



## **LINGUAGEM E SÍNDROME DE ASPERGER: COMPREENDENDO A FALA DE UM ADOLESCENTE COM BASE NAS TEORIAS DA MENTE E DA COERÊNCIA CENTRAL**

Carlo Schmidt - UFSM  
Cristiane Kubaski – UFSM

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo oferecer uma análise da comunicação de um aluno com Síndrome de Asperger a partir das teorias cognitivas utilizadas para a compreensão dos déficits nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, sendo elas a Teoria da Mente e a Teoria da Coerência Central. A primeira entende que as dificuldades na comunicação derivam das falhas em atribuir estados mentais aos outros, e dessa forma não conseguindo prever adequadamente seus comportamentos. Já a segunda entende que o processo subliminar a essas falhas está na tendência em processar as informações e integrá-las em um todo coerente. Foram utilizadas vinhetas da fala desse aluno como base para o entendimento dos processos cognitivos subjacentes. Conclui-se que as especificidades da comunicação de alunos com Transtornos do Espectro do Autismo podem ser compreendidas não como déficits, mas como diferenças, constituindo um estilo cognitivo diferenciado.

**Palavras-chave:** Síndrome de Asperger; Teorias cognitivas; Linguagem.

### **Síndrome de Asperger e os Transtornos Globais do Desenvolvimento**

O termo Síndrome de Asperger (SA) foi utilizado pela primeira vez por Lorna Wing em 1981 para homenagear Hans Asperger, um psiquiatra e pediatra austríaco que relatou, em 1944, vários casos de psicopatia autística infantil. A síndrome foi incluída pela primeira vez na quarta edição do DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1994), sendo reconhecida como uma forma menos severa do transtorno do desenvolvimento incluído no espectro do autismo.

Tal como o Transtorno Autista (TA), existe na SA um importante prejuízo na interação social, comunicação e padrões restritos e estereotipados de comportamentos e interesses. A diferença entre estas condições é que na Síndrome de Asperger não há deficiência mental e atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem (APA, 2002).

Devido à inespecificidade das definições diagnósticas e o histórico recente da SA, sua prevalência ainda é desconhecida, embora tenha sido relatado um índice de prevalência de dois a quatro em 10.000 (Klin, 2006). Há poucas dúvidas de que a condição seja mais prevalente entre homens do que em mulheres, com um índice relatado de nove homens para cada mulher.

As alterações da linguagem são marcantes nas pessoas com SA. Pesquisas mostram que esses sujeitos frequentemente falam bastante, podem ser fluentes, mas dificilmente conseguem estabelecer um diálogo interativo convencional (DIAS et al., 2009). A prosódia da fala apresenta ritmo e melodia peculiares, sendo que muitas vezes as frases são findadas com um tom de interrogação ou exclamação. A escolha dos tópicos para comunicação também apresenta peculiaridades, em que o discurso encontra-se centrado quase exclusivamente nos assuntos de seu interesse e domínio, não levando em consideração a atenção do interlocutor (DIAS et al., 2009).

Esses jovens também manifestam dificuldades importantes na compreensão do sentido figurado da linguagem. Metáforas, ironias e alusões tendem a não ser compreendidas corretamente, contribuindo para as dificuldades na área social (CAMARGOS JR, 2001).

No que se refere aos comportamentos repetitivos e restritos, evidenciam-se maneirismos e rituais motores imutáveis, incluindo resistência a mudanças, insistência a determinadas rotinas e apego excessivo a objetos, bem como fascínio com movimento de peças. Inclusive, devido a intensidade de tais comportamentos, estes podem ser confundidos com aqueles presentes nos Transtornos Obsessivo-Compulsivo (FONSECA et al., 2007). Sobre essa característica na SA, Schwartzman (2003) complementa que:

Esse apego à rotina pode fazer com que uma simples mudança de itinerário, uma tentativa de troca de roupas, ou a colocação de um determinado objeto fora do foco habitual desencadeiem verdadeiras crises catastróficas que podem resultar em agressões. (p.25)

Portanto, as birras e estereotípias apresentadas por estas crianças, muitas vezes podem ser causadas pela falta de compreensão, por não saberem exatamente o que esperar da escola, causando muita ansiedade. Segundo Wilde, Koegel e Koegel, (1992), antecipar é um modo efetivo de preparar os estudantes com SA para aulas e testes, a fim de torná-los cientes das expectativas e familiarizá-las com as rotinas.

A Síndrome de Asperger parece ter um início mais tardio do que o Transtorno Autista, ou pelo menos parece ser identificado apenas mais tarde. Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser notados no período pré-escolar. As dificuldades na interação social podem tornar-se mais manifestas no contexto escolar. Este transtorno aparentemente segue um curso contínuo e, na ampla maioria dos casos, a duração é vitalícia (DSM-IV, 2004).

A Síndrome de Asperger é considerada um transtorno localizado no ponto mais alto do continuum do autismo. A ilustração de Van Krevelen (apud Wing, 1991) a respeito das pessoas incluídas neste *continuum*, apontou que a criança com autismo com nível de funcionamento baixo “vive num mundo próprio”, enquanto a criança com autismo com funcionamento mais alto, “vive

no nosso mundo, mas à sua própria maneira”. Conforme este autor, pessoas com SA escutam com atenção e mobilizam afeto, mas administram estas informações de uma forma peculiar.

Tais peculiaridades fazem com que as crianças com SA percebam o mundo de uma forma diferente que seus colegas, em que tende a prevalecer uma visão parcial e fragmentária dos objetos e situações ao invés da percepção de um todo coerente. Além disso, suas respostas carecem de uma sintonia espontânea e natural com as ideias e sentimentos dos outros, justamente por não perceberem corretamente as intenções, desejos ou crenças dos outros.

Portanto, assume-se para fins deste artigo que a percepção incompleta de eventos e situações dever-se-ia às falhas na Teoria da Coerência Central (FRITH, 1989), ao passo que as dificuldades em se colocar no lugar do outro poderiam ser explicadas pela Teoria da Mente (Baron-Cohen, 1985). Ambas as perspectivas teóricas serão descritas abaixo.

### **Teoria da Mente**

Um grupo de pesquisadores ingleses que estudava os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) na década de 1980 buscou explicações para o déficit cognitivo que estaria por detrás da tríade autística, propondo uma dificuldade para realizar “leituras da mente”. O termo ‘teoria’ foi empregado por esses autores porque esse processo envolve um sistema de inferências sobre estados que não são diretamente observáveis e que podem ser usados para prever o comportamento de outros. Assim, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron-Cohen (1985) construíram a hipótese de que esta tríade seria decorrente da limitação na capacidade fundamental de “ler a mente” dos outros, caracterizando o que foi chamado de “cegueira mental” (BARON-COHEN, 1985).

A Teoria da Mente refere-se à habilidade de inferir o que os outros pensam (crenças, desejos) com o objetivo de explicar ou prever os seus comportamentos (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Estes conceitos são estabelecidos ao longo do desenvolvimento de indivíduos sem autismo por volta dos três e quatro anos de idade. Um déficit nesta teoria é apontado como a possível causa para o pobre desenvolvimento social, imaginário e comunicativo das pessoas com TEA (FRITH, 1993).

Estes autores testaram a hipótese sobre o déficit da Teoria da Mente com pessoas com TEA adaptando um experimento originalmente criado por dois psicólogos austríacos, Heinz Wimmer e Josef Perner (1983). Este teste ficou conhecido como teste de *Sally-Anne*. No teste, duas bonecas (Sally e Anne) estão brincando juntas. Sally tem uma bola de gude que coloca em

uma cesta antes de sair da sala. Enquanto Sally está fora, Anne move a bola para uma caixa. Quando Sally retorna, é perguntado ao sujeito com TEA onde devemos procurar a bola: na cesta ou na caixa?

Crianças sem autismo com idade igual ou superior a quatro anos de idade sabem que Sally iria procurar a bola na cesta, apesar de saberem que a bola está na caixa, ou seja, elas conseguem representar a “crença falsa” de Sally, assim como o estado verdadeiro das coisas. Já as crianças com TEA costumam responder que Sally procuraria na caixa. Estas parecem confiar em sua experiência ou conhecimentos de onde a bolinha está sem levar em conta os conhecimentos ou experiência do outro, ou seja, não vendo do ponto de vista de Sally, apenas do seu próprio.

Esta experiência mostra como pessoas com autismo tendem a não levar em consideração o ponto de vista do outro, mas o seu próprio, o que tende a acarretar confusão e mau entendimento nas relações interpessoais.

Happé (1998) complementa que:

Se as pessoas com autismo não têm a habilidade para “pensar sobre os pensamentos”, tanto o seu como o dos outros, então elas são como estrangeiros em uma terra estranha, porque o mundo em que habitamos é um mundo social. Nós interpretamos os comportamentos em termos de estados mentais. Sem tal “teoria da mente”, o mundo social deve ser um lugar aterrorizante, imprevisível. Não é de surpreender que a criança com TEA com frequência luta contra ele, ou escapa dele física ou mentalmente. (p.49)

Dessa forma, considerar o mundo do ponto de vista do outro parece ser muito difícil para a maioria dos indivíduos com TEA. Se tentarmos imaginar a incapacidade de compreender como alguém se sente ou pensa, ou de levar em conta seu ponto de vista, percebemos como o mundo deve parecer confuso e assustador e como as interações sociais devem ser difíceis.

Portanto, não é nenhuma surpresa que jovens com autismo tenham um comportamento distinto de outras crianças, visto que, possuem dificuldades em compreender outras pessoas, e por isso muitas vezes preferindo objetos à interação social.

Assim sendo, podemos concluir a existência de suporte para uma teoria explicativa do autismo com base numa incapacidade básica que estes sujeitos têm de ler mentes. Contudo, esses estudos não permitem a sua aceitação como teoria explicativa do déficit para sua globalidade, que é melhor explicada pela Teoria da Coerência Central.

## **Teoria da Coerência Central**

A Coerência Central refere-se ao estilo de processamento de informações, especificamente, a tendência de processar informações dentro do seu contexto (HILL, FRITH, 2003). O desenvolvimento desta teoria apoiou-se nos estudos experimentais sobre memória que mostraram que os fatos centrais de uma história relatada tendem a serem mais lembrados do que seus detalhes, ao que se depreende a existência de uma preferência natural e inata por integração e processamento global de informações (BARLETT, 1932). Assim sendo, a ausência da tendência natural em juntar partes de informações para formar um todo provido de significado é uma das características mais marcantes no processamento cognitivo do autismo.

O interessante dessa teoria é que busca explicar não somente os déficits, mas também as habilidades, as quais podem estar, não somente preservadas, mas inclusive mostrarem-se superiores em indivíduos com autismo. Além disso, a teoria da coerência central integra em uma explicação única as performances superiores e inferiores das pessoas com autismo, como, por exemplo, o desempenho superior quando é necessária atenção em informações locais em contraponto a um desempenho pobre nas tarefas que exigem um reconhecimento global ou integral do contexto (BOSA, CALLIAS, 2000).

Por exemplo, é possível compreender a superioridade no desempenho de crianças com autismo em testes de inteligência padronizados que exigem a habilidade de reunião e classificação de imagens por séries, como é o caso do subteste de Cubos das escalas Weschler (HAPPÉ, 1994). Do mesmo modo destaca-se a facilidade com que estes sujeitos localizam figuras ocultas em ilustrações ou também conseguem memorizar de uma série de palavras sem-sentido em detrimento de outras com significado (HERMELIN; O'CONNOR, 1970; SHAH; FRITH, 1993).

Por outro lado, a imperícia na associação das palavras com seus significados pode consequentemente conduzir o sujeito com autismo ao isolamento social, principalmente nas situações em que o entendimento global é imprescindível para as respostas adequadas ao contexto social.

Portanto, Frith (1989) entende que as pessoas com autismo apresentam um estilo cognitivo focado nos detalhes, o que não é inferior ao processamento típico, mas apenas diferente deste.

### **Apresentação de um caso de autismo**

O sujeito da pesquisa foi um adolescente de 16 anos, de uma escola estadual de uma cidade no interior do estado. Conforme os dados pregressos, Pedro<sup>1</sup> foi um bebê extremamente tranquilo, ao que seus pais suspeitavam que fosse surdo. Com um ano e oito meses começou a frequentar uma creche e aos dois anos começou a falar, mas aos três a fala foi interrompida.

Quando estava na primeira série, estudava em uma escola particular, porém, na segunda série, foi convidado a se retirar. Nenhuma outra escola particular o aceitou, assim, foi matriculado, aos cinco anos na classe especial de uma escola regular. Permaneceu na classe especial por quatro anos, até que foi transferido para a classe comum, sendo então incluído. Atualmente frequenta a quinta série nesta mesma escola.

Durante este período recebeu acompanhamento fonoaudiológico e retomou a fala. Em seguida foi avaliado e recebeu o diagnóstico de TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade). Houve suspeita de espectro do autismo, e aos nove anos recebeu o diagnóstico de Síndrome de Asperger.

O aluno recebe atendimento na sala de recursos no próprio turno em que estuda, três vezes por semana, sendo que, nestes dias permanece durante todo o período nesta sala, pois segundo os professores, Pedro “tumultua” o andamento das atividades. Quanto às aprendizagens, a escola refere que o aluno não internaliza os conteúdos escolares, por isso não participa das avaliações propostas pela escola, sendo avaliado diferencialmente com base nas suas potencialidades.

### **Entendendo um estilo cognitivo diferente**

Abaixo serão apresentadas vinhetas das falas e comportamentos do aluno, seguidas por explicações com base nas teorias da mente e da coerência central.

#### ***Vinheta 1.***

Durante o cotidiano escolar, foi observada a tendência deste aluno em compreender situações de forma literal, o que parece estar presente no seguinte momento:

*Pedro foi ao circo com a sua professora e perguntou se havia banheiro ali. A professora, muito atarefada naquele momento, respondeu:*

*- “Segura um pouquinho!”*

*Ao que Pedro, prontamente segura seus genitais.*

---

<sup>1</sup> Aqui é utilizado o nome Pedro como pseudônimo, a fim de preservar a identidade do participante.

A situação acima representa o engano na compreensão que teria o interlocutor quanto ao uso comunicativo da expressão “segurar um pouquinho”, entendendo a mensagem de forma literal: “tenho que segurar algo”. Possivelmente, Pedro tenha imaginado que a professora teria lhe pedido para segurar seus genitais, o que não parece um comportamento socialmente adequado para aquela ocasião.

Segundo Frith (1989) tal fato poderia ser atribuído à falha em compreender significados levando em consideração o contexto em que é utilizado, caracterizando um processamento típico de fraca coerência central.

## **Vinheta 2.**

Outro momento que ilustra erros em inferências sociais a respeito de relações entre pessoas e “regras de convivência” são os que seguem abaixo:

*Certa vez, Pedro assistiu a uma palestra na sua escola e ficou muito interessado pelo palestrante, o qual também é meu professor na universidade (fato que Pedro conhece bem).*

*Assim, toda vez que Pedro me encontrava na escola, falava:*

- “Oi, cadê o Rodrigo? (palestrante)

*Outro dia, quando eu elogiei o casaco de Pedro, ele me respondeu que o meu também era bonito. Eu repliquei:*

- “Gostou? E nem é meu (pois era de um familiar).

*Então ele questionou:*

- “É do Rodrigo?”

*Do mesmo modo, em outra situação, quando Pedro viu a chave do meu carro sobre a mesa, perguntou qual carro eu tinha. Respondi a ele, que seguidamente perguntou:*

- É do Rodrigo?

Frith (1989) descreveu a coerência central como a tendência natural para reunir informações dispersas de modo a construir um significado de nível superior no contexto. Parece que o processamento cognitivo utilizado por Pedro para inferir que o casaco que eu usava era do palestrante não obedeceu a esse modo de pensar. Ou seja, como o professor palestrante é uma pessoa conhecida minha, mesmo que de relações sociais formais, Pedro entendeu que o casaco que eu usava poderia ser dele, sem pensar na baixa probabilidade de eu realmente estar usando um casaco do meu professor.

Essa situação parece mostrar também como Pedro tende a não levar em consideração o ponto de vista do outro, mas prioriza o seu próprio, como explica a Teoria da Mente (BARON-COHEN,1985). Segundo esse autor, a Teoria da Mente envolve um sistema de inferências sobre estados que não são diretamente observáveis, e, além disso, que a pessoa possa prever o comportamento do outro em função dessas inferências, o que se encontraria alterada no autismo.

Possivelmente a escolha do professor se deva á pouca flexibilidade em mudar sua resposta, já que esta se mostrou errada em outras ocasiões, quando sua resposta foi corrigida algumas vezes. Conforme Hermelin e O'Connor (1970) já demonstraram em suas pesquisas, pessoas com autismo também apresentam dificuldades em mudar suas respostas de *feedback* ao meio por não utilizar um sistema de regras interno, aprendido com a experiência, o que pode acarretar confusão e mau entendimento nas relações interpessoais.

### **Vinheta 3.**

As pessoas com autismo que desenvolvem linguagem apresentam dificuldades marcantes em iniciar ou sustentar diálogos e, muitas vezes, apesar de se utilizarem da fala, não visam comunicação, pois esta nem sempre corresponde ao contexto. Como na seguinte situação:

- *O Mauricio foi conosco em Santo Ângelo. Fui na Catedral de Santo Ângelo, arrotei e soltei “pum” lá dentro. Tu já foi na catedral tia?*
- *É bonita, bonita por dentro também.*
- *Tiraram os jacarés da praça porque estavam jogando lixo neles, aí trouxeram para o São Brás tia!*
- *Vão prender a mulher da novela, a Clara, ela tá ruim tia.*

Outra situação que ilustra este argumento:

- *Andei de balsa tia!*
- *Fui pra Porto Alegre, no show do Paul McCartney.*
- *Passei por 2 caminhões S10.*
- *Conhece a fábrica da GM?*
- *Fabricam S10, Celta e Prisma, peça, motor também, capô também. Tudo novinho também.*
- *Cadê o Rodrigo?*

Falas como estas, parecem destacar a dificuldade que Pedro apresenta em se comunicar, pois apesar de estar com a linguagem bem desenvolvida e a sintaxe das frases preservada, não está levando em conta o impacto de sua fala sobre a professora, ou seja, está comunicando apenas os tópicos que realmente lhe interessam, sem a preocupação em estabelecer um diálogo interativo ou com os interesses do outro.

Segundo a Teoria da Mente, os déficits da comunicação seriam uma consequência da incapacidade da pessoa com autismo em se comunicar com outras pessoas a respeito de estados mentais compartilhados, assim como os distúrbios no comportamento social também refletiriam a dificuldade em dar um sentido ao que as pessoas pensam e ao modo como se comportam.

Conforme observado nas situações acima relatadas, a fala de Pedro parece não demonstrar interesse pelo que a professora está pensando, ou seja, mesmo quando faz algum questionamento, não espera uma resposta em troca, iniciando imediatamente outro tópico.

Além disso, o discurso acima é distinto daquele tipicamente presente em pessoas psicóticas, como o “descarrilhamento de associações”. Peeters (1998) complementa essa ideia:

Elas (pessoas com autismo) podem parecer não ter consideração pelas outras pessoas, mas não é uma questão de egoísmo emocional, e sim um problema de inflexibilidade cognitiva (sua dificuldade com o “metafísico”) Desse modo elas são o oposto de certos psicóticos que vêem idéias e intenções por detrás de tudo (têm idéias ilusórias). (p.70)

Portanto, parece particularmente importante compreendermos as teorias que versam sobre o processamento cognitivo no autismo. Desse modo é possível nos aproximarmos das reais intenções comunicativas de suas falas para atender seu intuito nas interações, facilitando tanto a compreensão do receptor quanto do emissor da interação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pessoas com autismo invariavelmente apresentam alguma dificuldade na área da comunicação, podendo inclusive haver a ausência da linguagem. Também podem apresentar uma fala atrasada, com uso de palavras com pouca associação direta com seu significado, tornando a compreensão das ideias restrita.

Nesse sentido, o presente estudo buscou ilustrar algumas idiosincrasias peculiares da comunicação apresentada por um adolescente com Síndrome de Asperger, que por sua inespecificidade ocasiona desafios à escola, família e comunidade, os quais compreendem suas intenções de modo difuso. Baron-Cohen (1985) refere esta inabilidade como resultando em uma “cegueira mental”, o que facilmente pode acarretar distorções em significados e interpretações.

Apesar de ser analisado apenas um caso, em poucas situações, este pode ser considerado representativo de outros enquanto estudo de caso instrumental.

Destaca-se a importância em compreendermos que as pessoas com autismo apresentam uma alteração específica em relação ao processamento global das informações, tendo mais facilidade em deter-se nos detalhes, como justifica a Teoria da Coerência Central (FRITH,

1989). Tal diferença contribui para as falhas típicas da comunicação, ilustradas acima, quando a pessoa com autismo tende a não compreender o que as pessoas realmente pretendem, respondendo com alternativas inadequadas.

Após apresentadas as teorias cognitivas e o modo como estas são utilizadas no ambiente escolar, parece evidente a importância dos professores, educadores e familiares se apropriarem destes estudos a fim de melhor conhecer as características da linguagem, enquanto reflexo do processamento cognitivo específico, dos alunos com autismo.

Mesmo ao levar em conta as diferenças entre as formas singulares de comunicação de cada pessoa com autismo enquanto uma subjetividade única, tais teorias podem servir como “geradoras de hipóteses”, ou seja, servirem para orientar o interlocutor na procura do significado original intentado pelo interlocutor, funcionando como uma ferramenta importante no entendimento deste estilo cognitivo diferente.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BARLETT, F.C. **Remembering: a study in experimental social psychology**. Cambridge University Press, 1932.

BARON-COHEN,S, A.M. LESLIEL, and FRITH. U. **Does the autistic child have a ‘theory of mind’**. In *Cognition*, pages 37–46. 1985.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n.1, 2000.

CAMARGOS, W. J. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - 3º Milênio**, 2001.

DIAS, K.Z. et al . Avaliação da linguagem oral e escrita em sujeitos com Síndrome de Asperger. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2009.

FONSECA, J.M; CAMPOS, A.L.; ARRAS LOPEZ, J.R. Síndrome de Asperger e TOC: comorbidade ou unidade? **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v.56, n.4, 2007.

FRITH, U. **Autism: explaining the enigma**. Massachussets: Blackwell Publishers Inc. 1989.

FRITH, U. Austism. **Scientific American**, v.268, n.6, pp.108–114, 1993

HAPPÉ, F. **Autism: an introduction to psychological theory**. Hove: Psychology Press, 1998.

HAPPÉ, F. **Autism an Introduction to psychological theory**. London: UCL Press, 1994.

HERMELIN, B.; O'CONNOR, N. - **Psychological Experiments with Autistic Children**. New York: Pergamon, 1970.

HILL, E.L.; FRITH, U. Understanding autism: insights from mind and brain. **Philosophical Transactions of the Royal Society Series B: Biological Sciences**, v.358, n.1430, pp. 281-289, 2003.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006.

PEETERS, T. **Atendimento Teórico e Intervenção Educacional**. Rio de Janeiro. Editora Cultura Médica, 1998.

PREMACK, D. & WOODDRUFF, G. "Does the chimpanzees have a theory of mind?" *Behavioral and Brain Science*, 1978.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Editora Memnon. 2003.

SHAH, A.; FRITH, U. Why do autistic individuals show superior performance on the Block Design task? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 34, 1993.

WILDE, L. D.; KOEGEL, L. K.; KOEGEL, R. L. **Increasing success in school through priming: A training manual**. Santa Barbara, CA: University of California. 1992.

WING, L. In: FRITH, Uta (ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres, Cambridge University Press, 1991

WIMMER, H.; PERNER, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, 13, p.103-128, 1983.

**Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - 3º Milênio - Walter Camargos Junior**