

A LINGUAGEM MULTIMODAL DA CRIANÇA AUTISTA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Flávia Gonçalves Calaça de Souza – UFPB – flavia.ufpb@hotmail.com

Juciane Nóbrega de Lima – UFPB – jucy.nobrega@gmail.com

INTRODUÇÃO

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

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

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

Sendo assim, o ponto de vista da linguística teórica adotada pelo professor é de grande relevância para a formulação e análise das metodologias utilizadas para o ensino dessas crianças por apresentarem características comuns a todos os humanos, apesar das singularidades da linguagem do autista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

Um marco na literatura sobre essa síndrome foi a classificação proposta por Michael Rutter em quatro critérios: atraso e desvio social, problemas de

comunicação, comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos e início antes dos 30 meses de idade.

Segundo as observações de Rodrigues e Spencer (2012), existem outros traços marcantes nos autistas que são resultados de descrições clínicas recentes, como afetos inadequados, dificuldades de perceber intenções, distúrbios do sono e da alimentação, problemas digestivos nos primeiros meses do nascimento, anomalias congênitas e hiporrespostas ou hiperrespostas. Ainda é colocado pelos autores que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e a proporção atinge de três a cinco vezes mais meninos do que meninas. Além disso, nas meninas a manifestação da síndrome é mais intensa quando comparada aos meninos.

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

Quadro 1 – Anormalidades da modulação sensorial

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

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

Como podemos perceber, a síndrome do espectro autista é complexa e por isso, salientamos que a singularidade de cada criança deve ser levada em consideração para o desenvolvimento das atividades escolares.

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

A LINGUAGEM MULTIMODAL

Em estudos realizados no LAFE - UFPB (CAVALCANTE, 2009; NÓBREGA, 2010; BARROS, 2012), é considerado o sistema linguístico processual como também a interação entre os participantes. As pesquisas desse grupo buscam compreender como se dá o processo aquisicional da linguagem tendo como base a linguagem multimodal e a construção do discurso a partir do outro:

A matriz gesto-vocal em aquisição da linguagem mostra que nos diversos momentos desse processo a criança correlaciona gesto e fala num funcionamento multimodal, no qual as produções gestuais e as produções vocais são adquiridas mutualmente em um contínuo nas interações dialógicas com a mãe (FONTE *et al.*, 2014, p. 79).

O conceito de linguagem é ampliado ao trazer um olhar sob os gestos ao considera-los língua/linguagem, ou seja, gesto e fala compõe uma única matriz comunicativa na qual ambos são considerados língua.

Um estudo de caráter qualitativo bastante relevante realizado por esse grupo (MAIA, 2006), analisou as transcrições das sessões fonoaudiológicas

filmadas com uma criança autista. É defendida por Maia (2006) a ideia de língua como constituinte do sujeito autista:

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

Como afirma a autora, o outro seria atuante no processo assim como também aquele que fala. Pensando na criança autista e aplicando tais conceitos a aqueles rótulos sobre a sua forma de se comunicar/interagir, compreendemos que ela possui linguagem e que sua fala e seus gestos possuem sentido e fazem parte de uma interação com o outro, contrariamente ao afirmado por Kanner (1997). A autora argumenta através da análise dos diálogos entre a terapeuta e a criança que essa compreende o que é dito por aquela. Sendo assim, compreendemos que a criança se faz presente na interação discursiva não podendo ter sua linguagem considerada descontextualizada, errada ou oca.

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

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

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

É narrado por Rodrigues e Spencer (2012) um estudo de caso que é resultado das experiências educacionais vividas por dois jovens autistas, alunos da Associação Pestalozzi da Paraíba, com diagnóstico de autismo mais

severo. Foram descritos pelos autores as seguintes atividades realizadas: encaixe de peças do brinquedo Lego, desenho em folha de papel em branco, corte e colagem de papéis, empilhamento de materiais, encaixe de desenhos geométricos, pular bambolê com pés juntos e organização de materiais.

As atividades brevemente descritas acima foram mediadas pelo professor que ensinava a tarefa com o objetivo de estimular os sentidos e a atividade mental ao produzir um espaço rico em estímulos. Merece destaque aqui que os autores concluem sua análise sobre a interação aluno-professor afirmando que muitas solicitações feitas na convivência com o aluno na escola não tinham respostas e permanecia a emissão de risos e sons como “a”, “ba”, “au au” e “hum” considerados pela mesma como sem sentido.

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

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

CONCLUSÃO

Podemos concluir afirmando que defendemos aqui que seria mais coerente o professor considerar a fala e o gesto como língua/linguagem presente na criança com autismo como também que a mesma interage e está presente no discurso. A partir disso, formular as atividades utilizadas para o ensino dessas crianças e, conseqüentemente, desenvolver as habilidades já

presentes nelas, contribuindo para a sua inserção no diálogo tendo concepção de que a matriz cognitiva humana é gesto-vocal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Senado Federal, 2012.

CAVALCANTE, M. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, Recife, v. 21, p. 153-170, 2009.

FONTE, R. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem. In: _____. **Aquisição, desvios e práticas da linguagem**. Curitiba: CRV, 2014.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, 2006.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

MAIA, J. C. **Um viés constitutivo do sujeito na terapia de linguagem com uma criança autista**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

_____. Pointing and Morality in Chicago. In: KITA, S. (Ed.). **Pointing: where language, culture and cognition meet**. Mahwah: Erlbaum, 2003.

MORGENSTERN, A. From gesture to sign and from gesture to word. In: ZLATEV, J.; ANDRÉN, M. (Orgs.). **Studies in language and cognition**. Cambridge Scholars Pub, 2009.

NÓBREGA, P. V. A. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

RODRIGUES, J.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2012.