

LINGUAGENS DE CRIANÇAS AUTISTAS: ENTRE A EXPRESSÃO E A COMPREENSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

 Ana Maria da Silva¹

RESUMO

A comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta especificidades que podem desafiar o fazer pedagógico e exigir práticas inclusivas mais sensíveis às múltiplas formas de expressão para que sejam compreendidas. Este estudo tem como objetivo investigar de que maneira os professores percebem as diferentes formas de linguagem utilizadas por crianças autistas, bem como, identificar as estratégias pedagógicas que favorecem a interação social e a aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, composta de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do ensino fundamental, anos iniciais, que lecionam para dois ou mais alunos autistas na mesma sala. Os resultados indicam que, embora haja avanços na utilização de recursos comunicativos alternativos e no reconhecimento das singularidades de cada aluno, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à ausência de suporte especializado e à necessidade de adequações metodológicas que contemplam a diversidade comunicativa e comportamental das crianças com TEA. O estudo dialoga com as contribuições de Kendon (2004) e McNeill (1992), Cavalcante (2008), Cavalcante (2018), Almeida e Cavalcante (2017), Oliveira e Fonte (2023), Fonte; Silva (2021), dentre outros.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Linguagem; Comunicação; Educação Inclusiva; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento e se manifesta por meio de dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos, além da presença de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Tais características repercutem de maneira significativa na vida social, educacional e profissional do indivíduo, podendo gerar desafios em seu processo de aprendizagem e de inserção nas práticas comunicativas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No campo educacional, reconhecer essas especificidades torna-se essencial para que os professores compreendam as múltiplas formas de expressão do aluno e promovam uma educação inclusiva e significativa. Sob essa perspectiva, a abordagem multimodal, revela-se um importante recurso pedagógico, pois amplia as possibilidades comunicativas

¹ Professora da Educação Básica. Estudante do curso de Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: ana.marya14@hotmail.com



e cognitivas desses estudantes. As crianças com TEA podem se expressar por diferentes modos de linguagem: verbal, gestual, pictográfica ou tecnológica, expressando-se também por meio de ecolalias, estereotipias e sistemas alternativos de comunicação.

Tomamos a comunicação como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, a qual se configura também, como um dos maiores desafios para a inclusão escolar de alunos autistas não verbais. Segundo Oliveira; Fonte (2023): “O processo de aquisição de linguagem, com base na perspectiva multimodal, pode privilegiar um conjunto de segmentos linguísticos como gestos, produções vocais e expressões faciais para promoção de sentidos”. Diante disso, a mediação docente assume papel fundamental, uma vez que cabe ao professor adaptar linguagens, interações e recursos para garantir que todos os alunos possam participar, se expressar plenamente e ser compreendido.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras ainda revela lacunas na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que diz respeito às práticas comunicativas inclusivas e ao uso de tecnologias assistivas. A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou diagnósticos.

Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta obstáculos no cotidiano escolar. A superlotação das salas de aula, a ausência de profissionais de apoio, a falta de formação continuada sobre o tema e a escassez de recursos pedagógicos especializados configuram barreiras que comprometem a atenção individualizada necessária aos alunos com TEA e dificultam o desenvolvimento de práticas comunicativas efetivas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investigar como os professores percebem as diferentes formas de linguagem utilizadas por crianças autistas, bem como identificar as estratégias pedagógicas que favorecem a interação social e a aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, centrada na aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental que atuam com dois ou mais alunos autistas. O estudo ancora-se teoricamente nos pressupostos da Linguística aplicada e dos estudos sobre multimodalidade, considerando as contribuições de Kendon (2004), McNeill (1992), Almeida e Cavalcante (2017), Fonte e Silva (2021) e Oliveira e Fonte (2023), entre outros autores que discutem a relação entre linguagem, gesto e interação social.

METODOLOGIA



Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, com caráter exploratório. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública do ensino fundamental (anos iniciais), localizadas em Passira-PE. Participaram 10 professores regentes com atuação direta em turmas inclusivas nas quais havia a presença de crianças com diagnóstico confirmado de TEA, apresentando perfis variados quanto ao uso da linguagem (crianças verbais e não verbais).

Os docentes foram selecionados por acessibilidade e conveniência, considerando sua experiência com o ensino inclusivo e a autorização para participação voluntária. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores e foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas posteriormente com base em Bardin (2016), a partir de categorias temáticas emergentes, conforme os autores pesquisados.

Os dados coletados foram examinados por meio da análise de conteúdo temática, buscando evidenciar os padrões de sentido e as recorrências nas representações docentes sobre a linguagem e a comunicação de alunos autistas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem como processo multimodal e interacional

A linguagem, entendida como atividade social e situada, ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal. No contexto da Linguística Aplicada contemporânea, ela é concebida como prática multimodal, atravessada por diferentes modos de produção de sentido: gestos, expressões faciais, imagens, sons e tecnologias. Para crianças autistas, essa abordagem é especialmente relevante, uma vez que suas formas de comunicação frequentemente se realizam por meio de recursos não convencionais.

“No que concerne ainda aos elementos gestuais, segundo Kendon (2004), o gesto pode ser definido como uma ação visível quando apresenta teor enunciativo ou quando faz parte de um enunciado” (Oliveira e Fonte, 2022). Os gestos, os olhares e os movimentos corporais também compõem o sistema semiótico da linguagem.

Sabemos que a linguagem nas crianças autistas se organiza de maneira singular, exigindo abordagens que reconheçam suas especificidades cognitivas e sensoriais. Ainda que algumas crianças não desenvolvam fala oral, muitas se expressam por meio de escrita, imagens, gestos e recursos tecnológicos. Por isso, é fundamental considerar a amplitude do espectro e os modos como essas crianças constroem sentidos e estabelecem vínculos afetivos e comunicativos.



A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é uma estratégia essencial para promover a inclusão de estudantes com TEA. Ela compreende um conjunto de recursos, pictogramas, pranchas de comunicação, aplicativos digitais, entre outros, que favorecem a expressão e a compreensão de mensagens. “Facilitar a comunicação funcional em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista contribui para melhorar sua qualidade de vida, promover sua integração na comunidade e estimular o desenvolvimento em diferentes aspectos de suas vidas” (Barbosa, 2023).

O uso desses recursos, no entanto, ainda é limitado em muitas escolas públicas, seja pela falta de infraestrutura, seja pela ausência de formação dos docentes. Isso reforça a importância de políticas públicas que garantam o acesso às tecnologias e incentivem práticas pedagógicas adaptadas à realidade dos estudantes com deficiência.

A Multimodalidade como abordagem teórica e pedagógica no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A linguagem humana é, por natureza, um fenômeno multimodal. Ela se constrói não apenas pela palavra, mas pela combinação dinâmica de diferentes modos semióticos: gesto, olhar, postura corporal, entonação, expressão facial, movimento e espaço, que coexistem em um mesmo ato comunicativo. A multimodalidade, enquanto campo teórico, rompe com a visão logocêntrica e exclusivamente verbal da linguagem, propondo uma compreensão integrada entre os diversos modos de significação que emergem na interação social.

Kendon (2004:7 apud Abner et al 2015, p. 2) define gesto como “ação visível quando usada como um enunciado ou como parte de um enunciado”. Tais ações visíveis são diversas e incluem: apontamentos, encolher de ombros e acenos com a cabeça; ilustrações do tamanho, forma e localização de objetos; demonstrações de como realizar ações; representações de ideias abstratas e relações; e muitas outras ações comunicativas cotidianas do corpo.

McNeill (1992) aprofunda essa concepção ao defender que gesto e fala são manifestações sincronizadas de um mesmo pensamento, revelando a natureza simbólica da linguagem humana. Em outras palavras, o corpo fala junto com a voz. Esta perspectiva teórica torna-se especialmente significativa quando aplicada ao contexto educacional inclusivo, particularmente no ensino de crianças autistas não verbais, que muitas vezes, constroem sua comunicação por meio de gestos, expressões e movimentos corporais que, longe de serem aleatórios, expressam intenções, emoções e significados.

Entretanto, é comum que tais manifestações sejam interpretadas por professores e colegas como comportamentos estereotipados, desprovidos de valor simbólico. Tal equívoco decorre de uma visão restrita de linguagem, que associa a competência comunicativa exclusivamente à fala verbal.

Pesquisas de Almeida e Cavalcante (2017), Fonte e Silva (2021), Oliveira e Fonte (2023) apontam que a multimodalidade oferece um aporte teórico potente para a análise da linguagem de sujeitos autistas, ao considerar que a produção gestual, visual e corporal constitui formas legítimas de significação. Esses estudos demonstram que o gesto, o olhar e o movimento não são apenas complementos da fala, mas modos primários de expressão do pensamento, que refletem processos cognitivos e afetivos complexos.

Para o campo educacional, compreender a multimodalidade implica ampliar o conceito de comunicação e reconhecer que a linguagem do sujeito autista acontece, mesmo quando não se manifesta pela oralidade. Essa compreensão é vital para que o professor possa interpretar gestos, movimentos e expressões corporais como produções de sentido e não como desvios comportamentais.

Como destaca Oliveira e Fonte (2023): na abordagem multimodal, a linguagem envolve múltiplos recursos, como produções vocais, gestos, expressões faciais, movimentos posturais e outros componentes para perpassar e construir sentidos.

Dessa forma, a multimodalidade, ao reunir gesto, fala e cognição em uma mesma matriz de significados, oferece não apenas uma teoria da linguagem, mas também uma filosofia pedagógica voltada ao reconhecimento do outro em sua singularidade comunicativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem como objetivo analisar as falas dos dez professores entrevistados (identificados como P1, P2, P3...), todos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública, com experiência no ensino de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir das respostas às questões, os dados foram organizados em cinco categorias analíticas: (1) concepções docentes sobre a linguagem da criança autista não verbal; (2) dificuldades enfrentadas na inclusão escolar; (3) modos de expressão observados nas crianças; (4) participação dos estudantes autistas nas atividades escolares; e (5) recursos e estratégias de comunicação alternativa. O processo de categorização

permitiu agrupar os dados de forma analítica e com as concepções teóricas, conforme mostram os quadros a seguir:

Quadro 1 – Concepções docentes sobre a linguagem da criança autista não verbal

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|-------------------------|---|---|
| P1, P2, P5, P7, P9, P10 | Reconhecem gestos, olhares e expressões corporais como formas de linguagem; acreditam que a criança comunica-se mesmo sem fala. | Na abordagem multimodal, a linguagem envolve múltiplos recursos, como produções vocais, gestos, expressões faciais, movimentos posturais e outros componentes para perpassar e construir sentidos. (Oliveira, Fonte, 2023). |
| P3, P4, P6, P8 | Revelam insegurança ou interpretam o silêncio como ausência de linguagem. | Esses resultados indicam lacuna formativa. “Refletem visão medicalizante que reduz a linguagem à fala, contrariando a concepção multimodal” (Cavalcante, 2018). |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas dos professores indicam que há um reconhecimento empírico de que a linguagem do aluno autista não verbal se manifesta de maneira diversa da fala oral, ocorrendo por meio de gestos, olhares, expressões faciais e movimentos corporais. A maioria dos docentes (P1, P2, P5, P7, P9 e P10) reconhece que tais manifestações são formas de linguagem, enquanto outros (P3, P6 e P8) ainda as associam à ausência de comunicação, revelando lacunas formativas.

De forma convergente, Cavalcante (2018) enfatiza que “a gestualidade possui estatuto linguístico e compõe, junto à fala, uma “matriz cognitiva”. Assim, o gesto não deve ser entendido como acessório ou comportamento isolado, mas como parte constitutiva do processo linguístico.

Quadro 2 – Dificuldades enfrentadas na inclusão escolar de crianças autistas

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|---------------------|---|---|
| P1, P2, P4, P9, P10 | Relatam falta de formação docente, ausência de apoio técnico e infraestrutura precária. | A formação contínua e a adaptação às necessidades individuais dos alunos autistas são essenciais, e os desafios ainda persistem (Praciano, 2024). |
| P3, P6, P7 | Apontam ruído, excesso de alunos e falta de recursos visuais. | Torna-se essencial abordar a maneira como compreendemos o conceito de cuidado e a nossa visão sobre educação/ensinar. Na realidade, esses dois aspectos são intrinsecamente interconectados e, possivelmente, inseparáveis no contexto da prática pedagógica (Pereira; Borba; Lopes, 2021). |
| P5, P8 | Menciona resistência de colegas e falta de | No que se refere ao contexto escolar e, em especial, à formação de professores no Brasil, faz-se necessário |

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|-----------|------------------------------|--|
| | sensibilidade institucional. | avaliar e desenvolver estratégias que contribuam para o avanço no conhecimento docente sobre o TEA, trabalhando com suas crenças e possíveis estímulos em relação a pessoas com esse diagnóstico (Araújo, Silva, Zanon, 2023). |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os principais desafios apontados pelos professores estão a falta de formação continuada sobre autismo e comunicação, o escasso apoio técnico nas escolas, a carência de materiais e recursos adaptados e a infraestrutura inadequada. Além disso, o elevado número de alunos por turma e o pouco envolvimento das famílias são fatores que dificultam o processo inclusivo (P1, P2, P4, P9 e P10).

Essas dificuldades se relacionam com a ausência de mediação sistemática entre professor e aluno. Cada criança com autismo possui uma maneira singular de compreender o mundo, o que enriquece o convívio e a aprendizagem coletiva. Sua participação nas interações comunicativas favorece a autonomia e o desenvolvimento integral. Essa visão reforça a relevância de uma educação libertadora, conforme (Santos; Macedo; Mafra, 2022). A mediação do interlocutor adulto é fundamental para o desenvolvimento comunicativo e para a construção de sentidos nas interações.

Além disso, Pereira et al. (2015) ressaltam que intervenções baseadas em Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) ampliam a comunicação funcional de crianças autistas. Entretanto, os resultados positivos dessas práticas estão condicionados à formação adequada do professor e à continuidade das estratégias pedagógicas.

Quadro 3 – Modos de expressão observados nas crianças autistas

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|---------------------|---|--|
| P1, P2, P4, P7, P10 | Observam os gestos (apontar, olhar, puxar). | Relacionam-se às tipologias gestuais de Kendon (1988) e à concepção de gestualidade como copartícipe da língua (Cavalcante, 2018, p. 8). |
| P3, P8 | Usa desenhos e manipulação de objetos como forma de expressão. | “É possível observar que muitos indivíduos com TEA se expressam e compreendem melhor através de sistemas não orais” (Pereira et al., 2015). |
| P5, P6, P9 | Notam movimentos corporais, sons repetitivos e uso de pranchas. | As práticas linguísticas engendradas e percebidas, a partir da multimodalidade, favorecem a compreensão de que a língua(gem) não se restringe apenas à oralidade; gestos, direcionamentos de olhares, movimentos corporais e |

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|-----------|----------------|---|
| | | expressões faciais também são manifestações linguísticas (Oliveira; Fonte, 2023). |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos professores revelam uma diversidade de modos de expressão utilizados pelas crianças autistas: gestos dêiticos (apontar, puxar a mão), gestos icônicos e rítmicos, manipulação de objetos, uso de desenhos, vocalizações e ecolalias, além da utilização esporádica de pranchas e aplicativos de comunicação (P1–P10).

O gesto é um marcador importante do desenvolvimento comunicativo de crianças com TEA. Assim, o reconhecimento e o estímulo desses modos de expressão constituem parte essencial do trabalho pedagógico inclusivo. Os elementos vocais e gestuais são constitutivos de um único sistema, que se estabelece na matriz multimodal, sendo impraticável pensar nesses elementos separadamente (Almeida; Cavalcante, 2017).

Esses dados podem ser compreendidos à luz da tipologia gestual proposta por Kendon (1988) e retomada por Cavalcante (2018), que distingue gestos icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. De acordo com a autora, “ao discutir língua, torna-se fundamental atribuir à gestualidade seu papel de copartícipe” (Cavalcante, 2018, p. 8). Desse modo, as manifestações observadas pelos professores devem ser interpretadas como componentes significativos do processo comunicativo.

Quadro 4 – Participação dos estudantes autistas não verbais nas atividades escolares

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|----------------|--|--|
| P1, P4, P7, P9 | Relatam maior engajamento em atividades visuais, musicais e corporais. | Acreditamos que, entender a língua (linguagem) de forma mais ampla, que não somente embasada nos processos orais, gestuais, ou escritos, isoladamente, favorece tanto os profissionais que lidam com crianças na creche, na escola ou na clínica, como as próprias crianças, uma vez que podem fazer uso de uma gama de estratégias de interação para produzir sentidos e estabelecer o processo de negociação de sentidos. (Chagas, <i>et al</i> , 2020). |
| P2, P3, P6 | Dificuldade de adaptação e pouca interação em atividades orais. | Cavalcante (2008), destaca o papel primordial da mudança de perspectiva da noção de língua. de sistema para prática discursiva multimodal, tal movimento possibilita compreender o processo de aquisição da linguagem, de fato, como a inserção do infans na língua, desde o berço, a partir de sua suposição como sujeito falante pelo outro materno. |

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|-------------|---|---|
| P5, P8, P10 | Observam imitação de gestos e olhares como forma de presença. | A criança deve ser significada pelo interlocutor, considerando todas suas manifestações enunciativas, colocando-a por inteira no universo da linguagem. (Barros; Fonte; Souza, 2020). |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os professores relataram que a participação dos alunos autistas não verbais ocorre de maneira diferenciada, sendo mais ativa em atividades que envolvem recursos visuais, corporais ou lúdicos, como desenhos, músicas e dramatizações. Em contrapartida, a participação diminui em tarefas que exigem expressão oral ou interação verbal direta (P1, P4, P7, P9).

Crianças com autismo frequentemente apresentam ações e discursos limitados, que podem ser de difícil interpretação para adultos, professores e colegas. Muitas vezes, enfrentam o desafio de atribuir significado a essas ações, já que outras pessoas podem perceber esses comportamentos como sem sentido (Martins; Monteiro, 2017). A participação ativa das crianças autistas depende da diversificação dos modos de linguagem e do uso intencional de recursos multimodais também pelos adultos, por isso a importância da abordagem multimodal da linguagem.

Quadro 5 – Recursos e estratégias de comunicação alternativa

| Professor | Falas sínteses | Interpretação teórica |
|---------------------|--|--|
| P1, P2, P5, P8, P9 | Utilizam figuras, cartazes, gestos espontâneos. | Confirma eficácia da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) para ampliar expressões orais e não orais (Pereira et al., 2015, p. 4). |
| P3, P4, P6, P7, P10 | Relatam ausência de formação e uso intuitivo de estratégias. | Reforçarmos que a necessidade de capacitação docente, pois segundo Souza (2022) é fundamental que os professores conheçam as características destes indivíduos para ensiná-los, pois eles apresentam múltiplas deficiências que afetam o processo de aprendizagem. |

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quanto ao uso de recursos comunicativos, os docentes mencionaram o emprego de figuras, gestos espontâneos, sinais criados pelos próprios professores e, em alguns raros casos, uso de tablets com aplicativos. Entretanto, as respostas revelam o uso pontual e não sistematizado dessas estratégias, associado à falta de formação sobre Comunicação Suplementar e Alternativa e à ausência de materiais padronizados (P1, P2, P5, P8, P9).

Os resultados convergem com o estudo de Pereira et al. (2015), segundo o qual a CSA é eficaz apenas quando aplicada de modo contínuo e articulado à rotina escolar e também à teoria da matriz gesto-vocal, que conforme Cavalcante (2018) oferecem suporte teórico para a incorporação dessas estratégias, uma vez que reforçam a ideia de que todo corpo comunica. “As crianças autistas são capazes de socializar com parceiros interativos, enunciando suas predileções e pensamentos” (Fonte; Silva, 2021). Assim, a adoção de práticas que integrem gesto, fala, imagem e tecnologia assistiva deve ser entendida como extensão natural da linguagem que não substitui, mas se integra à fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reafirma a complexidade e a riqueza da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando que sua comunicação ultrapassa os limites da oralidade e se manifesta em múltiplas modalidades expressivas: gestuais, corporais, visuais e tecnológicas. Ao compreender a linguagem como fenômeno multimodal, o estudo evidencia que a construção de sentidos, nesses sujeitos, emerge de uma matriz cognitiva integrada, na qual gesto e fala constituem dimensões coexpressivas e interdependentes, conforme postulam Kendon (2004), McNeill (1992) e Cavalcante (2018).

Os resultados obtidos nas entrevistas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental indicam que há, entre eles, uma percepção intuitiva de que o aluno autista comunica-se, ainda que não verbalmente. Todavia, persistem lacunas teóricas e formativas que impedem a sistematização dessa compreensão em práticas pedagógicas consistentes. A ausência de formação específica, o déficit de recursos assistivos e a fragilidade das políticas de apoio à inclusão comprometem a mediação docente e restringem a efetividade da comunicação em sala de aula.

Nesse contexto, a abordagem multimodal apresenta-se como referencial teórico, e propõe ao professor uma escuta ampliada, sensível às múltiplas linguagens que emergem do corpo, do gesto e do olhar, reconhecendo o aluno autista como sujeito de linguagem, produtor de sentidos e participante ativo da interação. O reconhecimento de que “todo corpo comunica” desloca o foco da deficiência para a potencialidade comunicativa e simbólica do sujeito.

Conclui-se, portanto, que reconhecer e valorizar a diversidade comunicativa das crianças autistas é permitir a expressão e a compreensão da criança no contexto escolar.



A escola que acolhe a diferença como potência e o gesto como palavra amplia os horizontes do ensinar e do aprender, fazendo da multimodalidade não apenas uma abordagem teórica da linguagem, mas uma prática de humanidade.

REFERÊNCIAS

ABNER N; COOPERRIDER K. GOLDIN-MEADOW S. **Gesture for Linguists: A Handy Primer.** Lang Linguist Compass. 2015 Nov 1;9(11):437-451. doi: 10.1111/lncc.12168. PMID: 26807141; PMCID: PMC4721265. Acesso em 02/04/2025.

ALMEIDA, Toscano Moura de Caldas Barros de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem.** *Letrônica*, 10(2), 526–537. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26403>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão.** Psicol. Esc. Educ. 27. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>

BARBOSA, Marta da Fonseca. **Transtorno do Espectro Autista e Comunicação Alternativa: uma revisão de literatura.** Lagarto - SE, 2023. Disponível em: [Marta da Fonseca Barbosa TCC.pdf](#). Acesso em abr. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da; SOUZA, Ana Fabrícia Rodrigues de. **Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa.** Forma y Función, 2020, 33(1), 173-189. Disponível em <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84184>

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Disponível em: [L13146](#). Acesso em mai. 2025.

CAVALCANTE, M. C. B. **Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 5–35, 2018.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso.** *Revista Investigações - Linguística*, v. 21 n. 2. 2008. Disponível em: [Vista do Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso.](#) Acesso em 22/03/2025.

CHAGAS, Darlene da Silva; AMARANTE, Juliana Rodrigues Nunes; ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Multimodalidade, interação e linguagem em um**



atendimento educacional especializado de guarabira/PB. ANAIS DE EVENTO, Revista CONEIL, 2020. | ISBN: 978-65-86901-92-4

FONTE, Renata Fonseca Lima da. SILVA; William Berg Lima da. **Jargão e gesto dêitico na aquisição de linguagem de crianças com transtorno do espectro autista.** Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli | v. 10, n. 4, p. 1797-1810, nov.- dez. 2021.

KENDON, A. **Gesture: visible action as utterance.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. Psicol. Esc. Educ., 2017 21(2), p. 215–224, maio 2017.

McNEILL, D. **Hand and mind: What gestures reveal about thought.** Chicago: University of Chicago Press 1992. Disponível em [Hand and mind : what gestures reveal about thought : McNeill, David : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.archive.org/details/handandmind00mcne_0). Acesso em 24/06/2025.

OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Gestos e holófrases no campo do autismo: um funcionamento linguístico-multimodal.** Revista do GELNE, v. 25, n. 2, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n2ID33235.

OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Multimodalidade nas práticas sociais de crianças autistas no processo de aquisição da linguagem.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 12, n. 3, e2552, p. 374-397, set.-dez./2022. DOI: 10.22168/2237 6321-32552.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. DE O.; LOPES, R. E.. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais *na e para a escola no Brasil*¹. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, n. Cad. Bras. Ter. Ocup., 2021 29, p. e2072, 2021.

PEREIRA, G. S. et al. **A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com TEA.** In: *8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP*. São Paulo: UNESP, 2015.

PRACIANO, Tércya Teixeira. **Formação de professores para lidar com alunos autistas na educação infantil: estratégias de ensino para inclusão na escola de ensino regular – uma revisão literária.** Ciências Humanas, Volume 28 – Edição 132/MAR 2024. REGISTRO DOI: 10.5281/zenodo.10883767

SANTOS, R. V.; MACEDO, E.; MAFRA, J. F. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como *condição humana*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. Rev. Bras. Estud. Pedagog., 2022 103(264), p. 466–485, maio 2022.

SOUZA, Francisnaide dos Santos. **Formação de Professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão.** Revista Prática Docente, v. 7, n. 1, e020, 2022.

