esquece. Você pode passar Nutella em volta que ele não vai engolir. Não vai fazer!**”*

**PAI 13:** “O que eu assim, às vezes, procuro fazer em casa, pra chegar e tentar aumentar o vocabulário e tal, **é mostrar coisas, ensinar coisas do cotidiano.** Tipo, né, sei lá... cama, parede, coisas que ele vê no dia a dia dele. Que ele pode, de repente, ver mas não consegue denominar aquilo. Certo? **Dar uma coisa, assim, palpável pra ele ali, né, vamos botar assim.**”

A estratégia de aguçar a curiosidade da criança também foi referida pelos participantes com o propósito de ensinar algo novo.

**PAI 7:** “Quando eu tô, quero ensinar alguma coisa pra ela, que que eu faço: eu sei que ela tá ali perto, eu pego aquela coisa que eu quero ensinar pra ela, e **não falo nada com ela. Simplesmente, se eu quero fazer algum desenho, alguma coisa, eu pego o lápis, aí eu fico falando pra mim mesmo com ela do lado, faço de conta que ela é um poste do meu lado:** “Nossa que legal isso aqui é assim, isso é assado, tal, tal.” **Aí eu aguço a curiosidade dela.** Porque se eu chegar pra ela e falar assim: “C., vem cá que eu quero te ensinar um negócio.” Nossa, mas ela não aceita de jeito nenhum! Tudo que eu quero ensinar pra ela, a maioria das coisas eu faço isso.”

**PAI 10:** “Então, eu sempre vou com um estímulo, tipo, sempre estimulando primeiro: “Olha, filho isso aqui é massa, vamos lá! Nã, nã, nã...” e vai, entendeu?”

*PAI 15: “Eu simplesmente chamo, **mostro**, aí eu tento é... fazer, **criar nele o interesse**. Se ele não se interessar, não tem nada que eu faça que vá fazer com que ele faz. Não tem nada. Se ele não se interessar. Se ele se interessar aí ele fica perto, quer fazer, quer participar e tal, mas se ele não se interessar, ele: Ah, tá bom então, tchau. E some.”*

A estratégia de aproveitar o contexto foi mencionada por um participante apenas (Pai 13) e consiste em utilizar elementos do contexto imediato para ensinar ou reforçar uma determinada habilidade.

*PAI 13: “Ah, isso eu vejo só na hora. **Quando ocorre a situação**, aí eu vou, vou pensar. Por exemplo, a gente estava [trabalhando] a questão de palavras [...] Aí ele estava tomando café. Acordou, café da manhã. Aí eu falei: “C., o que que você tomou? O que que você tá tomando?” - “Isso é suco”. Como é que escreve? Aí fomos lá, escrevemos suco. “Ah, você comeu o quê?” - “Ah, biscoito.” Aí fui, soletei pra ele biscoito, ele escreveu lá: biscoito.”*

Diante das dificuldades características do TEA, ensinar algo novo torna-se um grande desafio, uma vez que o interesse restrito e o déficit social se interpõem como duas barreiras a serem superadas até que se alcance o centro cognitivo da criança, onde o novo aprendizado será assimilado. Frente a isso, inúmeros conhecimentos científicos e métodos têm sido desenvolvidos e implementados junto às crianças com TEA e suas famílias, com destaque para as intervenções comportamentais e naturalista (Silva et al., 2020).

Uma das formas pelas quais o aprendizado ocorre no desenvolvimento típico é por meio da observação e imitação. Ao dissertar sobre a importância da imitação no desenvolvimento infantil para a educação, Matwieszyn (2003) afirma que “a imitação representa uma grande força para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, seja para andar, falar, pensar, agir, e avaliar o que é adequado ou impróprio no comportamento humano, etc”. Ao descrever as estratégias para ensinar algo novo, os participantes parecem partir dessa compreensão, e baseiam suas estratégias de ensino na demonstração visual na expectativa de que os filhos imitem suas ações.

Além disso, diante das limitações impostas pelo TEA, os pais demonstram compreender a importância de cativar o interesse da criança, se apropriando de estratégias motivadoras para que o ensino de uma nova habilidade seja por ela absorvido. Esses resultados vão ao encontro do que foi identificado na literatura, que afirma que estratégias mais diretivas são menos eficazes para promover o ensino a crianças com TEA, e ao contrário, estratégias que envolvam maior responsividade/afetividade paterna e que considera as características e interesses do filho, tendem a promover um maior engajamento das crianças nas interações (Karaaslan, 2016; Arslan & Diken; 2020).

#### **6.4.3 Lidando com comportamentos disruptivos**

Diante de um mau comportamento emitido pelas crianças, o uso da repreensão verbal apareceu com frequência no discurso paterno.

***PAI 1:** “Aí no caso a gente tem que chamar ele, sentar, ver que ele tá ouvindo e falar mais sério com ele. D., não faz isso. Não pode. Aí ele entende.”*

**PAI 2:** “[...] Se eles fizerem uma coisa errada, nunca você chama atenção deles se você não viu eles fazendo. Mesmo sabendo que foi eles. Não faça. **Você tem que pegar no flagrante, tem que ser na hora que você viu eles fazendo. Aí você consegue ensinar ele que não pode fazer.** Aí pegou no flagra é diferente. Aí ele vai entender que realmente o que ele tá fazendo é errado, não pode fazer. **Você briga, dá uma chinelada de correção, não pra machucar, mas dá uma chinelada e [fala:] “não pode fazer!”.** Ou então “Não, não, não, não.” Faz, né, apresenta a mão dizendo que não pode, pra entender que tá errado. Aí não vai fazer mais. É, dificilmente vai fazer mais.”

**PAI 4:** “Né, que a gente tem que pegar um pouco mais firme com ele, se não ele toma conta da situação.[...] **Sempre tentando evitar agressividade, né. Porque eu acho que isso não é bom pra ele, mas tratando com firmeza. Eu acho que o cuidado com firmeza, limitando algumas coisas, né, porque eu acho que toda criança é assim.**”

**PAI 6:** “No geral a gente tenta conversar com ele. **Tenta falar firme com ele, né. [...] pra ver se corrige aquilo.**”

“Olha, eu tento... geralmente conversando com ele assim ele entende. **Mas quando a coisa fica um pouco mais difícil, eu tento abaixar, ficar mais na altura dele pra ele poder me escutar**

*melhor, para tentar buscar mais atenção dele, né. Geralmente é isso. A gente não tem muita dificuldade para se comunicar com ele, nesse sentido, não tem.”*

***PAI 10:** “Então, geralmente eu respondo firme. Eu sou muito firme com ele. Então eu passei a agir com mais firmeza, e tipo corrigir [com a varinha] o mínimo possível. Então, por exemplo, se ele não quer fazer eu abaixo às vezes no nível dele e falo: ‘Filho, o que temos que fazer?’ ou ‘Filho, você tem que fazer isso.’ Nós somos muito firmes quanto a isso, então se ele gritar a gente responde e corrige ele. E se ele fizer algo que me deixa muito triste eu externo isso pra ele “Filho, eu fiquei muito triste com você.” E aí ele demonstra que ele sentiu isso, porque ele abaixa a cabeça na hora, entendeu?”*

***PAI 12:** “Pois é, quando ele faz assim, malcriação assim, e aí eu chamo atenção dele, eu falo firme com ele.”*

Os pais também se embasaram em orientações de especialistas para lidar com comportamentos inadequados dos filhos, e o ato de ignorar foi referido como uma estratégia utilizada para este fim.

***PAI 4:** “Não ficar lá puxando a criança, [...] brigando. Deixar ela de lado, né. Então a gente aprendeu muito isso, que são*

*coisas que eu faço hoje. Por exemplo, pela manhã quando eu levo ele pra [casa da] mulher que cuida dele quando minha esposa trabalha, então ele não quer entrar no carro, [...]. Eu pego o carro, ligo o carro e falo: 'Tô indo, então você vai ficar por aí!' E aí não olho pra ele, e aí rapidamente ele chega perto do carro, já vai querendo abrir a porta. Então, **tipo assim, foram coisas que a gente aprendeu, né, com as terapeutas lá, com a fono, essa questão da gente deixar de lado pra ver o comportamento dele, né. [...]** Então, **é com a conversa mesmo. Eu chego, converso de forma dura com ele, mando parar mesmo, entendeu? Ou quando eu vejo que é demais, a gente foi orientado por uma profissional a deixar ele. Tipo, esquecer que ele tá fazendo aquilo. Por exemplo na questão da pirraça, a gente chega e deixa de lado, entendeu? E aí ele vai se tocando que aquilo não tá legal e acaba que volta, e pede desculpa. E às vezes a gente coloca ele... como tá demais, demais mesmo, coloca no cantinho do pensamento, pra ele poder pensar. E ele pensa, pensa, pensa, depois ele volta bem.**"*

**PAI 9:** *"Por exemplo, quando ele faz um comportamento inadequado, né. A questão... tem um nome técnico pra isso, né. Ignorar, né. Não reforçar o comportamento. Isso a gente usa o tempo todo com ele. Não estar reforçando, né. Não estar*

*compensando um comportamento inadequado. Isso aí a gente faz o tempo inteiro.”*

**PAI 12:** *“Você não dá assunto a ele. Ignora ele, e aí ele começa a te pedir desculpa: “Desculpa, desculpa, desculpa”. Aí eu vou e falo: “Oh, papai tá te desculpado, mas você sabe que não pode fazer isso.”*

A mudança de foco também foi citada pelos pais como uma estratégia para lidar com os comportamentos inadequados dos filhos.

**PAI 5:** *“Eu brigo. Falo: ‘Para com isso. Senta aqui.’ Quando eu vejo que ele tá demais eu falo: ‘Vai pro seu quarto!’ Tipo assim pra ver se ele distrai um pouco. [...] Então assim, às vezes eu tento tirar o foco, por exemplo, ele tá ali vendo um negócio assim que tá fazendo ele ficar coiso [emitindo estereotípias], eu: “Ah, vai pro seu quarto.”*

**PAI 6:** *[...] E muitas vezes tentar, até mudar o **foco dele** também. Se for uma coisa que ele tá insistindo muito, **tentar buscar uma outra coisa que ele gosta para poder tirar aquele foco daquilo ali**. Porque, muitas vezes só na conversa ele vai ver como um desafio. É, querer fazer aquilo que não vai adiantar ficar brigando com ele porque só vai piorar. Então tem que, às vezes, tentar mudar o foco dele, né. Tentar levar*

*ele pra outra, pra outro assunto, pra outra coisa, pra tentar tirar aquela teimo... **tirar o foco daquela teimosia ali, né.***”

**PAI 14:** *“Ah, a gente tenta **arrumar outra coisa, né.** Tenta mostrar alguma outra coisa pra ele... chega, vai pra casa, bota um desenho, pega uma coisinha, um biscoitinho e dá pra ele. Tentar distrair ele de alguma forma, né. É isso que essa psicopedagoga chama de regulação, né. Fazer, arrumar modos de que... que ele pare de ter essas crises de choro, de irritação...”*

Os pais também mencionaram a estratégia de instituir castigo para lidar com um mau comportamento do filho.

**PAI 3:** *“Olha, do comportamento geral, do comportamento que a gente sabe **que não é do autismo**, que é um **mau comportamento** não relacionado ao autismo, a gente realmente corrige, **tenta botar de castigo**, a gente **tira as coisas que ela gosta ao invés de bater** e essas coisas. A gente sempre fez assim com ela. O que está relacionado ao autismo não tem muito o que fazer. Briga, fala pra se esforçar, mas é reforçar o tratamento, não tem o que fazer.”*

**PAI 12:** *“Então às vezes quando a coisa é muito coisa mesmo, a*

*gente bota ele de castigo. 'Você tá de castigo!' Aí ele começa a chorar, e aí ele começa a pedir desculpa. Só chamo a atenção dele, coloco ele de castigo, né. [...] 'Não vai tomar um sorvete. Porque você ia tomar, agora você não vai tomar. Eu ia levar você pra tomar um sorvete, já não vou levar. A gente ia no shopping, mas não vai mais, porque você fez malcriação.' E ele, de certa forma, assim, ele entende, entendeu?"*

Um participante mencionou a orientação como uma estratégia para ajudar o filho a lidar com um comportamento negativo resultante de uma frustração.

***PAI 15:** "E a gente trabalhar nele a **superação dessa frustração pra tentar mudar esse comportamento**. E aí a gente vai mostrando pra ele os caminhos, né, que ele tem que ir seguindo pra ele poder superar aquilo ali. E aí na hora que ele supera a gente fala, né, mostra para ele, "Aí, tá vendo? Você conseguiu! Tá vendo? Você estava com preguiça. Tá vendo? Você sabe."*

De modo geral, o discurso dos pais aponta para a adoção de práticas parentais positivas no que tange à disciplina da criança, reveladas na aplicação de condutas não coercitivas, como a repreensão verbal, com uma fala firme, e orientação para a correção de comportamentos consideradas como inadequadas. No entanto, verifica-se ainda a ocorrência de estratégias que remetem a uma parentalidade autoritária, como uso de força física, muito embora os pais que utilizam esse método disciplinar tenham referido um abandono dessa prática (Pais 3 e 10) e a consciência de que o exercício da correção física pode causar danos à criança (Pai 2). Os Pais

3 e 12 também fizeram menção ao uso de castigos como forma de punir comportamentos negativos, que não são inerentes ao TEA, e alegaram fazê-lo em substituição a ações ainda mais coercitivas, como bater.

As estratégias de redirecionamento de foco e de ignorar visam impedir que os comportamentos disruptivos dos filhos evoluam para uma crise de maior amplitude, e podem ser consideradas atitudes positivas, diante das tentativas frustradas de condução de tais comportamentos por outras vias.

Jorge et al. (2021) identificaram escores elevados de pais, em relação à disciplina autoritativa direcionada a filhos com TEA. Os métodos disciplinares adotados por estes pais não envolviam força física ou punições severas, mas ações relacionadas à sinalização de comportamentos não esperados e a indicação dos esperados. Além disso, os autores alertaram para o fato de que a ocorrência de práticas coercitivas pode se constituir como um fator de risco para a violência familiar contra as crianças.

Portes et al. (2020) encontraram correlação entre o estilo autoritativo adotado por ambos os genitores e comportamentos pró-sociais das crianças com TEA. Os autores também identificaram em sua amostra casais que adotaram o estilo autoritário na criação de um filho com TEA. Estes, por sua vez, justificaram a adoção de tais condutas principalmente porque identificaram que seus filhos apresentam muitos problemas de comportamento e poucas habilidades pró-sociais para minimizar os danos causados por essas dificuldades. Os autores também apontam para os malefícios da adoção de um estilo parental autoritário, e afirmam que o uso excessivo de punições e pouco afeto pode aumentar os problemas de conduta que envolvem a violação de regras sociais.

Os resultados obtidos a partir das declarações dos participantes, em conjunto com outras práticas positivas relatadas por eles anteriormente, como a demonstração e o envolvimento afetivo, revelam que os pais estão transicionando para uma paternidade mais autoritativa,

procurando distinguir os comportamentos disruptivos dos filhos que são decorrentes da condição do TEA daqueles que refletem indisciplina própria da idade. Todavia, algumas atitudes coercitivas adotadas diante da falha de outras estratégias precisam ser revistas e trabalhadas. Para tanto, sugere-se a busca por apoio profissional qualificado para auxiliá-los em um manejo mais positivo dos comportamentos inadequados emitidos pelos filhos, além de uma autorreflexão quanto às próprias condutas e sobre as possíveis circunstâncias que favorecem a manifestação de tais comportamentos.

## **7. Considerações Finais**

A partir da retomada dos objetivos propostos, é possível concluir que os pais que participaram deste estudo enfatizam suas concepções de vínculo paterno principalmente no senso de envolvimento na vida do filho, o qual se traduz em preocupação e disponibilidade em atender às necessidades da criança. Os participantes utilizaram com frequência os verbos estar e dar/doar ao relatarem suas percepções sobre este tema, indicando um entendimento de que o estabelecimento do vínculo com um filho é um processo ativo, e implica em ações contínuas que expressem sua presença e doação a esta relação, em todas as dimensões.

O envolvimento afetivo também foi intensamente referido no discurso paterno. Os pais relataram, em sua maioria, um fortalecimento da relação afetiva com os filhos após o diagnóstico de TEA, e foram unânimes ao avaliar de maneira positiva o vínculo atualmente. A proximidade física, a correspondência afetiva e o compartilhamento de atividades prazerosas com a criança refletem os aspectos positivos do vínculo entre os genitores e seus filhos, segundo suas percepções.

Diante dessa percepção positiva, a maioria referiu ausência de necessidade de melhora no relacionamento com o filho. Os demais expressaram que gostariam de ter mais tempo com

a criança, obter melhoras na comunicação a partir da evolução das habilidades verbais do filho, ser mais paciente e conseguir mais recursos materiais para uma melhor qualidade de vida da família.

Com relação às implicações do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil, os pais apontaram sua importância principalmente para o bem estar emocional do filho, propiciando um sentimento de segurança. Além disso, consideram o vínculo paterno importante para orientar a conduta da criança, contribuir para construção do senso de certo e errado, e influenciar suas percepções quanto aos papéis sociais e morais da figura masculina.

A maioria dos participantes afirmou que se considera um bom pai, e expôs suas atitudes no relacionamento com o filho que julgam ser benéficas para a criança. A presença foi a atitude mais relatada, e remete tanto à proximidade física quanto ao seu envolvimento nas demandas do filho. Em segundo lugar, os pais mencionaram a atitude de acreditar na criança, investindo tanto esforços sociais, evidenciados nas interações diretas com o filho, quanto financeiros, em tratamentos e recursos que favorecem o desenvolvimento do seu potencial. Os pais ainda citaram o fato de ser um exemplo e demonstrar afeto ao filho como algo positivo para eles.

Em relação à comunicação que estabelecem com o filho, a grande maioria apresentou uma percepção positiva, embora também tenham identificado dificuldades, principalmente no aspecto expressivo, por parte das crianças. Isto sugere uma adaptação dos pais às dificuldades comunicativas dos filhos, não gerando repercussões negativas no vínculo entre a díade. Possivelmente os pais basearam sua avaliação na funcionalidade que a comunicação exerce nas interações cotidianas com o filho. Ou seja, ainda que deficitária, a comunicação cumpre o seu papel de conectar as intenções do filho às ações do pai e vice-versa.

Em contrapartida, a ausência da oralidade, associada aos demais comportamentos encontrados no TEA, pode gerar um entrave maior no vínculo entre pai e filho, limitando as trocas interativas. Diante dessa hipótese sugere-se que mais estudos sejam desenvolvidos com

o intuito de investigar as percepções parentais quanto às interações diádicas no contexto do TEA em que há a ausência de oralidade.

Considerando as dificuldades comunicativas dos filhos, os pais relataram as estratégias utilizadas em três situações específicas em que a comunicação é elementar: falhas na compreensão da fala da criança, situação de ensino, e na ocorrência de comportamentos disruptivos.

Ante as falhas na inteligibilidade da fala dos filhos, os pais relataram estratégias reparadoras que se assemelham às utilizadas por cuidadores de crianças com desenvolvimento típico nos anos iniciais de desenvolvimento da linguagem oral, quando sua capacidade expressiva ainda é restrita, a saber: pedir para a criança apontar/mostrar o que deseja; persistir no tópico comunicativo estimulando a criança a utilizar a linguagem verbal; usar uma linguagem simples e direta na comunicação com a criança; redirecionar a atenção quando nenhuma das estratégias anteriores funciona; e pedir ajuda a pessoas com maior capacidade em interpretar as iniciativas comunicativas da criança.

Quanto às estratégias utilizadas para ensinar algo novo à criança, os pais mencionaram a demonstração visual e explicação verbal, fornecendo um modelo a ser imitado; aguçar a curiosidade da criança a fim de despertar-lhe o interesse e conseguir sua adesão; e aproveitar o contexto imediato, tornando o ensino significativo e prático.

Em circunstâncias em que ocorrem comportamentos disruptivos, os pais referiram utilizar a repreensão verbal, associada a uma fala mais firme; ignorar o comportamento da criança evitando reforçá-lo; redirecionar o foco a fim de prevenir a evolução do comportamento disruptivo para uma crise mais grave; instituir castigo para disciplinar a criança; e fazer orientações.

O fato de que a maioria dos filhos dos participantes eram verbais e estavam classificados no nível I, com comprometimentos considerados leves, provavelmente

influenciou as percepções paternas e se constituiu como uma limitação deste estudo. Diante disso, sugere-se que mais estudos dessa natureza sejam desenvolvidos incluindo pais de crianças com TEA classificadas nos níveis II e III, nos quais se observam maiores prejuízos na comunicação social, a fim de se compreender as experiências e percepções desses genitores sobre paternidade e vínculo socioafetivo com o filho nessas condições.

Os resultados desse estudo contribuem para a construção do conhecimento científico sobre o exercício da paternidade no contexto do TEA, tema ainda pouco abordado na literatura, mas que vem sendo alvo de investigações atualmente (Jorge, et al. 2021).

Embora esses resultados não possam ser tomados como parâmetros de comparação, por razões óbvias de quantidade e representatividade da amostra, bem como pela abordagem metodológica adotada no estudo, eles atestam sua relevância ao trazerem uma reflexão a respeito de como os pais percebem o vínculo com um filho com TEA, e suas implicações para o desenvolvimento da criança. Tal reflexão é especialmente importante para os profissionais que lidam diretamente com crianças com TEA, pois oportuniza um olhar sensível e diferenciado para esses genitores, desconstruindo a imagem estigmatizada de um pai coadjuvante, alheio às necessidades do filho. Além disso, contribui para a prática clínica na medida em que pode movimentar um maior empenho dos profissionais que atuam junto a crianças com TEA em se aproximarem mais dos pais, dando a estes uma maior visibilidade ao considerarem suas necessidades, pontos de vista, e potencialidades, atribuindo-lhes relevância nos processos terapêuticos e educacionais de seus filhos.

A dificuldade em se conseguir o acesso e a adesão do público alvo para participar dessa pesquisa também se revelou como uma limitação, e é um fato frequentemente observado nas pesquisas sobre parentalidade, cuja maior participação centraliza-se na figura materna (Di Renzo et al., 2021; Frye, 2016; Rafferty, 2020).

Tal dificuldade levanta o questionamento quanto aos motivos que interferem na participação dos pais em pesquisas nessa temática, e aponta para a necessidade de elaboração de estratégias para se obter mais conhecimento sobre o exercício da paternidade e sua influência no desenvolvimento infantil a fim de se pensar políticas públicas que favoreçam um maior envolvimento paterno tanto em condições de desenvolvimento típico quanto atípico.

Ademais, a entrevista em si possibilita aos pais uma experiência autorreflexiva, permitindo-lhes entrar em contato com sentimentos, concepções e percepções que orientam suas ações enquanto pais. Esta pode ser uma ferramenta útil na prática clínica para promover uma maior aproximação dos pais mediante a tomada de consciência de seu papel, além de fornecer informações preciosas aos terapeutas quanto às práticas parentais que podem ser ajustadas de maneira personalizada, e respeitosa, aos objetivos terapêuticos, produzindo ganhos no desenvolvimento da criança e no vínculo estabelecido entre a díade.

## 8. Referências

- Abe, C. M.; Bretanha, A. C.; Bozza, A.; Ferraro, G. J. K.; & Lopes-Herrera, A. S. (2013). Habilidades comunicativas verbais no desenvolvimento típico de linguagem – relato de caso. *CoDAS*, 25(1), 76-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/HFHwKCNvrkhsPMRCHWWhrpz/?lang=pt#>
- Aguiar, M. C. M. D., & Pondé, M. P. (2019). Criando filho com autismo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(1), 42-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000223>
- Aguiar, M. C. M. D., & Pondé, M. P. (2020). Autism: impact of the diagnosis in the parents. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69, 149-155. DOI: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000276>

- Alberto, I., & Portugal, A. (2010). O Papel da Comunicação no Exercício da Parentalidade: Desafios e especificidades. *Psychologica*, 52(2), 387-400. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_52-2\\_16](https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_16)
- Allen KA, Bowles TV, Weber LL. Mothers' and fathers' stress associated with parenting a child with autism spectrum disorder. *Autism Insights*. 2013; 5:1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.4137/AUI.S11094>
- Almeida, J.; & Rocha, J. (2009). Caracterização do perfil pragmático de crianças em idade pré-escolar e escolar. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 1(2), 69-86. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/2890>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V* (5a Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, E. M. L., Silveira, I. H., Pescarini, J. M., Aquino, R., Souza-Filho, J. A., Rocha, A. S., Ferreira, A., Victor, A., Teixeira, C., Machado D. B., Paixão, E., Alves, F. J. O., Pilecco, F., Menezes, G., Gabrielli, L., Leite, L., Almeida, M. C. C., Ortelan, N., Fernandes, Q. H. R. F., ... & Lima, R. T. R. S. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* 25(1), 2423-2446. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- Arslan, S., & Diken, Ö. (2020). Examination of interactional behaviours between Turkish fathers and their children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 1-19. DOI: 10.20489/intjecse.702082
- Augusto, S. O. (2011). A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil. In Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. *Caderno de formação: didática dos conteúdos*

- formação de professores* (pp.120-133). Cultura Acadêmica. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381259>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols- cognition and communication in infancy*. Academic Press.
- Benczik, E. B. P. (2011). A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Rev. Psicopedagogia*, 28(85), 67-75. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100007)
- Bentenuto, A., Perzoli, S., Bertamini, G., Venuti, P., & de Falco, S. (2021). Paternal speech directed to young children with autism spectrum disorders and typical development. *Research in Developmental Disabilities*, 112, 103886. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103886>
- Boterberg, S., Charman, T., Marschik, P. B., Bölte, S., & Roeyers, H. (2019). Regression in autism spectrum disorder: A critical overview of retrospective findings and recommendations for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 102, 24-55. DOI: DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.03.013>
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Artes Médicas.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2020). *Portaria n° 356, de 11 de março de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm)

- Brown, M.; Marsh, L.; & McCann, E. (2021). Experiences of fathers regarding the diagnosis of their child with autism spectrum disorder: A narrative review of the international research. *J Clin Nurs.* (30): 2758–2768. DOI: <https://doi.org/10.1111/jocn.15781>
- Burrell, A., Ives, J. & Unwin, G. (2017). The experiences of fathers who have offspring with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(4), 1135-1147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3035-2>
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In: L. Souza, M. F. Q. Silva & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia - Reflexões (im) pertinentes* (pp. 175-194). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V. S. R. (2000). A família humana vista da perspectiva etológica: natureza ou cultura? *Interação em psicologia*, (4), 9-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v4i1.3322>
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Camilleri, L. J. (2022). Exploring the lived experiences of fathers of children on the autism Spectrum: A Narrative Inquiry. *SAGE Open*, 12(2), 1-13. DOI: DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221089927>
- Campelo, L. D., Lucena, J. A., Lima, C. N., Araújo, H. M. M., Viana, L. G. O., Veloso, M. M. L., Correia, P. I. F. B. & Muniz, L. F. (2009). Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Revista Cefac*, 11, 598-606. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800008>
- Campeol, Â. R., & Crepaldi, M. A. (2019). A (nova) relação pai-filhos: uma revisão integrativa da literatura nacional entre 2000 e 2019. *Psicologia Argumento*, 36(94), 501-526. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.36.94.AO05>

- Cavalcante, M. C. B. (2008). Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, 21(2), 153-170. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1449>
- Cheuk, S., & Lashewicz, B. (2016). How are they doing? Listening as fathers of children with autism spectrum disorder compare themselves to fathers of children who are typically developing. *Autism*, 20(3), 343-352. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361315584464>
- Cohrs, A. C., & Leslie, D. L. (2017). Depression in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: A claims-based analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(5), 1416-1422. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3063-y>
- Constantinidis, T. C., Silva, L. C. D., & Ribeiro, M. C. C. (2018). “Todo Mundo Quer Ter um Filho Perfeito”: Vivências de Mães de Crianças com Autismo. *Psico-USF*, 23(1), 47-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230105>
- 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. Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil].
- Cunha, J. H. S., Pereira, D. C., & Almohalha, L. (2018). O significado de ser mãe ou pai de um filho com autismo. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 6(1), 26-34. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497955422005>
- Dalbem, J. X., & Dell’Aglío, D. D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci_abstract)

- de Araújo, J. C., Morais, A. C., da Silva, M. T., da Cruz Amorim, R., & Souza, S. L. (2020). Cuidar de crianças autistas: experiências de familiares. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 12(2), e2138-e2138. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e2138.2020>
- Di Renzo, M., Guerriero, V., Pagnacco, A., Petrillo, M., Racinaro, L., D'Errico, S., & Bianchi di Castelbianco, F. (2021). Attunement and Paternal Characteristics in Care Relationships in the Presence of Children Diagnosed with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2010. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18042010>
- dos Anjos, B. B., & de Morais, N. A. (2021). As experiências de famílias com filhos autistas: uma revisão integrativa da literatura. *Ciencias Psicológicas*, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2347>
- dos Santos, E. B., & Wachelke, J. (2019). Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1), 1-15. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082019000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100012)
- Duarte, A. E. O. (2019). Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 53-63. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.5>
- Dyniewicz, A. M. (2009). *Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes*. (2ª ed.). Difusão Editora.
- Estanieski, I. I.; Guarany, N. R. (2015). Qualidade de vida, estresse e desempenho ocupacional de mães cuidadoras de crianças e adolescentes autistas. *Rev. Terapia Ocupacional USP*. 26(2), 194-200. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p194-200>

- Fadda, G. M., & Cury, V. E. (2019). A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 35. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe2>
- Fiore-Correia, O. B. (2018). *O papel da conexão afetiva na construção de um programa de intervenção precoce para crianças recém-diagnosticadas autistas ou com risco autístico*. [Tese de doutorado, Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Fontana, L. B., de Souza Pereira, D., & Rodrigues, T. P. (2020). O impacto do transtorno autista nas relações familiares. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(3), 6336-6340. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-185>
- Franco, V. (2009). A adaptação das famílias de crianças com perturbações graves do desenvolvimento-contribuição para um modelo conceptual. *Psychology, Infad-International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 21(1-2), 25-37. Disponível em: [https://scholar.google.pt/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-PT&user=SS\\_XZLgAAAAJ&citation\\_for\\_view=SS\\_XZLgAAAAJ:qjMakFHDy7sC](https://scholar.google.pt/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=SS_XZLgAAAAJ&citation_for_view=SS_XZLgAAAAJ:qjMakFHDy7sC)
- Frye, L. (2016). Fathers' experience with autism spectrum disorder: Nursing implications. *Journal of pediatric health care*, 30(5), 453-463. : [10.1016/j.pedhc.2015.10.012](https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.10.012)
- Gabriel, M. R., & Dias, A. C. G. (2011). Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 253-261. DOI: [10.1590/S1413-294X2011000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300007)
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

- Gomes, L. B., Crepaldi, M. A., & Bigras, M. (2013). O engajamento paterno como fator de regulação da agressividade em pré-escolares. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 21-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201304>
- Gomes, Q. D. S., & Alvarenga, P. (2017). O envolvimento paterno em famílias de diferentes níveis socioeconômicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000300241](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000300241)
- Hage, S. R. V., & Pinheiro, L. A. C. (2017). Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In D. A. C. Lamônica, & D. B. O. Brito (Org.), *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. (pp. 31-37). Booktoy.
- Henn, C. G., & Sifuentes, M. (2012). Paternidade no Contexto das Necessidades Especiais: Revisão Sistemática da Literatura. *Paidéia*, 2012, 22(51), 131-139. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100015>
- Hickey, E. J., Hartley, S. L., & Papp, L. (2020). Psychological well-being and parent-child relationship quality in relation to child autism: An actor-partner modeling approach. *Family process*, 59(2), 636-650. <https://doi.org/10.1111/famp.12432>
- Jorge, G. H., Santos, Y. L. C. M., Portes, J. R. M., & Bossardi, C. N. (2021). Envolvimento paterno de pais de crianças com o Transtorno do Espectro Autista. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 41(101), 175-184. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1415-711X2021000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2021000200004)
- José, M. I. P. V. (2018). Como nasce um pai? A transição para a parentalidade [Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade de Évora, Évora].

- Karaaslan, O. (2016). Comparison of social engagement of children having disabilities with their mothers and fathers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5). DOI: <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0126>
- Kiquio, T. C. O., & Gomes, K. M. (2018). O estresse familiar de crianças com transtorno do espectro autismo –TEA. *Revista de Iniciação Científica*, 16(1), 1-12. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaoocientifica/article/view/4270/4048>
- Klaus, M. H., Kennel, J. H., & Klaus. P. (2000). *Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Artes Médicas.
- Kuster, M. G. (2015). A importância da função paterna no desenvolvimento da criança. *Revista de Pediatria SOPERJ*, 15(1), 35-39. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100007)
- Lagus, S., Fernandes, F. D. M. (2020). Investigação das habilidades comunicativas de crianças com desenvolvimento típico e com autismo. In L. H. A. Castro, T. T. Pereira, & F. V. C. Moreto (Org.), *Propostas, Recursos e Resultados nas Ciências da Saúde* (pp.72-80). Atena Editora. DOI: 10.22533/at.ed.3672025068
- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children’s development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 1–26). John Wiley & Sons, Inc.
- Lawrenz, P., Zeni, L. C., Arnoud, T. D. C. J., Foschiera, L. N., & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: como diferenciá-los?. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 02-09. DOI: <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20200002>

- Leitão, M., & Castelo-Branco R. (2010). Bebês: o irresistível poder da graciosidade. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. *Estudos de Psicologia, 15*(1), 71-78. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100010>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., et al. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *MMWR Surveill Summ, 70*(11), 1–16. DOI: 10.15585/mmwr.ss7011a1.
- Maia, J. C.; Cavalcante, M. C. B. (2009c). Aquilo que precede a fala e não pode ser excluído da terapia de linguagem. In D. da Hora (Org.) Anais - VI Congresso Internacional da Abralín (pp. 2183-2187). Idéia.
- Manfroi, E. C., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Journal of Human Growth and Development, 21*(1), 59-69. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822011000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100007)
- Mapelli, L.D., Barbieri, M.C., Castro, G.V.D.Z.B., Bonelli, M.A., Wernet, M., & Dupas, G. (2018). Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. *Escola Anna Nery, 22*(4). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0116>
- Matwijczyn, M. (2003). *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Mayer, M. G. G., Almeida, M. A., & Lopes-Herrera, S. A. (2013). Síndrome de Down versus alteração de linguagem: interação comunicativa entre pais e filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(3), 343-362. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300004>

- Mazzo, C. M. F., & de Almeida, J. M. T. (2020). O significado de ser pai na atualidade: um estudo na abordagem gestáltica. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 26(1), 26-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2020v26n1.3>
- Minatel, M. M., & Matsukura, T. S. (2014). Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 25(2), 126-134. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i2p126-134>
- Oliveira, K. R. S. de, Braz-Aquino, F. de S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472. doi: DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. Summus Editorial.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*, 47(4), 193–219. DOI: <https://doi.org/10.1159/000078723>
- Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, MI, Pérez-Molina, D., & Tijeras-Iborra, A. (2021). Estresse parental e resiliência no transtorno do espectro autista e síndrome de Down. *Journal of Family Issues*, 42 (1), 3-26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192513X20910192>
- Pereira, L. D. (2017). *Relacionamento socioafetivo de mães e de pais com crianças com transtorno do espectro autista* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Pereira, L. D., Canal, C. P. P., Corrêa, M. C. C. B., Da Silva, A. L. P., & Pimentel, S. G. (2018). Dificuldades de mães e de pais no relacionamento com crianças com Transtorno do

- Espectro Autista. *Contextos Clínicos*, 11(3), 351-360. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.06>
- Pereira, L. D., Canal, C. P. P., Correa, M. C. C. B., & Ricardo, L. S. (2019). Perspectiva e estratégia materna ante a comunicação da criança com transtorno do espectro autista. *Pensando famílias*, 23(2), 208-222. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2019000200016&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200016&lng=pt&tlng=pt).
- Perzolli, S., Bentenuto, A., Bertamini, G., de Falco, S., & Venuti, P. (2021). Father–Child Interactions in Preschool Children with ASD: A Systematic Review. *Brain Sciences*, 11(9), 1202. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11091202>
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58–93). John Wiley & Sons, Inc.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting*, 12(2-3), 243-253. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683365>
- Portes, JRM, Vieira, ML, Souza, CD, & Kaszubowski, E. (2020). Estilos parentais e coparentalidade em famílias com crianças com autismo: análise de agrupamento do comportamento infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e190143. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190143>
- Rafferty, D., Tidman, L., & Ekas, N. V. (2020). Parenting experiences of fathers of children with autism spectrum disorder with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(6), 463-474. DOI: <https://doi.org/10.1111/jir.12728>

- Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicol. estud.*, 17(1), 15-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QnSKvwVBgXt4fKK4QCFRDkb/?lang=pt#>
- Rego, T. C. (2013). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada.
- Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. D. (2007). Responsividade materna: aspectos biológicos e variações culturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 368-375. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300004>
- Ribas, A. F. P., Seidl de Moura, M. L., & Ribas Jr., R. C., (2003). Responsividade materna: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 137-145. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100014>
- Reyes, E. G. & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. DOI: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2014) *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lidel.
- Román-Oyola, R., Figueroa-Feliciano, V., Torres-Martínez, Y., Torres-Vélez, J., Encarnación-Pizarro, K., Fragoso-Pagán, S., & Torres-Colón, L. (2018). Play, playfulness, and self-efficacy: Parental experiences with children on the autism spectrum. *Occupational therapy international*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1155/2018/4636780>
- Santos, N. M. S., & Coutinho, D. J. G. (2020). Avaliação das implicações do envolvimento dos pais e cuidadores na evolução de crianças com transtorno do espectro autista. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 58218-58236. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-291>

- Santos-Oliveira, L. G., & Bussab, V. S. R. (1996). Comportamentos comunicativos do bebê como parceiro ativo na interação. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.*, 6(1/2), 43-47. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.38372>
- Schmidt, C., & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3229>
- Schmidt, C., Dell'Aglio, D. D., & Bosa, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(1), 124-131. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100016>
- Segeren, L., & Fernandes, F. D. M. (2016). Correlação entre a oralidade de crianças com distúrbios do espectro do autismo e o nível de estresse de seus pais. *Audiology-Communication Research*, 21. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2015-1611>
- Seymour, M., Giallo, R., & Wood, C. E. (2017). The psychological and physical health of fathers of children with Autism Spectrum Disorder compared to fathers of children with long-term disabilities and fathers of children without disabilities. *Research in developmental disabilities*, 69, 8-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.018>
- Shave, K., & Lashewicz, B. (2016). Support Needs of Fathers of Children with ASD: Individual, Family, Community and Ideological Influences. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 29(6), 495-507. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.12204>
- Silva, C.O., Oliveira, S.A., Silva, W.C., Mendes, R.C., Miranda, L.S.C., Melo, K.C., Silva, R.A., Oliveira, T.M.P., Oliveira, C.J.P. & Santos, M.E.J., (2020). Benefícios no uso de intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), e256972474. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.2474>

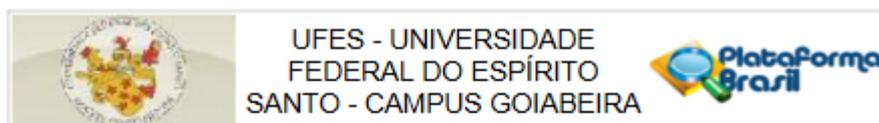
- Silva, M. L. I. D., Vieira, M. L., & Schneider, D. R. (2016). Envolvimento paterno em famílias de criança com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 66-85. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2016000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000100006&lng=pt&tlng=pt).
- Silva, M. R., Gabriel, M. R., Cherer, E. Q., & Piccinini, C. A. (2017). Os conceitos de envolvimento e experiência nos estudos sobre paternidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3), 116-132. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672017000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000300009)
- Silva, M. R., & Piccinini, C. A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 24, 561-573. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400015>
- Smeha, L. N. (2010). *Vivências da paternidade em homens que são pais de um filho com diagnóstico de autismo* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Souza, A. C. (2015). *Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno* [Dissertação de Mestrado]. Departamento de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo].
- Staudt, A. C. P., & Wagner, A. (2008). Paternidade em tempos de mudança. *Psicologia: Teoria E Prática*, 10(1), 174-185. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872008000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872008000100013&lng=pt&nrm=iso)
- Willis, K., Timmons, L., Pruitt, M., Schneider, H. L., Alessandri, M., & Ekas, N. V. (2016). The relationship between optimism, coping, and depressive symptoms in Hispanic

mothers and fathers of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(7), 2427-2440. DOI: 10.1007 / s10803-016-2776-7

Yoon, S.; Kim, M.; Yang, J.; Lee, J.Y.; Latelle, A.; Wang, J.; Zhang, Y.; Schoppe-Sullivan, S. (2021). Patterns of Father Involvement and Child Development among Families with Low Income. *Children*, 8(12) 1164. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8121164>

Zorzi, J. L. & Hage, S. R. V. (2004). *Protocolo de observação comportamental: Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. Pulso.

## Apêndice 1. Parecer de aprovação comitê de ética em pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PARA ALÉM DO PROVER: VÍNCULO E COMUNICAÇÃO NO EXERCÍCIO DA PATERNIDADE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**Pesquisador:** Karla Pereira Batista Toledo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 32947220.1.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP-UFES)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.287.076

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem por objetivo investigar a percepção de genitores masculinos a respeito do vínculo parental e da comunicação no relacionamento com um filho com TEA. Para isso, comporão a pesquisa 15 pais (genitores masculinos) de crianças com idade entre 8 e 9 anos, diagnosticadas com TEA (nível 2 e 3, moderado e grave), que coabitem com as mães das crianças. A amostra será selecionada a partir da análise de prontuários de crianças que frequentem as seguintes instituições de ensino especial:

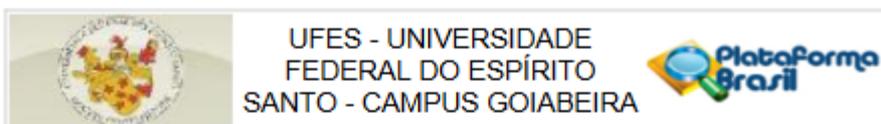
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo, e que preencham os critérios acima descritos. Para coleta de dados será realizada uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e analisada qualitativamente, e o Questionário de Dificuldades Comunicativas Percebidas por Cuidadores de Crianças do Espectro do Autismo para identificação das dificuldades na

comunicação interativa entre pais e filhos. Espera-se com este estudo conhecer as percepções desses genitores a respeito de aspectos da paternidade para além da perspectiva da provisão, e assim contribuir para o preenchimento dessa lacuna científica dando voz ao pai.

#### Objetivo da Pesquisa:

1) Investigar a percepção de genitores masculinos a respeito do vínculo parental e da comunicação interativa no relacionamento com um filho com TEA.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.267.076

- 2) Verificar as concepções de vínculo trazidas pais no desempenho da paternidade de crianças com TEA.
- 3) Identificar os recursos e estratégias que os pais utilizam na comunicação interativa com seus filhos com TEA como parte do processo de estabelecimento de vínculo.
- 4) Investigar como os pais avaliam o seu papel no desenvolvimento de seus filhos com TEA.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevê-se risco de desconforto durante a entrevista, manifestado por vergonha ou mesmo o desconforto de não saber responder a determinadas questões que

por ventura solicitem informações específicas. Diante disso, possível desconforto pode ser minimizado com a desistência da participação ou realização de pausa para retomada em outro momento. **Benefícios:** as informações coletadas poderão contribuir na construção de conhecimentos sobre vínculo e comunicação entre pais (genitores

masculinos) e seus filhos com Transtorno do Espectro Autista e gerar reflexões a respeito de outros aspectos do cuidado paterno que vão além da provisão de recursos materiais.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa possui grande relevância social e científica, pois tem como objeto de estudo um assunto pouco explorado pelas produções acadêmico-científicas. O projeto apresenta consistência, com progressão das ideias, e pressupostos teóricos e metodológicos que oferecem suporte à pesquisa. Os instrumentos para a produção dos dados são adequados aos objetivos propostos. O cronograma precisa ser revisto, está defasado.

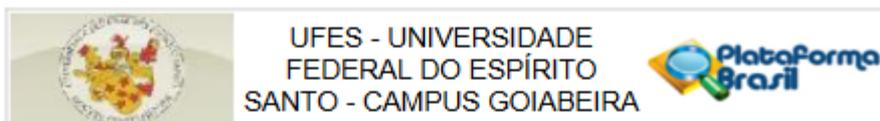
#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta os termos solicitados pelo CEP/CONEPE. O TCLE está bem estruturado, com uma linguagem simples e direta, indicando os principais aspectos que buscam preservar a integridade física e moral de seus participantes, como: apresentação da pesquisa, objetivo e procedimentos; direitos e garantias; riscos e benefícios; e contato para sanar eventuais dúvidas e/ou para realizar possíveis intercorrências.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O cronograma foi reformulado e o projeto está apto a iniciar a sua fase de campo.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.287.076

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1514320.pdf	23/08/2020 11:19:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado_Karla_PereiraBatistaToledo20_08_2020.pdf	20/08/2020 20:39:58	Karla Pereira Batista Toledo	Aceito
Cronograma	Cronograma_CEP_19_08.pdf	19/08/2020 17:44:26	Karla Pereira Batista Toledo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_KARLAPBTOLEDO062020.pdf	01/08/2020 15:51:00	Karla Pereira Batista Toledo	Aceito
Folha de Rosto	CEPE_KarlaPBToledo.pdf	29/02/2020 08:04:09	Karla Pereira Batista Toledo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 18 de Setembro de 2020

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Para além do prover: vínculo e comunicação no exercício da paternidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista

**Pesquisadoras responsáveis:** Karla Pereira Batista Toledo (Mestranda do PPGP), Dra. Claudia Broetto Rosetti (Professora Orientadora).

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre a pesquisa que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo, e caso surjam dúvidas poderá esclarecê-las diretamente com a pesquisadora. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assinar este termo de consentimento e receberá uma via do mesmo. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

**Telefones para contato:** (27) 9 9736-0297(pesquisadora Karla); (27) 4009-2501 (PPGP), (27) 4009-2430 (Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - Goiabeiras, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com).

Endereço do Comitê de Ética: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - Município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: aroeiraka@hotmail.com e cep.goiabeiras@gmail.com

**1. Objetivo da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade conhecer a percepção de pais (genitores masculinos) a respeito do vínculo e da comunicação com um filho com Transtorno do Espectro Autista, na faixa etária de 6 a 9 anos de idade. Ela está sendo realizada por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo - campus de Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo.

**2. Participantes da pesquisa:** Participarão da pesquisa 15 pais de crianças com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro do Autismo, com faixa etária entre 6 e 9 anos, e que coabitem/residam com a mãe da criança.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Neste estudo, você participará de uma entrevista, que será gravada em áudio para posterior análise das pesquisadoras. Você tem liberdade de se recusar a participar, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente termo.

**4. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto durante a entrevista. Diante disso, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência da participação ou realização de pausa para retomada em outro momento.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As entrevistas serão identificadas com um nome fictício e não com o nome verdadeiro do participante. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados e áudios obtidos no estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos (revistas) especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, mas de modo que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes.

**6. Benefícios:** Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre vínculo e comunicação entre pais (genitores masculinos) e seus filhos com Transtorno do Espectro Autista, e que gere reflexões a respeito de outros aspectos do cuidado paterno que vão além da provisão de recursos materiais.

**7. Pagamento:** Você não terá qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como não receberá nenhum tipo de compensação pela sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa “*Para além do prover: vínculo e comunicação no exercício da paternidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista*”, dos procedimentos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me traga prejuízo ou penalidade. Assim, expresso livremente meu consentimento para participar deste estudo.

---

Assinatura do participante

---

Assinaturas das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Apêndice 3. Roteiro de entrevista

<p>Introdução aos tópicos da entrevista</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gostaria de iniciar esta conversa pedindo que você me fale um pouco sobre o(a) seu/sua filho(a).</li> <li>2. Você acha que seu/sua filho(a) se parece com você em algum aspecto? O que você acredita que seu/sua filho(a) tenha “puxado” de você?</li> </ol>
<p>Dados descritivos – História do diagnóstico do Autismo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Há quanto tempo vocês receberam o diagnóstico de autismo? Quantos anos a criança tinha?</li> <li>4. Quem deu a notícia do autismo?</li> <li>5. Como foi quando descobriu que seria pai de uma criança com autismo? <i>(Identificação de sentimentos e de estratégias para lidar com essa nova condição)</i></li> <li>6. Você buscou se informar sobre a condição do seu filho? Como? <i>(Envolvimento do pai com a deficiência da criança)</i></li> <li>7. Seu/sua filho(a) fez ou faz algum tipo de acompanhamento? Se sim, qual? Há quanto tempo?</li> <li>8. Você percebe melhoras com os tratamentos que seu filho(a) recebe? Se sim, explique o que melhorou na sua opinião. Você tem expectativas de outras melhoras? Se sim, quais? <i>(Atenção aos aspectos que refletem o desenvolvimento da criança e expectativas de ganhos – identificação do potencial da criança)</i></li> </ol>
<p>Verificar a concepção de vínculo no desempenho da função paterna de pais (genitores masculinos) de crianças com TEA.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Como é a rotina do(a) seu/sua filho(a)? Quem fica com ele(a) a maior parte do tempo? <i>(Disponibilidade de tempo para estar com a criança)</i></li> <li>10. Como é cuidar e educar um(a) filho(a) com autismo? <i>(Percepção de intensidade da responsabilidade)</i></li> <li>11. Na sua percepção houve alguma mudança no vínculo entre você e seu/sua filho(a) após o diagnóstico de autismo? Se sim o que/como? <i>(Percepção de mudança no relacionamento, ou na forma de lidar com a criança frente ao diagnóstico de TEA)</i></li> <li>12. Como é o vínculo entre vocês hoje? <i>(Ilustração de como ocorre o vínculo entre pai e filho)</i></li> <li>13. O que você acha que te aproxima do(a) seu/sua filho(a)? <i>(Aspectos afetivos presentes no vínculo)</i></li> <li>14. Como você avalia o vínculo entre vocês (pai e filho(a)) e o vínculo dele(a) com a mãe? É igual ou diferente? <i>(Diferença no relacionamento socioafetivo da criança com a mãe e com o pai)</i></li> </ol>

	<p>15. (Em caso de ter mais de um filho) Como é seu relacionamento com seu(s) outro(s) filho(s)? O vínculo com cada um deles é igual ou diferente? Como? <i>(Diferença socioafetiva percebida entre o pai e os demais filhos comparando-os com o filho com TEA)</i></p> <p>16. Já que você falou um pouco sobre o vínculo entre você e seu(s) filho(s), o que é <i>vínculo paterno</i> na sua opinião? Como você definiria? <i>(Concepção de vínculo ou de um bom relacionamento socioafetivo)</i></p> <p>17. Na sua opinião, qual a importância do vínculo paterno para o desenvolvimento infantil (criança típica ou com autismo)? <i>(Concepção e importância de vínculo ou de um bom relacionamento socioafetivo para o desenvolvimento infantil)</i></p> <p>18. Você já havia pensado sobre o vínculo e a comunicação entre vocês antes? Que circunstância te levou a pensar sobre isso? <i>(Verificar se esse tema é relevante para o pai)</i></p> <p>19. Como você acha que seu/sua filho(a) te enxerga/ te percebe? Por que você acredita assim? <i>(Percepção do pai sobre a percepção da criança ao seu respeito)</i></p>
<p>Identificar os recursos e estratégias que pais (genitores masculinos) de crianças com TEA utilizam na interação e comunicação com seus filhos com TEA como parte do processo de estabelecimento de vínculo.</p>	<p>20. Você brinca com seu filho? ( ) Sim ( ) Não. Com qual frequência? <i>(Disponibilidade de tempo lúdico com a criança)</i></p> <p>21. Quais as brincadeiras preferidas do(a) seu/sua filho(a)? Ou, o que ele(a) mais gosta de fazer? Ele(a) te chama para brincar? <i>(Atenção do pai aos aspectos da constituição subjetiva da criança)</i></p> <p>22. Como vocês brincam? <i>(Qualidade da interação e estratégias utilizadas na brincadeira)</i></p> <p>23. Como você avalia a comunicação entre você e seu/sua filho(a)? <i>(Avaliação da qualidade da comunicação entre a díade)</i></p> <p>24. Qual a importância da comunicação e da interação (no cotidiano, ou na brincadeira) para o vínculo entre pai e filho(a)? <i>(Percepção sobre o valor da comunicação no estabelecimento e fortalecimento do vínculo – quanto melhor for a qualidade da comunicação melhor o vínculo – O vínculo passa pela comunicação)</i></p> <p>25. Como você se comunica com seu/sua filho(a)? <i>(Estratégias utilizadas)</i></p> <p>26. Como seu/sua filho(a) se comunica com você? <i>(Percepção das estratégias do filho para se comunicar e a intencionalidade da comunicação)</i></p>

	<p>27. Você consegue compreender o seu/sua filho(a)? O que você faz quando não o/a compreende? <i>(Percepção da sua compreensão e estratégia para lidar com as dificuldades na expressão comunicativa de seu filho)</i></p> <p>28. Você acha que seu/sua filho(a) consegue compreender você? Poderia dar exemplos? <i>(Percepção sobre a compreensão do filho e da efetividade no seu ato de comunicar)</i></p> <p>29. Que tipo de atitude/comportamento que a criança faz que o deixa contente? E o que ela faz que você não gosta? <i>(Identificação de comportamentos positivos relacionados à socialização, comunicação e afetividade e comportamentos disruptivos da criança)</i></p> <p>30. Como você lida com o mal comportamento do(a) seu/sua filho(a) ou com algo que ele(a) faça que você não goste? Poderia dar um exemplo? <i>(Estratégia de comunicação para solucionar o problema, ou desvio de foco do problema ou de inibição do comportamento inadequado)</i></p> <p>31. Você consegue identificar algo ou circunstâncias que deixem seu/sua filho(a) irritado? E o que o/a deixa contente? <i>(Atenção à aspectos subjetivos da criança)</i></p> <p>32. Como você faz para ensinar algo novo para o seu filho? Dê exemplos. <i>(Estratégia de comunicação de um novo aprendizado)</i></p> <p>33. Você poderia mencionar algo que seu filho tenha aprendido com você? <i>(Identificação de efetividade na comunicação e na interação social com a criança)</i></p>
<p>Investigar como avaliam o seu papel no desenvolvimento de seus filhos com TEA.</p>	<p>34. Você se sente diferente dos pais cujos filhos não têm autismo ou outra deficiência? ( ) Sim ( ) Não. Por quê? <i>(Avaliação a respeito das adaptações do exercício da paternidade frente ao diagnóstico de TEA)</i></p> <p>35. Como você se sente sendo o pai dessa criança? <i>(Identificação dos sentimentos que atravessam o vínculo paterno com uma criança com TEA)</i></p> <p>36. Em sua opinião, o que e como é ser um bom pai? <i>(Concepções subjetivas sobre ser um bom pai)</i></p> <p>37. Você se considera um bom pai? Por que? <i>Avaliação do seu desempenho baseado na sua concepção de ser um bom pai)</i></p> <p>38. O que você acha que já fez, ou faz para seu/sua filho(a) que foi ou é bom para ele(a)? <i>(Identificação de elementos concretos que exemplifique o bom desempenho enquanto pai)</i></p> <p>39. Você se considera uma figura importante na vida do(a) seu/sua filho(a)? ( ) Sim ( ) Não. Por quê? <i>(Percepção sobre a importância do seu papel para o desenvolvimento do seu filho(a))</i></p>

	<p>40. Quais as maiores dificuldades de ser pai de um(a) filho(a) com TEA? <i>(Identificação das dificuldades percebidas no exercício da paternidade de uma criança com TEA)</i></p> <p>41. Você acha que tem algo que poderia melhorar no relacionamento com seu/sua filho(a)? O que? <i>(Avaliação do seu investimento na interação e comunicação com seu filho(a) e identificação das lacunas presentes no relacionamento socioafetivo com a criança; OU avaliação dos déficits presentes na criança que precisam ser melhorados e que favoreceria o vínculo entre a díade).</i></p> <p>42. Como pai, você pensa no futuro do seu/sua filho(a)? Quais as suas expectativas e perspectivas? <i>(Identificação de como os pais lidam com projeções futuras da vida do(a) filho(a))</i></p>
--	---

### Apêndice 4. Ficha de documentação da entrevista

- Data da entrevista: \_\_\_\_\_
- Lugar da entrevista: \_\_\_\_\_

#### Dados do participante:

- Nome fictício do pai: \_\_\_\_\_
- Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- Escolaridade: \_\_\_\_\_
- Profissão: \_\_\_\_\_

### CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA DA FAMÍLIA

- Número de pessoas que residem na casa: \_\_\_\_\_
- Número de filhos: \_\_\_\_\_
- Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_      Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_      Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_      Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

- Renda familiar: ( ) Até um salário mínimo ( ) Até dois salários mínimos  
( ) Até três salários mínimos ( ) Acima de três salários mínimos

#### Caracterização do trabalho do pai

1. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
2. Período: \_\_\_\_\_.
3. Horas semanais: \_\_\_\_\_.

#### Caracterização do trabalho da mãe

1. Sua esposa trabalha? ( ) Sim ( ) Não
2. Período: \_\_\_\_\_.
3. Horas semanais: \_\_\_\_\_.

#### Particularidades da Entrevista

- Duração da entrevista: \_\_\_\_\_
- Peculiaridades da entrevista (observações da pesquisadora)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_