

## A INTERAÇÃO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A MULTIMODALIDADE ENQUANTO FORMA ALTERNATIVA DE COMUNICAÇÃO

### INTERACTION IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: MULTIMODALITY AS AN ALTERNATIVE FORM OF COMMUNICATION

Cássio Kennedy de Sá Andrade<sup>22</sup>  
Evangalina Maria Brito de Faria<sup>23</sup>

**RESUMO:** A observação dos aspectos multimodais da linguagem é uma das propostas de pesquisa que tem se desenvolvido no âmbito dos estudos em aquisição de linguagem. Por outro lado, a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuindo atrasos no desenvolvimento da linguagem, recorre, muitas vezes, aos recursos multimodais para interagir. Desse modo, este artigo tem por objetivo discutir como a criança autista utiliza os recursos multimodais, como forma de interação com seus parceiros, levando em consideração as cenas de atenção conjunta e o contexto interativo da escola. Teoricamente, nos apoiamos nos estudos de Kendon (1982), McNeill (1985) e Cavalcante (2007) sobre gestos e multimodalidade e nos estudos de Bruner (1978; 1983) e Tomasello (2003) acerca da atenção conjunta, interações que ocorrem através do olhar e da execução de gestos entre dois ou mais interactantes, tais interações são consideradas importantes para o processo de aquisição da linguagem. Metodologicamente, inicialmente, abordaremos os conceitos de autismo, cenas de atenção conjunta e multimodalidade e, posteriormente, analisaremos dados de uma criança com TEA, que foram coletados em uma escola pública do município de João Pessoa e analisados através do software ELAN. As análises apontam que a criança consegue, de maneira particular, responder às interações utilizando recursos multimodais, principalmente através do olhar e de gestos emblemáticos que foram convencionalizados na interação com seus parceiros e que a multimodalidade é um recurso que não pode ser ignorado na comunicação com os autistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade. Atenção conjunta. Transtorno do Espectro Autista.

**ABSTRACT:** The observation of the multimodal language is one of the research proposals that has been developed in the study of the levels in language acquisition. On the other hand, the child with Autism Spectrum Disorder (ASD), having delays in language development, often resorts to multimodal resources to interact. Thus, this article aims to discuss how the autistic child uses the multimodal resources as a way of interacting with their partners, taking into account the scenes of joint attention and the interactive context of the school. Theoretically, we rely on the studies of Kendon (1982), McNeill (1985) and Cavalcante (2007) on gestures and multimodality and in the studies of Bruner (1978, 1983) and Tomasello (2003) on joint attention, interactions that occur through look and the execution of gestures between two or more interactants, such interactions are considered important for the process of language acquisition. Methodologically, initially, we will approach the concepts of autism, scenes of joint attention and multimodality and, later, we will analyze data of an child with ASD, that were collected in a public school of the city of João Pessoa and analyzed through ELAN software. The analysis shows that the child is able to respond in a particular way to interactions using multimodal resources, mainly through the look and emblematic gestures that were conventionalized in the interaction with their partners and that multimodality is a resource that can not be ignored in communication with the autistic.

**KEYWORDS:** Multimodality. Joint attention. Autism Spectrum Disorder.

### Introdução

Os estudos em multimodalidade têm-se destacado, no âmbito das pesquisas envolvendo aquisição da linguagem, principalmente porque, durante os primeiros meses de

<sup>22</sup> Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

<sup>23</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: evangelinab.faria@gmail.com

vida do bebê, a mãe utiliza gestos, juntamente com a fala, como a principal ferramenta de interação com a criança. Desta forma, a criança tem a possibilidade de adquirir sua língua a partir das rotinas comunicativas estabelecidas com sua mãe, através das trocas comunicativas mediadas pela voz, pelo olhar, pelos gestos, troca de sorrisos, etc.

A multimodalidade, hoje, desponta como um estudo que ajuda a compreender melhor o processo da linguagem em sua totalidade; naturalmente, para pessoas que possuem dificuldades de linguagem, a multimodalidade contribui para uma maior inserção na comunicação do dia a dia e, situando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentre as circunstâncias nas quais são verificadas tais dificuldades, haja vista os peculiares déficits na comunicação e na interação social que lhe correspondem, o estudo acerca da possibilidade de que o sujeito com TEA utilize a multimodalidade como alternativa de comunicação é academicamente relevante porque ainda recente e incipiente, havendo muitos aspectos que ainda não foram suficientemente explorados pelos estudiosos das mais diversas áreas. Outrossim, para a sociedade, que ainda desconhece a vastidão de possibilidades e questões a envolver o TEA, é sempre salutar oferecer novas alternativas à melhor compreensão e trato do assunto, favorecendo a inclusão, inserção, aceitação e interação do autista com seus pares, em comunidade.

Esse trabalho quer discutir a maneira como a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) utiliza os recursos multimodais, principalmente gesto e olhar, como forma de interação com seus parceiros, levando em consideração as cenas de atenção conjunta e o contexto interativo da escola e, com isso, destacar a importância da ampliação do conceito de linguagem. Iniciaremos com a discussão conceitual de autismo, atenção conjunta e multimodalidade e, depois, analisaremos dados que evidenciam que a atenção aos aspectos multimodais possibilita, por parte da equipe escolar, uma maior integração da criança autista com seus pares.

## **1 Autismo: breves considerações**

O autismo clássico, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) como comumente se aborda atualmente, foi descrito inicialmente em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner. Em seu trabalho intitulado *Autistic disturbances of affective contact* (KANNER, 1943), ele relata que seu primeiro paciente foi observado em 1938 e que, para este estudo, outras onze crianças foram avaliadas, sendo oito meninos e três meninas, os quais apresentavam uma condição neurológica diferenciada, marcada pela falta de habilidade em estabelecerem contato afetivo e interpessoal com seus pares, e que a sua principal característica era a incapacidade de se relacionar com as outras pessoas, condição presente na criança desde os primeiros anos de vida.

Trevarthen e colaboradores (1998) sugerem que a origem do autismo pode estar relacionada a uma alteração no sistema cerebral do indivíduo, mais especificamente em uma área denominada pelos autores como sistema motivacional e, assim, qualquer alteração neste sistema faria com que a criança se abstinhasse de relacionar-se com seus pares. Já autores como Assunção Jr. e Kuczynski (2007) atentam para o fato de que fatores biológicos e genéticos também podem estar relacionados à causa do TEA. Os autores destacam, por exemplo, que a chance de um irmão de uma criança autista também desenvolver o transtorno é de 2,7%, ou seja, é 50 vezes maior do que na população em geral. Em suas pesquisas, os autores mostram que cerca de três a dez genes e outros vários cromossomos também estão relacionados ao autismo.

Embora pesquisas relevantes tenham apontado para uma certa influência destes fatores, no que diz respeito ao autismo e suas causas, atualmente a perspectiva etiológica mais

aceita é de que o autismo não é um transtorno decorrente de apenas uma causa, provavelmente pode ter várias causas diferentes, sobre as quais fatores genéticos, biológicos e ambientais exercem importante contribuição.

O diagnóstico de autismo é feito por meio da observação do comportamento da criança e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Atualmente o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatry Association, 2013) propõe que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista um grupo de transtornos mentais caracterizados pela presença de alterações comportamentais relacionadas principalmente às dificuldades em interagir socialmente e a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Dessa maneira, o TEA engloba todos os outros tipos de transtornos autísticos, a saber, o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (AS), o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE), que eram descritos e classificados separadamente na edição anterior do DSM. Atualmente estes tipos de transtornos autísticos se resumem a um único transtorno, uma vez que, no DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista é classificado por níveis de gravidade.

Também houve mudança na abordagem das características autísticas que na edição anterior do DSM (DSM-IV-TR, American Psychiatry Association, 2002) eram vistas como uma tríade classificadas como a) déficit qualitativo na interação social; b) déficits qualitativos na comunicação; c) padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Na última edição do DSM (DSM-V, American Psychiatry Association, 2013), estas características foram abreviadas em uma tríade formada por duas características que definem o TEA, sendo elas: a) dificuldade de comunicação e interação social; b) presença de estereotípias e interesses restritos e repetitivos.

É necessário considerar, todavia, o sujeito com TEA para além do diagnóstico, uma vez que a forma de interagir e tratar estes sujeitos podem revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando assim as características e limitações que são dadas pelos manuais e que, na maioria das vezes, tornam-se genéricas e generalizadoras, ou seja, não consideram as capacidades individuais que cada sujeito autista pode apresentar.

Ainda de acordo com Carpenter e Tomasello (2000), a forma como as crianças com TEA interagem com seus parceiros é bem diferente do modo pelo qual as crianças com desenvolvimento típico o fazem; isso porque, além de não compartilharem atenção e interesse, nos autistas é possível identificar prejuízos consideráveis também sob aspectos relacionados ao olhar referencial (alternância de olhar entre objeto/pessoa), no apontar e em mostrar declarativos, em olhar para onde o outro está olhando/apontando, haja vista a dificuldade em empreender a ação de acompanhar a linha de visão do outro, bem como suas expressões faciais.

Oliveira (2009) chama atenção para o fato de que acompanhar a linha de visão do outro, compartilhar estados emocionais e compreender as intenções comunicativas do outro são elementos fundamentais para o processo de formação e reconhecimento dos símbolos.

Estas alterações presentes no TEA acabam por trazer consequências à criança, sobretudo por conta da deficiência que há na atividade de atenção conjunta que, conseqüentemente, prejudica as formas de interagir. Ressaltamos que, mesmo diante dos prejuízos no que tange à capacidade interagir socialmente, é importante que estas crianças sejam estimuladas a participarem de espaços de convívio social para que possam desenvolver suas capacidades de socialização.

A criança com TEA, possuindo atrasos na linguagem e estando inserida em um contexto escolar, precisa recorrer a formas alternativas de comunicação, e os recursos multimodais da linguagem (gesto, olhar e outros movimentos corporais) podem configurar o meio de comunicação que estas crianças utilizarão para interagir com seus pares. Para que

estes recursos multimodais ganhem significado, é preciso que a multimodalidade aconteça dentro das cenas de atenção conjunta que, de acordo com Tomasello (2003), constituem formas de interação mediadas pelo olhar e pela execução de gestos declarativos e imperativos.

Neste trabalho, tomamos a interação tal como propõe Bakhtin (2014). Para este autor, a língua não pode ser entendida fora de uma situação concreta de comunicação, uma vez que não basta associá-la à atividade psicofisiológica do locutor e do interlocutor, é necessário inserir os sujeitos num contexto mais amplo: o da interação verbal; adiante tratamos desta colocação de Bakhtin. Assim, tal como prevê Morato (1997), a linguagem só funciona atrelada a processos interativos.

Na perspectiva psicológica histórico-cultural proposta por Vygotsky (1984), defende-se que a constituição do sujeito acontece mediante trocas sociais, uma vez que os contextos socioculturais possibilitam que os sujeitos utilizem modos de significação, promovendo-lhes, o desenvolvimento das capacidades psicológicas por intermédio dos acontecimentos próprios do meio físico e social e através da utilização de ferramentas simbólicas.

Também para De Mattos e Nuernberg (2008), limitações orgânicas podem ser compensadas por processos de natureza social, porém deve-se considerar que esta compensação acontece através das interações sociais e também do manejo da linguagem, meio pelo qual são transmitidos os conhecimentos. Neste sentido, optou-se por observar as cenas interativas no contexto escolar, pois a escola constitui-se em um espaço privilegiado de interação social, um ambiente que congrega vida sociocultural, um recinto fundamental para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Vejamos a atenção conjunta.

## 2 Atenção conjunta

Os estudos sobre atenção conjunta trouxeram repercussões para a compreensão da cognição social e da aquisição da linguagem. Segundo Bruner (1978), a aquisição da linguagem ocorre em cenas de atenção conjunta. Através de sua visão sociocognitivista da aquisição da linguagem, Bruner destaca que a colaboração do adulto é muito importante e funciona como uma espécie de “andaime” para o desenvolvimento do bebê, visto que as atividades compartilhadas entre o adulto e a criança são fundamentais para os desenvolvimentos linguístico e cognitivo infantil (BRUNER, 1978; 1980).

Baseando-se nas considerações de Bruner (1978; 1983) e de Tomasello (2003), pode-se definir a atenção conjunta como uma habilidade que a criança possui de dividir a atenção com um adulto e um objeto, considerando principalmente a alternância de olhar entre o objeto e seu parceiro de interação. Para Tomasello (2003), quando o bebê tem por volta de nove meses de idade, a atenção conjunta funciona como um *locus* no qual a criança e o adulto estabelecem trocas comunicativas, em que a criança utiliza formas de comunicação não verbal, como o gesto de apontar, a fim de interagir, e que o adulto, como detentor da linguagem verbal, irá atuar como sustentador desta interação.

Tomasello (2003) vê a atenção conjunta como um evento que se configura em três formatos definidos por ele como: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta.

### Quadro 1: Tipos de Atenção Conjunta

Atenção de verificação: ocorre quando o bebê tem por volta de nove a doze meses de idade e que consiste em uma atividade conjunta, na qual a criança compartilha/verifica a atenção do adulto, ou simplesmente olha para o adulto.
--

Atenção de acompanhamento: ocorre quando a criança tem por volta de onze a catorze meses e caracteriza-se pela capacidade de o bebê acompanhar a atenção que o adulto dirige a entidades distais externas, podendo ocorrer pela simples ação de acompanhar com o olhar e/ou pela indicação com o dedo.

Atenção direta: ocorre quando o bebê tem entre treze e quinze meses de idade e se caracteriza, sobretudo, pela presença do gesto de apontar, que pode ser declarativo ou imperativo, quando a criança é capaz de direcionar a atenção do adulto para entidades distais externas.

\*Tabela formulada de acordo com os tipos de atenção conjunta elaborados por Tomasello (2003).

Pelo quadro, percebe-se uma gradação em que a participação da criança torna-se mais presente e ativa.

Tomasello (2005) chama atenção para o fato de as crianças com autismo não seguirem o caminho típico do desenvolvimento e não se engajarem socialmente com outras pessoas, pois não se envolvem em interações diádicas e nem triádicas. A grande parte das alterações na comunicação e na linguagem no TEA ocorre, primordialmente, em consequência de alterações presentes nas interações diádicas (geralmente, entre o bebê e seu cuidador) que apontam para prejuízos na comunicação verbal (MUNDY e SIGMAN, 1989).

Apesar da ocorrência das dificuldades de interagir socialmente, a criança com TEA deve ser estimulada a interagir,poisse acredita que, quando devidamente inserida em contextos interacionais, poderá apresentar melhora significativa na sua capacidade de convivência em sociedade e, assim, talvez desenvolva e/ou melhore, igualmente, a sua capacidade comunicativa. Vejamos os recursos multimodais utilizados nas cenas de atenção conjunta.

### 3 Multimodalidade

As interações entre mãe-bebê ocorrem dentro das cenas de atenção conjunta, e envolvem outros componentes além da fala, tais como o olhar e os gestos compondo, desta maneira, a chamada multimodalidade.Laver (2001) pondera que a análise de qualquer comportamento comunicativo requer que se considere a diferença entre o que fora idealizado para comunicação e o que realmente acontece, visto que, não obstante se possa identificar a existência de gestos comuns a uma comunidade falante, os gestos variam de pessoa para pessoa, de modo que os fatores interpessoais que afetam cada indivíduo precisam ser considerados no momento de descrição de uma interação (LAVÉR, 2001 *apud* CAVALCANTE, 2012).É necessário lembrar que os gestos se destacam como os principais aspectos da multimodalidade e juntamente com a fala tornam-se fundamentais para o processo de aquisição da linguagem (SOUZA & FARIA, 2010).

A proposta multimodal se encontra inserida no paradigma funcionalista dos estudos linguísticos e, nesse diapasão, tem-se a linguagem sob a perspectiva sociointeracionista e funcional, na qual a língua é vista em situações reais de comunicação e seu uso como forma de manutenção da interação entre os participantes. Tal como defendido por Bakhtin (2014, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”. (Grifos do autor).

Vale afirmar, conforme Bakhtin (2014), que a interação verbal, e não a estrutura, é realidade fundamental da língua, com isso abre caminho para a introdução da situação extralinguística concreta, no estudo da língua.

Ampliando ainda mais o campo de visão, Norris (2006) postula que a fala, a gestualidade, o olhar e a escrita são modalidades de um modo comunicativo e, sendo assim, a linguagem verbal não se faz dominante, ao menos no sentido de representar a única forma de estruturar a interação, visto que, como se sabe, a linguagem falada está complexamente interligada a outros modos comunicativos, tais como a escrita, o olhar, os gestos etc.

Para McNeill (1985), gesto e fala formam um par indissociável, constituindo um mesmo sistema linguístico, uma vez que a ocorrência de gestos ao longo da fala determina que dois tipos de pensamento, o imagístico e o sintático, estão sendo coordenados. Dentre os recursos multimodais elencados por McNeill (1992), estão a postura corporal, o conhecimento partilhado, o conhecimento de mundo, o direcionamento do olhar, a prosódia, as expressões faciais em geral, o espaço etc. (VEZALI, 2012).

Em sua abordagem teórica, McNeill (1985) destaca o trabalho de Adam Kendon que em seus estudos aborda a importância que os aspectos gestuais exercem perante a comunicação, sobretudo na sua relação com o discurso. Cavalcante (2009) relembra a posição assumida por McNeill (1985) ao apresentar o “Contínuo de Kendon”, denominação dada ao conjunto de gestos elaborado por Kendon (1982) que, tendo formulado esse conjunto de gestos, destaca: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) línguas(s) de sinais:

**Quadro 2: *Continuum* de Kendon**

	<b>Gesticulação</b>	<b>Pantomima</b>	<b>Emblemáticos</b>	<b>Língua de Sinais</b>
<b>Contínuo 1</b>	Presença obrigatória da produção verbal	Ausência da produção verbal	Presença opcional da produção verbal	Ausência da produção verbal
<b>Contínuo 2</b>	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<b>Contínuo 3</b>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<b>Contínuo 4</b>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

\*McNeill (2000, p. 5).

Para melhor compreensão do contínuo de Kendon, Cavalcante (2009, p. 156) simplifica e exemplifica o conjunto de gestos presentes no quadro da seguinte forma:

A gesticulação caracteriza-se como os gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um; a pantomima são gestos que ‘simulam’ ações ou personagens executando ações, é a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações; os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; a língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS.

Como se sabe, de acordo com a observância das configurações semânticas dos gestos, foram elaborados os tipos gestuais. Outrossim, através dos estudos feitos sobre a relação posta entre o pensamento e o gesto, McNeill (1992) demonstrou que os falantes produzem quatro tipos de gestos enquanto conversam ou contam uma história, e que tais gestos desempenham papéis diferentes, de acordo com suas funções específicas. Dentre os tipos de gestos elencados por McNeill (1992) estão: os gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêiticos e os gestos ritmados (*beats*).

**Quadro 3: Tipos de gestos de acordo com McNeill**

Gestos	Caracterização
Icônicos	São intimamente ligados ao discurso e servem principalmente para ilustrar o que está sendo dito; como, por exemplo, quando uma pessoa se utiliza das mãos para demonstrar o tamanho físico de um objeto.
Metafóricos	São utilizados principalmente para dar forma a uma ideia que está sendo explicada, por exemplo, quando uma pessoa explica algo complexo e o movimento das mãos, geralmente ondulações, simbolicamente representa a complexidade do que está sendo explicado.
Dêiticos	Têm como principal característica o fato de serem demonstrativos ou direcionais, uma vez que geralmente acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”. Apontar utilizando um objeto que está sendo manipulado ou qualquer parte do corpo como a cabeça, o nariz ou queixo, por exemplo, caracteriza o gesto dêitico, também chamado de <i>pointing</i> . São normalmente utilizados no discurso para apontar para entidades concretas, podendo também ser empregados quando alguém quer se referir a um <i>locus</i> fisicamente distante, e serem igualmente manejados quando se pretende apontar lugares abstratos ou que não estão presentes no momento da enunciação.
Ritmados (beats)	Recebem este nome principalmente pelo fato de serem manifestos conforme um ritmo musical em que os dedos, as mãos ou os braços se movem no mesmo ritmo que a pulsação da fala, evidenciando determinadas palavras ou frases.

\*Quadro formulado com base nas definições propostas por McNeill (1992) e Vezali (2012).

O entendimento de que fala e gesto constituem um conjunto indissociável, corroborado por McNeill, resulta na percepção de que, durante a fase de aquisição da linguagem, as crianças realmente empregam gestos, balbucios e outros mecanismos, visando à concretização da intenção de interação.

Kendon (2009) ainda ressalta que, diante da impossibilidade de utilização da fala, os seres humanos estarão hábeis a elaborar, muito rapidamente, variados sistemas linguísticos complexos, empregando apenas a gestualidade e, sob este viés, compreende-se que, antes mesmo de começar a manejar a fala, os infantes usam os gestos, tanto o gesto de apontar quanto as expressões pantomímicas.

Goodhart e Baron-Cohen (1993) detectaram em seus estudos, que, no autismo, o gesto de apontar pode se dar no âmbito de situações não sociais, opondo-se ao gesto protodeclarativo, que aparece na atenção conjunta, o que denota uma especificidade sobre o gesto de apontar, presente em sujeitos com autismo.

Considerando os estudos apresentados, a criança com TEA apresenta de modo geral, problemas quanto ao desenvolvimento da habilidade de apontar, mostrar e indicar, em consequência das dificuldades de interação social e atenção conjunta que detém, sendo que tais elementos são primordiais para que ocorra o compartilhamento de informações entre interlocutores.

Prizant e Wetherby (1993, *apud* FARRELL, 2008) estimam que entre um terço e metade das crianças autistas não desenvolve a fala, podendo ou não utilizar formas alternativas de comunicação; sendo assim, há probabilidade de que façam uso inapropriado ou inadequado de gestos, contato visual, expressões faciais ou linguagem corporal. (JONES, 2002 *apud* Farrell, 2008).

Neste estudo, serão apresentados dados que comprovam que a criança com TEA, neste caso, consegue estabelecer contato com seu interlocutor através da atenção conjunta e que as formas de apontar que estão comprometidas, dão lugar a outras formas de interagir,

principalmente através do olhar. Saliente-se que é preciso considerar ainda as peculiaridades e as dificuldades que são comuns ao espectro autista para que se possa avaliar, com propriedade, a capacidade gestual da criança, uma vez que, conforme se pode inferir dos estudos feitos, trata-se de um sujeito que possui atraso significativo na linguagem. Vejamos o percurso desenvolvido.

#### 4 Metodologia

O presente trabalho apresenta dados de cunho qualitativo longitudinal, que foram coletados juntos a uma criança do sexo masculino de cinco anos de idade, com diagnóstico de autismo feito aos 4 anos. A criança apresenta além do atraso de linguagem, outros traços comuns ao TEA tais como estereotípias, dificuldade de socialização, etc. A criança foi matriculada na escola aos 5 anos de idade, durante o ano letivo de 2015. De acordo com relatos fornecidos pela professora da criança, inicialmente houve muita dificuldade da criança em se habituar à sala de aula, porém, com o passar do tempo e ao adotar uma prática pedagógica adaptada às condições da criança, ela conseguiu se habituar à vida escolar, tendo desenvolvido consideravelmente sua capacidade de socialização.

Os critérios para escolha do sujeito da pesquisa foram, primeiramente, que a criança tivesse sido diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, considerando o atraso de linguagem, e que estivesse matriculada no sistema regular do ensino, optando-se, igualmente, que a criança estivesse na faixa etária entre os 03 e 07 anos, ou seja, inserida na fase considerada pré-escolar.

A realização da coleta se fez mediante o uso de uma câmera filmadora. A referida coleta foi realizada semanalmente, durante um período de 04 meses, consistindo em observação e gravação em vídeo das cenas de interação protagonizadas pela criança. Tais dados foram coletados em uma escola da rede municipal de ensino do município de João Pessoa – PB.

O material coletado durante a pesquisa foi analisado e transcrito através da utilização do software ELAN (*EudicoLinguisticAnnotator*), o qual permite que os vídeos produzidos durante a coleta de dados sejam visualizados ao tempo em que podem ser feitas anotações sobre as cenas, utilizando-se as trilhas que serão criadas e denominadas conforme a necessidade do pesquisador. As referidas trilhas permitem que anotações sobre a produção gestual e linguística sejam feitas em tempo real, podendo ser alteradas sem que haja perda de informações.

Nas transcrições dos vídeos foram utilizados marcadores para melhor identificação dos gestos e das produções verbais feitas pela criança e seu interactante, sendo empregados da seguinte forma: \*fala da criança\*, /olhar da criança/, <gesto da criança>, (fala do adulto), [olhar do adulto], {gesto do adulto}.

As análises foram feitas, observando-se principalmente o modo como os recursos multimodais foram utilizados pela criança autista nos momentos de interação, ou seja, dentro das cenas de atenção conjunta. Logo, propõe-se um exame baseado nas trilhas de olhar, gesto e produção vocal. Será dada ênfase na classificação de gestos com base no *continuum* de Kendon (1982), porém em alguns momentos também serão utilizadas as dimensões de gestos propostas por McNeill (1992) como forma de complementar e caracterizar as diferentes formas de expressões gestuais presentes nas cenas interativas, uma vez que esta classificação de gestos está muito relacionada à produção vocal e, neste caso, tratamos de um estudo cujo principal sujeito de pesquisa possui atraso de linguagem. Em relação à atenção conjunta, esta será classificada com base nas tipologias propostas por Tomasello (2003), que são: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta.



É importante ressaltar que este trabalho encontra-se totalmente amparado pelos critérios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o número de protocolo 049/16. Também fez-se necessária a elaboração do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos participantes da pesquisa. Conheçamos as análises.

## 5 Análise e discussão dos dados

A primeira cena a ser apresentada é um recorte de uma coleta realizada no dia 04/11/2015. Este recorte possui a duração de 41 segundos, que foi gravada na sala de aula, cujo contexto pode ser descrito da seguinte forma: a criança está na sala de aula junto a cuidadora e dois colegas que brincavam com alguns objetos sobre a mesa. Em certo momento, a criança levanta-se e começa a interagir com a professora. Nesta cena, a criança possui **idade de 5 anos, 4 meses e 28 dias**

### Transcrição da cena 1

Criança	Cuidador	Professora
sentando na mesa junto de dois colegas e da cuidadora /olha para frente/		
/olha para objetos em cima da mesa/ -atenção de verificação-		
levanta-se, gira rapidamente e caminha em direção ao pesquisador		
/olha para o pesquisador/ *Uou* -atenção de verificação-		
para /olha para bolsa que está sobre a mesa da professora/		
caminha até a mesa da professora /continua olhando para bolsa que está sobre a mesa da professora/		{estende a mão para criança} -atenção verificação - emblema-
<com as duas mãos, pega e segura a bolsa da professora> puxa a bolsa de cima da mesa, afastando-se para trás -gesto emblemático-		{coloca as mãos junto a outra bolsa que está sobre a mesa}
/olha para as mãos da professora/ -atenção de verificação- parado diante da professora segurando a bolsa		
/olha para o pesquisador/ -atenção de acompanhamento- /olha para professora/		falando ao pesquisador (é pra me levar pra trás), referindo-se ao fundo da sala
/olha para a mão direita da professora/ -atenção de acompanhamento-		{aponta com a mão direita para caixa onde guarda-se o material didático} (você bota lá?) -atenção direta - declarativo-dêitico- gesto e fala dirigidos a outra criança que entra na cena
/olha para professora/ -atenção de verificação- /olha a professora recebendo e entregando o objeto do colega/ -atenção de acompanhamento-		(ah deixa eu botar a tinta?) {pega o objeto da mão do aluno} -atenção direta - declarativo - emblema- fala e gesto dirigidos a outra criança que entra na cena
		{devolve o objeto para o aluno} -atenção direta - declarativo-

/olha para professora/ -atenção de verificação- /olha para mão da professora/ <ainda segurando a bolsa, estende a mão direita, pega e segura a mão esquerda da professora>-atenção acompanhamento - emblema-	(vai pra onde hein M.?)	{estende as mãos para frente, com as palmas das mãos voltadas para cima} (que foi?) -atenção acompanhamento - gesto emblemático-
vira-se /olha para o outro lado/		{com a mão esquerda, pega e segura a mão direita da criança} (vai pra onde?) -emblema-
abaixa-se ligeiramente <solta a bolsa no chão e continua segurando na mão da professora> /olha para baixo/		
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	(olha, tem aula ainda. tem aula.)	
parado junto a professora <com as duas mãos, segura a mão esquerda da professora>		(ainda tem aula da tia Camile de educação artística) {ainda segurando a mão da criança, abaixa-se, pega a bolsa e coloca de volta na mesa}
<solta uma das mãos, ainda segurando com a mão direita a mão esquerda da professora> /olha em direção a porta da sala/ tentando caminhar até porta da sala - emblema-		continua segurando a criança
/olha para professora/ /olha para frente em direção ao fundo da sala/ caminhando junto a professora -atenção de acompanhamento-		(vamos) {pega no braço da criança e sai andando de braços dados} -atenção direta - imperativo - emblema-

A cena inicia-se com a criança sentada na carteira junto de sua cuidadora e mais dois alunos que interagem. A criança, no entanto, manteve a atenção nos colegas por muito pouco tempo, levantando-se da carteira e caminhando até o pesquisador e, neste momento, olhando para o pesquisador e fazendo uma vocalização: “Uou”.

A criança para por poucos instantes ao lado do pesquisador e, logo depois, olha para uma bolsa que está sobre a mesa da professora, caminha até a mesa da professora, que lhe estende a mão executando um gesto emblemático, com a intenção de que a criança interagisse diretamente com ela. Entretanto a criança decide manter o foco de sua atenção na bolsa que estava sobre a mesa. A criança pega a bolsa e, em seguida, volta o olhar para a professora. Nesta ação, temos o ato de pegar a bolsa + olhar para a professora como um gesto emblemático, pois a intenção da criança era de que a professora o acompanhasse até o fundo da sala, como foi compreendida por ela mesma quando se dirige falando ao pesquisador “É pra me levar pra trás”.

Vale lembrar que a própria caracterização do gesto emblemático se estabelece por ser um gesto culturalmente marcado ou convencionalizado (CAVALCANTE, 2009), neste caso, a professora reconhece a intencionalidade da criança no momento da execução do gesto, o que já fora relatado pela mesma anteriormente. Em uma conversa informal, entre pesquisador e a professora, a educadora informou que, muitas vezes, a criança executa o ato de pegar a bolsa, como um modo de indicar que deseja sair do local, caracterizando tal ato como um gesto emblemático que foi convencionalizado entre a professora e a criança.

Logo em seguida um outro aluno aproxima-se da professora, que começa a falar com o aluno e utilizar os gestos de apontar conforme o transcrito no quadro acima. Ao falar com o

outro aluno dizendo “Você bota lá?”, executando o gesto dêitico de apontar para o local onde a professora indica onde o aluno deve guardar o material, a criança observa a cena atentamente, observando principalmente o movimento das mãos da professora. Esse comportamento se caracteriza como atenção de acompanhamento que, de acordo com Tomasello (2003), pode ser definida como a simples capacidade de acompanhar a atenção que o adulto dirige a uma entidade externa, que neste caso seria o aluno que se inseriu na cena entre a criança autista e a professora.

A criança continua acompanhando toda a interação entre a professora e seu colega de sala, através da atenção de acompanhamento. Logo em seguida, a criança mantém o olhar na professora, que estende as mãos para frente e pergunta “O que foi?”, executando um gesto emblemático comum, quando se faz algum questionamento. Neste mesmo momento, a cuidadora que está fora da cena, fala para a criança “Vai pra onde, hein, M.?”, o que indica que a mesma também detectou a intenção da criança, questionando a criança de forma direta sobre para onde ela desejaria ir.

A criança ignora a fala da cuidadora mantendo o olhar na professora, depois solta uma das mãos que estava segurando a bolsa e pega na mão da professora, que retribui pegando também na mão da criança e perguntando mais uma vez “Vai pra onde?”. Caracteriza-se o ato da professora pegar na mão da criança como gesto emblemático, tal como proposto por Ávila Nóbrega (2010).

Em seguida, no decorrer da cena interativa, vê-se que a cuidadora, mesmo afastada da interação entre a criança e a professora, se introduz na cena mais uma vez dirigindo-se à criança ao falar “Olha, tem aula ainda. Tem aula”, constatando mais uma vez a intenção da criança que é de sair da sala de aula. No momento em que a cuidadora fala, percebe-se o olhar da criança para ela na forma de atenção de verificação. Continuando, a professora também fala dirigindo-se à criança “Ainda tem aula de tia Camile de educação artística”. A criança, neste momento, segurando a mão da professora, tenta caminhar até a porta da sala, indicando sua pretensão de sair, porém a professora a segura pelo braço impedindo-a. A criança, então, olha para professora e logo em seguida olha para o fundo da sala, a professora então fala “Vamos” e sai caminhando de braços dados com a criança encerrando a cena interativa.

Através da descrição desta cena fica evidente que a criança apresenta sua intencionalidade através da multimodalidade, principalmente através do olhar e da execução de pequenas ações, como, por exemplo, o ato de pegar a bolsa, que já foi reconhecido pela professora como uma forma da criança demonstrar que quer sair da sala. O que também é imprescindível perceber nesta cena é que é muito importante que o adulto que convive com a criança saiba detectar os pequenos sinais que a criança apresenta para que possa interagir com ela e a ajudar no alcance de seus objetivos.

Constata-se que a criança se utilizou de gestos para poder interagir com seu interlocutor, principalmente através de emblemas que foram convencionalizados nas interações em sala de aula, sobretudo com a professora e a cuidadora. Não foram detectados momentos de atenção direta por parte da criança, no entanto o número de atenção de verificação e de atenção de acompanhamento é bastante considerável, principalmente porque mais uma vez se coadunam com o número de execução de gestos. Já por parte da professora, percebe-se que o número de gestos e vocalizações são bastante próximos, com predominância dos gestos declarativos e emblemáticos, que nestas cenas ocorreram com bastante frequência, talvez por este ser um dos modos mais significativos de interagir com a criança autista.

A segunda cena que será apresentada foi gravada no dia 11/11/2015, cujo recorte possui 32 segundos de duração. O contexto da cena interativa pode ser descrito resumidamente da seguinte forma: durante o intervalo para o recreio, a criança e a cuidadora estão sentados numa mesa no pátio da escola, onde está presente também a mãe da criança. Em cima da mesa está uma vasilha com pipocas e uma garrafa com água. A criança interage

com os dois adultos presentes, solicitando ajuda para conseguir alcançar seus objetivos. A idade da criança nesta cena é de **5 anos, 5 meses e 4 dias**.

### Transcrição da cena 2

Criança	Cuidador	Mãe
em pé perto da mesa ao lado da cuidadora	[olha para o copo] -atenção de verificação-	[olha para cuidadora e para criança] -atenção de verificação-
<com a mão direita, pega o copo da mão da cuidadora> /olha para o copo/ -gesto emblemático-	[olha para criança] {pega o copo e entrega a criança} (quer água, quer? água?) -atenção direta - declarativo - emblemático-	[olha para outra criança que senta-se à mesa] -atenção de verificação-
	[olha para garrafa com água que está sobre a mesa] {pega a garrafa com a mão direita e em seguida tira a tampa destorcendo} (deixa eu colocar a água? pera aí, pera aí, pera aí, pera aí...)	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-<com as duas mãos, segura o copo levando-o até a boca>	[olha para criança bebendo água] -atenção de verificação- {com a mão esquerda segura o copo e com a mão direita segura a garrafa colocando água no copo}	[olha para cuidadora] -atenção de verificação- (fala dirigida a cuidadora) inaudível
<com a mão direita segura o copo em direção à cuidadora>-atenção direta - imperativo - emblemático- /olha para cuidadora colocando água no copo/ -atenção de acompanhamento-	[olha para mãe da criança] -atenção de verificação- [olha para criança] -atenção de verificação- [olha para copo enquanto coloca água] -atenção de acompanhamento-	
<com as duas mãos segura o copo levando-o até a boca>	[olha para criança bebendo água] -atenção de verificação- {com as duas mãos coloca a tampa de volta na garrafa} [olha para mãe da criança] -atenção de verificação-	{segurando a vasilha com pipocas}
/olha para garrafa com água/ -atenção de verificação- <retira o copo da boca e o segura com a mão direita> /olha para cuidadora/	[olha para criança] -atenção de verificação- {coloca a garrafa em cima da mesa}	[olha para vasilha com pipocas] -atenção de verificação-
/olha para mãe que segura a vasilha com pipocas/ <coloca o copo sobre a mesa>	[olha a criança colocando o copo em cima da mesa] [olha para criança] -atenção de verificação-	[olha para criança] -atenção de verificação-(oi M!) [olha para o copo em cima da mesa]
/olha para vasilha de pipocas/ <<estende a mão direita em direção a vasilha com pipocas que está sobre a mesa>-atenção direta - declarativo - dêitico-	[olha para o copo] {pega o copo com a mão direita, e o coloca no centro da mesa}	[olha para criança] -atenção de verificação- [olha para vasilha com pipocas] {com as duas mãos destampa a vasilha e entrega a criança usando a mão direita} -atenção direta - declarativo - emblemático -
<com a mão direita, pega uma pipoca e coloca na boca>	[olha para criança] -atenção de verificação- {com a ponta dos dedos da mão direita, segura levemente a vasilha com pipocas}	[olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para vasilha de pipocas/ -		

atenção de verificação-<com a mão direita, pega outra pipoca e fica com ela na mão>		
/olha para as crianças que estão na cantina/ -atenção de verificação-		
anda para frente se aproximando da cuidadora		[olha para um adulto que se aproxima] -atenção de verificação-

O trecho transcrito acima inicia-se com a criança de pé ao lado da cuidadora, que pega um copo e posiciona em direção à criança dizendo: “Quer água, quer? Água?”, configurando assim um típico evento de atenção conjunta direta com a presença dos gestos declarativo e emblemático. O gesto declarativo se caracteriza principalmente no momento em que a cuidadora mostra o copo à criança, seguido também do gesto emblemático, que se concretiza no momento em que a cuidadora entrega o copo à criança e esta o recebe.

Em outro momento da cena acima descrita, percebe-se a criança também executando o gesto declarativo e emblemático dentro do formato da atenção direta, já que, após levar o copo a boca e beber a água, a criança estende o braço em direção a cuidadora, e esta entende tal gesto de maneira imperativa, pois imediatamente passa a colocar mais água no copo da criança e esta acompanha atentamente a cuidadora colocar água no copo, num formato tipicamente triangular de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). É importante destacar que, embora ocorra ausência total de fala, a criança consegue manter a interação através da utilização do olhar e dos gestos.

O terceiro momento, que merece destaque é quando a criança passa a interagir com a mãe. A criança começa a interação com a mãe através do olhar, logo em seguida estende o braço em direção à vasilha com pipocas que a mãe estava segurando, executando mais uma vez plenamente o gesto declarativo através da atenção direta. Apesar de estender o braço solicitando as pipocas à mãe, a criança não executa o gesto de apontar convencional, uma característica comum em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TOMASELLO, 2000), porém podemos vê-lo como os gestos declarativos tal como propõe Ávila Nóbrega (2010). De acordo com este autor, estender a mão para mostrar ou solicitar algo configura um tipo gesto declarativo e, portanto, vê-se que a criança os executa com eficácia suficiente para conseguir alcançar seus objetivos.

Nesta cena, nota-se que a criança executou maior número de gestos do que seus parceiros de interação, principalmente por tomar a iniciativa de interagir com seus parceiros em dois momentos distintos, utilizando gestos declarativos. Isso denota que, embora haja dificuldade em interagir, a criança autista, neste caso, consegue executar ações que facilitam a interação com seus parceiros, visando sobretudo o alcance de seus objetivos particulares. A criança também foi capaz de estabelecer os três tipos de atenção conjunta, sendo em sua maioria a atenção de verificação, ou olhar de checagem, quando ocorre em momentos em que a interação é mediada apenas com o olhar.

## 6 Considerações finais

Através das cenas interativas protagonizadas pela criança com TEA, foi detectado que a criança consegue, de maneira particular, responder às interações utilizando recursos multimodais, principalmente através do olhar e de gestos emblemáticos que foram se convencionalizando conforme foram acontecendo as interações da criança com seus parceiros.

Outras formas de comunicação também foram detectadas, ou seja, momentos em que a criança segura algum objeto, também com intuito de solicitar algo, como, por exemplo,

segurar um copo para que seu parceiro coloque água, tocar na lancheira para que seu parceiro abra e retire o lanche, são gestos que podem ser definidos como dêiticos, pois indicam um modo particular de apontar, mas também podem ser caracterizados como emblema, uma vez que se convencionalizou que a ação de pegar o copo ou a lancheira denota um objetivo ou um desejo que a criança quer que seja alcançado.

Apesar de não serem detectadas formas clássicas de apontar, com a utilização do dedo indicador, coube aqui reconhecer outras formas de apontar não convencionais, que devem ser resignificadas por seus parceiros de interação para que estes possam auxiliar a criança no alcance de seus objetivos.

Neste caso, torna-se importante que a pessoa que interage com a criança autista reconheça, através de pequenas ações, objetivo que a criança quer alcançar, ou seja, sua intencionalidade. Para que o reconhecimento da intencionalidade ocorra, é preciso que a criança e o adulto tenham uma interação frequente, até que gestos e ações peculiares se convencionalizem entre eles e sejam reconhecidos como formas genuínas de comunicação.

Através da realização deste estudo, percebeu-se que os recursos multimodais permitiram a interação da criança autista. Finalizamos ressaltando a importância da observação dos recursos multimodais apresentados pela criança com Transtorno do Espectro Autista para que as interações ocorram de maneira satisfatória.

## REFERÊNCIAS

- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistic manual of mental disorders**. 5th ed. Revised. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013.
- ASSUNÇÃO Jr., F.B. e KUCZYNSKI, E. Autismo - conceito e diagnóstico. In: ASSUNÇÃO Jr., F.B e KUCZYNSKI, E. (Orgs). **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007. p.1-17.
- ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. Dissertação de mestrado. UFPB, João Pessoa, 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Childs Talk**. Oxford: OUP, 1983.
- \_\_\_\_\_. The social context of language acquisition. In: **Language & Communication**, v. 1, n. 2, 1981. p. 155-178,.
- \_\_\_\_\_. S. Early social interaction and language acquisition. In: **Studies in mother-infant interaction**, 1980. p. 271-289,.
- \_\_\_\_\_. The ontogenesis of speech acts. In: **Journal of child language**. Cambridge: CUP. v. 2, n. 1, 1978.
- CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. Joint attention, cultural learning, and language acquisition: implications for autism. In: **Autistic Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective**. Brookes, 2000. p. 31-54.
- CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. In: **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, 2012.
- \_\_\_\_\_. Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. In: **Investigações**, UFPE, v. 21, 2009. p. 153-170

- DE MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. In: **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2011. p. 129-141.
- FARREL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. In: **Nervous Child**, v. 2, 1943. p. 217-250. Disponível em: <[http://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)> acesso em 22 de junho de 2016.
- KENDON, A. Language's matrix. In: **Gesture**. v. 9, n.3, 2009. p. 355-372.
- \_\_\_\_\_. The study of gesture: some observations on its history. In: **Researches Semiotique/Semiotic Inquiry**, vol. 2 (1), 1982. p. 25-62.
- MCNEILL, D. **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. So you think gestures are nonverbal? In: **Psychological review**. Vol 92 (3), 1985. p. 350-371.
- MORATO, E. M. **Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1997.
- MUNDY, P.; SIGMAN, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: G. Dawson (Org.), **Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment**. New York: Guilford, 1989. p. 3-21.
- NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. In: **Discourse Studies**, vol. 8, n. 3. Londres: SAGE, 2006. p. 401-421.
- OLIVEIRA, S. M. **A clínica do autismo sob uma perspectiva desenvolvimentista: o papel do engajamento afetivo no desenvolvimento da comunicação e da linguagem**. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2009.
- SOUZA, W. P. A.; FARIA, E. M. B. O gesto facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição da linguagem. In: Cavalcante, M. C. B.; Faria, E. M. B. de; Leitão, M. (orgs.) **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010, p. 135-148.
- VEZALI, P. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. In: **ILINX-Revista do LUME**, v. 2, n. 1, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, M. et al. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. In: **Behavioral and brain sciences**, 28 v, 2005.p. 675-735.
- TREVARTHEN, C. et al. **Children with autism. Diagnosis and interventions to meet their needs**. 2. ed. London: Jessica Kingsley, 1998.

Submetidoem 04/04/2017

Aceitoem 17/06/2017