

A MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Flávia Gonçalves Calaça de Souza¹
Matheus Barbosa de Almeida²
Nathálya Fernandes Inácio Marinho³

Resumo: Com referência na Multimodalidade proposta por autores como: McNeill (1985; 1992; 2003) e Cavalcante (2009), o objetivo desse artigo é discutir sobre as metodologias de ensino para crianças autistas, no qual o conceito de língua é importante para o desenvolvimento da interação aluno-professor e, conseqüentemente para a promoção da inclusão social dessas crianças na escola. Para tanto, buscou-se ampliar o conhecimento sobre a linguagem em crianças com autismo e, a partir disso, apontar caminhos para ajudar na escolha dessas metodologias a partir da ampliação de conceitos, ideias, teorias e pesquisas feitas sobre o autismo. Em suma, é necessário que seja feita uma reanálise sobre conceitos relacionados à aptidão comunicativa de crianças autistas, e que as escolas insiram em seus métodos de ensino maneiras de facilitar a comunicação já existente nestas crianças, uma vez que elas já são sujeitos imersos na linguagem.

Palavras-chave: Autismo. Multimodalidade. Ensino.

MULTIMODALITY AND TEACHING AUTISTIC CHILDREN

Abstract: With regards in the Multimodality proposed by authors like: McNeill (1985; 1992; 2003) and Cavalcante (2009), the objective of this article is to discuss teaching methodologies for autistic children, where the concept of language is important for the development of student-teacher interaction and, consequently, for the social inclusion of these children in the school. In order to do so, we sought to increase the knowledge about language in children with autism and from this, to point out ways to help in the selection of these methodologies from the expansion of concepts, ideas, theories and researches about autism. In short, it is necessary to make a reanalysis about concepts related to the communicative aptitude of autistic children, and that schools insert in their teaching methods ways to facilitate communication already existing in these children, since they are already subjects immersed in a language.

Keywords: Autism. Multimodality. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como o objetivo refletir sobre as metodologias para o ensino de crianças autistas partindo do pressuposto de que a concepção de língua é de suma importância para o desenvolvimento dessas atividades e para a compreensão dos processos de interação do autista. Espera-se com esse artigo

¹ Doutoranda em Linguística (UFPB).

² Doutorando em Linguística (UFPB).

³ Mestre em Linguística (UFPB).

estimular as pesquisas sobre esse tema tão pouco estudado e com tão grandes desafios.

O autismo, segundo Klin (2006), é o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) mais conhecido, marcado por um permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. A autora ainda afirma que as anormalidades no funcionamento dessas áreas aparecem em torno dos três anos de idade.

As discussões sobre o autismo estão fortemente presentes no discurso da Educação Especial e Inclusiva por ter como base a instituição da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que propõe uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como também os princípios universais na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção Sobre os Direitos da Criança que apontam para atitudes frente ao autismo e outras síndromes. A partir disso, abriu-se o caminho para os estudos sobre a questão da formação de professores que estejam aptos para lidar com essas crianças além de uma maior preocupação com as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula.

Embora existam vários estudos que apresentam métodos para o ensino do autista e também cartilhas, livros e sugestões de atividades lúdicas em *sites* na internet, acredita-se que a interação professor-aluno nesse contexto deve ter como base fundamental para nortear a criação e uso das atividades, princípios que são universais para todas as línguas, ou seja, os processos da capacidade humana que são utilizados para a comunicação – objeto de estudo da linguística.

Sendo assim, o ponto de vista da linguística teórica adotada pelo professor é de grande relevância para a formulação e análise das metodologias utilizadas para o ensino dessas crianças por apresentarem características comuns a todos os humanos, apesar das singularidades da linguagem do autista. Em suma, é por meio dos pressupostos da linguística que identificam a língua em todos os seres humanos que os pais e profissionais da educação que lidam com essas crianças devem orientar suas atividades de modo especializado para cada indivíduo autista.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

O autismo, segundo a definição de Wing (1985), é uma síndrome que possui comprometimento nos domínios da comunicação, da sociabilização e da imaginação. Os primeiros estudos sobre o autismo remetem ao psiquiatra Leo Kanner e seu trabalho de 1943, intitulado “*Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*” (KANNER, 1997). Nesse trabalho, foram analisados os primeiros meses de 11 crianças com as mesmas características clínicas, especialmente, o isolamento ou afastamento social.

Durante as décadas de 50 e 60 tinha-se como crença que o autismo era causado por pais que não tinham um comprometimento emocional com seus filhos ou pelo nível de emoção das mães, hipótese da “mãe de geladeira”. Esse autor ainda afirma que nessas crianças há a impossibilidade de desenvolver linguagem de maneira funcional, ou seja, ela apenas pronuncia palavras, mas não compreende os conceitos e o contexto em que está inserida.

Um marco na literatura sobre essa síndrome foi a classificação proposta por Michael Rutter (1978) em quatro critérios: atraso e desvio social, problemas de comunicação, comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e início antes dos 30 meses de idade. Essa classificação de autismo influenciou os estudos da síndrome e, especialmente, a classificação do transtorno como invasivos do desenvolvimento, como afirma KLIN (2006).

Segundo as observações de Rodrigues e Spencer (2012), existem outros traços marcantes nos autistas que são resultados de descrições clínicas recentes, como afetos inadequados, dificuldades de perceber intenções, distúrbios do sono e da alimentação, problemas digestivos nos primeiros meses do nascimento, anomalias congênitas e hiporrespostas ou hiper-respostas.

Ainda é colocado pelos autores que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e a proporção atinge de três a cinco vezes mais meninos do que meninas. Além disso, nas meninas a manifestação da síndrome é mais intensa quando comparada aos meninos.

Os apontamentos de Ornitz e Ritvo (2001 *apud* RODRIGUES; SPENCER, 2012), descrevem alguns comportamentos das crianças autistas a partir de estudos desenvolvidos ao longo dos anos, vejamos:

Quadro 1 – Anormalidades da modulação sensorial

Receptores distais	Audição	Têm reações alteradas a diversos estímulos sonoros. Vão da ausência de respostas aos pedidos emitidos pela voz humana até reações de desconforto à recepção de sons. Pressionam o ouvido com as mãos. Têm o hábito de produzir sons pertos ou distantes dos ouvidos, chocalham brinquedos, batem os objetos no chão, na mesa e qualquer outra superfície.
	Visão	Ignoram estímulos visuais, pessoas, coisas materiais, podendo chocar-se com paredes, passarem por pessoas como se elas não existissem. O inverso dessa situação acontece quando os autistas são atraídos pela luz, quando fixam os olhos nas mãos, em parte de objeto e, às vezes, em um ponto fixo perdido no espaço.
Receptores proximais	Tato	Nos primeiros anos de vida e em outras fases, são observadas reações de irritabilidade a diferentes texturas de tecidos, ao contato corporal, podendo rasgar uma roupa, destruir um calçado e se afastar da pessoa que lhes abraça. São identificadas respostas embaraçosas oscilantes quanto às sensações de dor e temperatura, ausência de reação a cortes, pancadas, injeções. Presença de reação agressiva ao tocar superfície de materiais ou tecidos.
	Olfato	Cheiram objetos e pessoas (o cabelo, alguma parte do rosto), pelo gosto, por exemplo: lambem objetos em detrimento do uso da visão e audição.
	Gustação	Em determinadas fases do desenvolvimento, dão preferência a alimentos de sabores muito fortes, como picles e mostarda. Geralmente mastigam com avidez, sem diferenciar os sabores das comidas.

Fonte: Elaboração própria com base em Ornitz e Ritvo (2001).

Como podemos perceber, a síndrome do espectro autista é complexa e, por isso, salientamos que a singularidade de cada criança deve ser levada em consideração para o desenvolvimento das atividades escolares. A maioria dos casos relatados na literatura geral deixa de analisar a linguagem não verbal desses sujeitos e passam a enquadrá-los nos diagnósticos gerais sobre a linguagem nessa síndrome. Esse enquadramento se dá por meio das respostas dadas aos comportamentos dessas crianças.

Tanto o autismo quanto outras síndromes são permeadas por preconceito e discriminação social. Quando uma criança autista é levada para a sala de aula, muitos professores não sabem como agir por desconhecerem o transtorno. Há apenas uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista prevista na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que incentiva os profissionais da educação a se capacitarem para lidar com essas crianças. Daí a necessidade de buscar informações coerentes para planejar as atividades a serem realizadas nas escolas como também avaliar o desempenho

dessas crianças, como dito anteriormente, levando em consideração a sua individualidade.

3. UM OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM

Existe uma série de implicações no ensino de crianças autistas a partir da metodologia de ensino adotada pelo professor. Sendo assim, a proposta desse artigo é discutir sobre qual conceito de língua deve guiar a interação professor-aluno e a metodologia utilizada em sala de aula e, conseqüentemente promover a inclusão social dessas crianças. Para tanto, tenta-se apontar caminhos para ajudar na escolha dessas metodologias a partir da ampliação de conceitos, ideias, teorias e pesquisas feitas sobre o autismo.

Uma forte vertente da Linguística Teórica, o gerativismo, fundada a partir dos trabalhos de Noam Chomsky (1977), entende que a aquisição de uma língua é muito mais algo que *acontece* com a criança do que algo que ela *faz*. Apesar de muitos pesquisadores não verem razão para separar o conhecimento linguístico do seu uso, os gerativistas defendem que há diferença entre o que *sabemos* sobre uma língua e o que *fazemos* com ela. Isto é, o gerativismo assume que o nosso *saber linguístico* não é a mesma coisa do nosso *fazer linguístico* e que a língua é uma capacidade inata do ser humano como afirma Kenedy (2013). Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um conjunto de princípios inatos ligados à cognição humana perdendo o seu caráter de aprendido. Para Chomsky (1977), existem princípios comuns a todas as línguas e parâmetros específicos para cada uma delas.

Como afirma Souza (2014) a partir dos escritos de Kenedy (2013), por causa do interesse central dessa corrente ser a compreensão do funcionamento da mente a fim de construir um modelo teórico que descreva as estruturas linguísticas utilizadas pelos falantes, não é de interesse do gerativismo qualquer fator extralinguístico. Ainda de acordo com esse autor, os gerativistas usam como dados para suas análises principalmente (1) testes de gramaticalidade, nos quais as frases são expostas a falantes nativos de uma língua, que devem intuitivamente distinguir entre gramatical e agramatical, e (2) a intuição do próprio linguista para fazer as escolhas. Esses métodos têm como finalidade fazer uma descrição das operações

computacionais dos falantes das línguas naturais sem levar em consideração o comportamento de cada indivíduo.

Apesar da perspectiva de língua proposta por Chomsky ser relevante para muitos estudos linguísticos, essa visão de língua torna-se insuficiente para explicar os gestos e a fala das crianças com autismo, pois a forma delas interagirem não corresponderia ao padrão de fala desses estudos. A sua fala seria considerada descontextualizada e imprópria para comunicação e os gestos como seu acessório. A concepção gerativista de língua separa o sujeito e os gestos da língua. Assim, vários estudiosos propõem outras formas de explicar a relação sujeito-linguagem.

A proposta de McNeill (1985, 2003) trata da relação multimodal da matriz gesto-fala. O autor faz pesquisas de psicolinguística examinando a relação entre o discurso e os gestos como um prisma inseparável. Eles são compreendidos como um único sistema, de acordo com McNeill (2003):

Gesticulação é o movimento que incorpora significados relacionáveis com o discurso que o acompanha. Gesticulação é o tipo mais frequente de gesto no uso diário, que abrange muitas variações e usos. Ele é feito principalmente com os braços e as mãos, mas não se restringe a essas partes do corpo – a cabeça pode assumir como uma espécie de terceira mão se as mãos anatômicas são imobilizadas ou não envolvidas, e as pernas e os pés também podem mover-se em um modo de gesto (McNEILL, 2003 p.180).

Ainda com referência em McNeil (1985, 2003), os gestos e a língua, então, são mais bem compreendidos como um único sistema por serem usados juntos durante o fluxo da comunicação. Ao mesmo tempo em que falamos, usamos a gesticulação. Ou seja, ambos são significados de nossas ações criados no momento do fluxo da fala.

Morgenstern (2010) faz um estudo com crianças surdas e ouvintes sobre o gesto de apontar. Nesse estudo é considerado que o movimento do gesto para o sinal está relacionado ao surdo enquanto que o gesto para palavra está ligado ao ouvinte. É importante ressaltar que ela considera como língua a palavra reconhecida, deixando de lado a transição discursiva (balbucio, jargão e holófase) que acontece no período de aquisição da linguagem.

Essa autora afirma que não há uma ruptura entre a fase de gesticular e a fase linguística, pois o gesto sempre fará parte da fase linguística por integrar o

próprio sistema linguístico. Esses estudos divergem do gerativismo por compreenderem que o gesto e a fala estão integrados em uma única matriz.

É importante ressaltar que nesses estudos é focalizada apenas a criança em sua particularidade. Não é abordada a interação com o outro como também não são documentados os processos que acontecem até a aquisição da palavra. Em estudos realizados no LAFE - UFPB (CAVALCANTE, 2009; NÓBREGA, 2010; BARROS, 2012), é considerado o sistema linguístico como processual como também a interação entre os participantes. As pesquisas desse grupo buscam compreender como se dá o processo aquisicional da linguagem tendo como base a linguagem multimodal e a construção do discurso a partir do outro:

A matriz gesto-vocal em aquisição da linguagem mostra que nos diversos momentos desse processo a criança correlaciona gesto e fala num funcionamento multimodal, no qual as produções gestuais e as produções vocais são adquiridas mutualmente em um contínuo nas interações dialógicas com a mãe (FONTE *et al.*, 2014 p. 24).

Um estudo de caráter qualitativo bastante relevante realizado por esse grupo (MAIA, 2006) analisou as transcrições das sessões fonoaudiológicas filmadas com uma criança autista. É defendida por Maia (2006) a ideia de língua como constituinte do sujeito autista:

Ao perceber a aquisição da linguagem não como fases ou etapas do desenvolvimento, mas, sim, como uma posição ocupada pela criança numa estrutura maior (estrutura esta constituída pelos polos: sujeito, língua e outro), pode-se redefinir o conceito de “erro” em linguagem e, conseqüentemente, repensar o conceito de “patologia” de linguagem (MAIA, 2006 p. 39).

Sendo assim, ambos são atuantes no processo de comunicação: o que fala e o outro. Ao aplicar esses conceitos às crianças autistas, é possível retirar alguns rótulos que lhe são impostos sobre sua maneira de se comunicar e afirmar que tanto sua fala quanto seus gestos são carregados de sentido e interação com o outro. Segue abaixo uma sessão fonoaudiológica transcrita por Maia (2006):

Quadro 2 – Transcrição de uma parte da sessão de fonoaudiologia

T*	Gesto (terapeuta)	Fala (terapeuta)	Gesto (criança)	Fala (criança)
1	vira a sua folha de papel de frente para a criança	<i>ó u qui eu fiz'</i>	olha para o papel mostrado pela terapeuta	
2	aponta para o desenho no canto direito do papel	<i>a rosa</i>	continua olhando para o papel mostrado pela terapeuta	
3	aponta para o desenho de um carro no canto esquerdo do papel	<i>u qui é issu''</i>		
4			passa os dedos da mão direita contra a palma da mão esquerda, inclinando o corpo para a frente	<i>ééé::</i>
5	sorri, balançando a cabeça em sinal positivo	<i>buni:tu' u qui é issu''</i>	interrompe o movimento estereotipado e olha para a terapeuta	
6	entrega o hidrocor à criança	<i>desenha iguáu u meu</i>		
7			pega o lápis e começa a desenhar	
8	desenha com outro lápis	<i>meu nô:mi:ã:dré:ia</i>		
9			Passa os dedos da mão direita contra a palma da mão esquerda, inclinando o corpo para frente	<i>ééé::</i>
10	aponta para o desenho da flor	<i>a flô' eu fiz prá você</i>	olha para a terapeuta	
11	entrega um lápis à criança	<i>faz uma flô</i>		
12			não segura o lápis passa os dedos da mão direita contra a palma da mão esquerda, inclinando o corpo para a frente	
13	segura o lápis em direção à criança	<i>faz' você sabi fazê uma flô não sabi''</i>		
14			passa os dedos da mão direita contra a palma da mão esquerda, inclinando o corpo para a frente	<i>u bigu bigu bigu bii:igu ê u bigu bigu bigu bigu bii:igu ê</i>
15	olha para a criança e inclina a cabeça para o lado	<i>bigu' bigu' bigu''</i>		
16			interrompe o movimento corporal, olha para a terapeuta	<i>u bigu bigu bigu bii:igu ê</i>
17	olha para a criança	<i>u carru' é u carru o bigu bigu bigu''</i>		
18			começa a desenhar	

Fonte: Elaboração própria com base em Maia (2006).

Como podemos notar na descrição acima, a linguagem da criança está presente na interação mesmo com suas limitações. Há a presença do olhar, da emissão de sons, da movimentação corporal e dos gestos, apesar de estereotipados. Essas marcas mostram que essa criança possui consciência do que está acontecendo ao seu redor e não se mostra alheia a qualquer tipo de comunicação. A autora argumenta através da análise dos diálogos entre a terapeuta e a criança que essa compreende o que é dito por aquela. Sendo assim, compreendemos que a criança se faz presente na interação discursiva não podendo ter sua linguagem considerada descontextualizada, errada ou oca.

A partir dos estudos explicitados nessa sessão, parece-nos mais coerente basear a interação professor-aluno na noção de que gesto é língua, pois tanto a linguagem verbal quanto a não verbal do autista transmitem significado.

4. MULTIMODALIDADE E ENSINO

As metodologias comumente utilizadas em sala de aula para o ensino de crianças com autismo tendem a variar de acordo com o grau de autismo diagnosticado e com as necessidades de cada um. Entretanto, como argumentado acima, a concepção de língua pode contribuir como base no processo de ensino-aprendizagem e na relação do professor com o aluno independentemente do grau de autismo apresentado pela criança.

É narrado por Rodrigues e Spencer (2012) um estudo de caso que é resultado das experiências educacionais vividas por dois jovens autistas, alunos da Associação Pestalozzi da Paraíba, com diagnóstico de autismo mais severo. Foram descritos pelos autores as seguintes atividades realizadas: encaixe de peças do brinquedo Lego, desenho em folha de papel em branco, corte e colagem de papéis, empilhamento de materiais, encaixe de desenhos geométricos, pular bambolê com pés juntos e organização de materiais.

As atividades brevemente descritas acima foram mediadas pelo professor que ensinava a tarefa com o objetivo de estimular os sentidos e a atividade mental ao produzir um espaço rico em estímulos. Merece destaque aqui que os autores concluem sua análise sobre a interação aluno-professor afirmando que muitas solicitações feitas na convivência com o aluno na escola não tinham respostas e

permanecia a emissão de risos e sons como “a”, “ba”, “au au” e “hum” considerados pela mesma como sem sentido.

As conclusões da pesquisa acima partem dos pressupostos tradicionais de língua na qual o gesto não é focalizado na interação. A fala dos alunos está inserida no diagnóstico pré-definido de “erro”. Percebe-se que a comunicação não é concebida na instância da multimodalidade uma vez que não considera a linguagem verbal e não verbal dentro da matriz de funcionamento da língua, pois, como afirmam McNeill (1985, 2003) e Cavalcante (2009), na multimodalidade há um rompimento com a noção de pré-linguístico e paralinguístico, por compreender que o linguístico são as várias modalidades.

E partindo das considerações feitas até aqui sobre multimodalidade, propõem-se aos professores que lidam com essas crianças que as considerem como interlocutores ativos no discurso e tratem como significativas as manifestações verbais e não verbais. Pois, ao perceber que dentro da matriz gesto-vocal a língua se estrutura e que o interlocutor seria um sujeito ativo no discurso, podemos redefinir alguns conceitos sobre a linguagem dessas crianças.

Em suma, defende-se aqui que seria mais coerente o professor considerar essas questões para o ensino de crianças autistas para, conseqüentemente, desenvolver as habilidades já presentes nessas crianças contribuindo para a sua inserção no diálogo a partir da concepção de que a matriz cognitiva humana é gesto-vocal.

5. METODOLOGIA

A fim de realizar-se esta pesquisa, selecionaram-se materiais diversos que continham pesquisas sobre linguística e educação especial e inclusiva, tendo como principal critério para seleção desse material sua proposta de abordar sobre o autismo numa perspectiva multimodal.

Seguida da reunião desses materiais, realizou-se as análises da abordagem de língua e sua intersecção com a questão autista, buscando encontrar as convergências com multimodalidade como postulado por McNeill (1985, 2003) e Cavalcante, (2009).

Durante as análises, confrontaram-se as propostas teóricas apresentadas na fundamentação teórica de nossa pesquisa com objetivo de trazer à tona a importância de se adotar uma perspectiva de língua coerente para o ensino de crianças com autismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio propor o melhor caminho para o ensino de crianças autistas diante das particularidades do diagnóstico e das características individuais apresentadas por cada uma. Como mostrado nesse artigo, a literatura não tem identificado a linguagem desses indivíduos como carregadas de sentido e eles, enquanto sujeito de fala, “imersos” nas práticas sociais.

Na perspectiva gerativista de língua, o gesto e a interação entre os sujeitos não são relevantes. Já na noção multimodal não se coloca a supremacia nem do gesto nem da fala. O gesto compõe a língua, pois o gesto mostra o ponto de vista do enunciador. Sendo assim, o gesto deve ser considerado no ensino de crianças autistas como sendo componente da língua.

Essa visão multimodal contribui para a compreensão de que há, sim, língua a ser explorada no autista que não seja severo, o que desconstrói a ideia de linguagem no autista proposta por Kanner (1997). Portanto, propomos um novo olhar nas práticas interativas entre aluno-professor a fim de ser considerado o conjunto do discurso seja ele oral ou não, pois eles podem ter significado para essas crianças.

A partir da visão defendida nesse artigo, acreditamos ser necessário fazer uma reanálise dos conceitos sobre a aptidão comunicativa de crianças autistas e inserir nas escolas métodos de ensino que facilitem a comunicação já existente. Em suma, concluímos apontando a necessidade de mudança nas práticas interativas entre a escola e a criança autista, já que ela é um sujeito que está imerso na linguagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Senado Federal, 2012.
- BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, v. 3, pp. 255-287, 1985.
- CAVALCANTE, M. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, Recife, v. 21, pp. 153-170, 2009.
- CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1977. 34.
- FONTE, R. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem. In: _____. *Aquisição, desvios e práticas da linguagem*. Curitiba: CRV, 2014.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. 2013.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. 1, 2006.
- KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.
- MAIA, J. C. *Um viés constitutivo do sujeito na terapia de linguagem com uma criança autista*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, pp. 350-371, 1985.
- _____. Gesture: a psycholinguistic approach. In: McNeill, D. *Psycholinguistics: a new approach* (org). University of Chicago Press. 1992.
- _____. Pointing and Morality in Chicago. In: KITA, S. (Ed.). *Pointing: where language, culture and cognition meet*. Mahwah: Erlbaum, 2003.
- MORGENSTERN, A. From gesture to sign and from gesture to word. In: ZLATEV, J.; ANDRÉN, M. (Orgs.). *Studies in language and cognition*. Cambridge Scholars Pub, 2009.
- NÓBREGA, P. V. A. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- RODRIGUES, J.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. 2012.

RUTTER, M. Diagnosis and definitions of childhood autism. *Autism Dev Disord.* 1978;8(2):139-61.

WING, L. *Crianças a parte: o autista e a sua família.* Autismo na década de 80. São Paulo: Savier, 1985.

Submetido em: 30 de maio de 2018

Aprovado em: 28 de julho de 2018