



O USO DA LÍNGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS AUTISTAS: LEITURAS E OBSERVAÇÕES DE APLICABILIDADE

*THE USE OF SIGN LANGUAGE BY AUTISTIC
CHILDREN: READINGS AND APPLICABILITY
OBSERVATIONS*

THALITA MAYRINK XAVIER PASSOS
TIAGO BATISTA DOS SANTOS

RESUMO

A diversidade da surdez, sob a visão antropológica, é um mote para pensar diferentes formas de incluir esses sujeitos na sociedade, pois ela nos permite lançar um olhar sobre esses indivíduos como sujeitos, considerando as suas características e diversidade. Pensar nos aspectos culturais dessa comunidade envolve um aceite da língua de sinais como natural e que ela pode ser aprendida pelas crianças desde sob a ótica da comunicação e não da reabilitação. Este trabalho surge das discussões realizadas durante o curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, cujo tema é atendimento aos surdos com outras deficiências e vem se debruçar sobre alguns aspectos do uso da língua de sinais por crianças autistas. A fim de atender a proposta do curso, este trabalho foi construído como uma pesquisa teórico-prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender quais aspectos devem ser considerados para que a comunicação em Língua de sinais seja incluída no desenvolvimento da criança autista. Para o andamento da pesquisa, foi utilizada uma revisão bibliográfica sobre o uso da Libras por crianças autistas e depoimento de professores que atuaram no atendimento de crianças autistas. Através de algumas reflexões sobre o que vem sendo proposto como ensino de língua de sinais como meio alternativo de comunicação para essas crianças, foi possível compreender que a forma de abordagem apresentada e os mecanismos de ensino e proposta não se enquadram numa perspectiva de ensino-aprendizagem de língua. Porém estão as-

sociados a uma proposta de ensino de elementos manuais e visuais de comunicação alternativa. Foi possível identificar também a importância das relações afetivas na escolha das melhores maneiras de realizar uma intervenção em cada caso, não sendo ignorada a utilização de sinais e gestos caseiros nessa construção de relação. Assim, propomos que sejam pensadas outras estratégias de intervenção utilizando esses sinais, adotando o que podemos associar aos sinais metódicos, mas que tivessem como recurso, sinais icônicos de diferentes línguas de sinais, gestos caseiros comuns, que poderiam ser experimentados nas interações entre educadores-aluno e familiar-estudante.

Palavras-chave: Comunicação; Língua; Surdez; TEA

THALITA MAYRINK XAVIER PASSOS

Possui graduação em Artes Plásticas pelo Instituto de Artes e Design Universidade Federal de Juiz de Fora. Intérprete de Libras e atuante na Educação Especial desde 2009.

TIAGO BATISTA

Possui graduação em LETRAS - Língua Portuguesa/ Literatura (2006), Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica: Ensino de Língua Portuguesa, pela UFRJ (2011), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014). Atuou como professor-tutor do curso de Letras- Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor Assistente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professor de Língua Portuguesa - SEEDUC com atuação no CASRJ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, tradução/interpretação, Educação, Surdez e inclusão.

ABSTRACT

The diversity of deafness, from an anthropological point of view, is a motto for thinking about different ways of including these individuals in society, as it allows us to look at these individuals as subjects, considering their characteristics and diversity. Thinking about the cultural aspects of this community involves accepting sign language as natural and that it can be learned by children from the perspective of communication and not rehabilitation. This paper arises from discussions carried out during the improvement course promoted by the Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (National Institute of Education for the Deaf), whose theme is the care of the deaf with other disabilities and focuses on some aspects of the use of sign language by autistic children. To meet the proposal of the course, this work was built as theoretical-practical research. This is a qualitative research, whose goal is to understand which aspects must be considered so that communication in Sign Language is included in the development of autistic children. To carry out the research, a literature review on the use of Libras (Brazilian Sign Language) by autistic children and the testimonials from teachers who worked in the care of autistic children were used. Through some reflections on what has been proposed as teaching sign language as an alternative means of communication for these children, it was possible to understand that the approach presented and the teaching mechanisms and proposal do not fit into a language teaching-learning perspective. However, they are associated with a proposal of teaching manual and visual

elements of alternative communication. It was also possible to identify the importance of affective relationships in the choice of the best ways to perform an intervention in each case, not ignoring the use of homemade signs and gestures in this relationship building. Thus, we propose that other intervention strategies be thought out using these signs, adopting what we can associate with methodical signs, but that had, as a resource, iconic signs from different sign languages, common homemade gestures that could be experienced in interactions between teachers-student and family-student.

INTRODUÇÃO

A diversidade da surdez, sob a visão antropológica, é um mote para pensar diferentes formas de incluir esses sujeitos na sociedade, pois ela nos permite lançar um olhar sobre esses indivíduos como sujeitos, considerando as suas características e diversidade. Pensar nos aspectos culturais dessa comunidade envolve um aceite da Língua de Sinais como natural e que ela pode ser aprendida pelas crianças sob a ótica da comunicação e não da reabilitação. Este trabalho surge das discussões realizadas durante o curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, cujo tema é atendimento aos surdos com outras deficiências e vem se debruçar sobre alguns aspectos do uso da Língua de Sinais por crianças autistas.

Neste curso, muitas foram as apresentações e leituras que apontaram para a diversidade da surdez e também sobre alguns aspectos da Língua de Sinais em crianças surdas com outros comprometimentos. A partir das aulas sobre surdez e autismo e algumas investigações, foi possível observar a carência de materiais que abordavam o uso da Língua de Sinais por crianças autistas, tornando este tema de especial interesse para uma pesquisa.

A partir daí, iniciamos uma investigação buscando entender como essa língua é utilizada por essas crianças. Em virtude da escassez de material disponível para investigação, alguns recortes só puderam ser realizados após a leitura e o diálogo

com professores experientes, que atuam no atendimento de crianças autistas. Assim, propomos um trabalho investigativo que busca apresentar alguns aspectos sobre o uso da Língua de Sinais com crianças no transtorno do espectro autista (TEA).

Pensar na diferença entre a criança surda e a criança ouvinte nesta condição de TEA foi um dos desafios deste trabalho, pois isso envolve compreender a Língua de Sinais não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas como mediadora entre o sujeito e o mundo que o cerca. Assim, buscamos destacar nestas observações alguns aspectos e condição comunicativa dessas crianças, entendermos um pouco mais sobre a ótica da Língua de Sinais nessas vivências e apontar alguns elementos para que seja possível desenvolver essa experiência.

A fim de atender à proposta do curso, este trabalho foi construído como uma pesquisa teórico-prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender quais aspectos devem ser considerados para que a comunicação em Língua de Sinais seja incluída no desenvolvimento da criança autista. Para o andamento da pesquisa, foi utilizada uma revisão bibliográfica sobre o uso da Libras por crianças autistas e depoimento de professores que atuaram no atendimento de crianças nesse espectro.

Assim, o trabalho espera contribuir com as leituras acerca do tema do uso da Língua de Sinais por crianças com TEA e propor algumas reflexões sobre a dimen-

são linguística e comunicativa na intervenção educacional dessas crianças.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que busca compreender como a relação do ensino de Libras para crianças autistas vem acontecendo. A ideia de investigação bibliográfica surge primeiramente pela compreensão trazida por Ruiz:

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer à maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa (2009, p. 57).

A escolha dessa forma de investigação deu-se pela compreensão de que ela poderia já compor uma série de conhecimentos ainda não reunidos e, portanto, com informações já essenciais ao campo e à área de investigação. Assim como defende Severino, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (2007, p.122) e neles somos capazes de reunir informações essenciais ao trabalho do investigador e criar um panorama sobre o tema abordado.

Trata-se de investigação sobre os registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Para este trabalho, foi essencial esse levantamento,

entre fontes primárias, secundárias e terciárias, tendo em vista um quantitativo ainda bem reduzido de pesquisas e documentos relacionados à inserção da Língua de Sinais como meio alternativo de comunicação.

Este trabalho busca investigar um fenômeno e como ele ocorre a partir de estudos realizados e de experiências narradas documentalmente, visando a uma compreensão do problema e à apresentação de algumas definições já postas e incluir novas a partir das inferências de leitura e de investigação do material acerca do tema.

A fim de compreendermos um pouco mais foram realizados levantamentos sobre a definição de autismo, suas implicações para a vida das pessoas que vivem com este espectro, sobretudo nos casos severos, quando não há manifestação linguística verbal.

Objetivando perceber se a oferta realizada e proposta realmente estavam interligadas com a proposta de ensino de língua, foi necessário avaliar as conclusões realizadas por pesquisas que propõem essa intervenção, além de investigar sites nacionais e internacionais que tratam dessa temática.

A revisão bibliográfica foi realizada em bancos de teses e dissertações, sites e revistas especializadas no tema do Espectro autista. A fim de compreender melhor como a proposta de ensino de língua se configura, buscamos investigar também literatura educacional e desenvolvimento de crianças com TEA.

OLHANDO O ESPECTRO AUTISTA

Anualmente milhões de crianças, e recentemente adultos, vêm sendo diagnosticados com algum transtorno que afeta a sua comunicação e conseqüentemente a sua socialização. Um dos transtornos que vem chamando a atenção de cientistas e pesquisadores é o do espectro autista (TEA). Essa condição vem afetando a vida de muitas pessoas e pode ser diagnosticada, segundo o DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), em grau leve, moderado ou severo (2014).

A própria Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que há cerca de setenta milhões de pessoas com esse transtorno no mundo (SILVA et al., 2012). Dados levantados pela organização apontam que esse número pode refletir cerca de 1% da população mundial. Em seu portal, a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) aponta que estimativas indicam que em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista. Destaca-se ainda a informação de que algumas pesquisas bem controladas têm relatado números que são significativamente mais elevados. Esta organização também destaca, com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, que a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente.

No Brasil, embora os dados estejam bem limitados e inconsistentes, sobretu-

do pela ausência do CENSO demográfico 2020, a revista Autismo (2019), apontou estudo pioneiro realizado na cidade de Atibaia, no interior de São Paulo, que, em um recorte de bairros com até 20 mil habitantes, os dados indicam uma criança com TEA para cada 367 indivíduos. Esses dados diferem-se dos apresentados pela Organização mundial de Saúde e podem indicar uma diferença em termos de população relativa no país ou apenas neste universo investigado. Para Riesgo (2013), cerca de 1% (um por cento) dos brasileiros têm autismo, o que equivale a meio milhão de pessoas. Esses dados, porém, podem ser revistos, quando confrontados com dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, e publicados pela revista Espaço Aberto (2016), da Universidade de São Paulo (USP), que aponta a existência, hoje no Brasil, de um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que no país, com seus 200 milhões de habitantes, haja cerca de 2 milhões de autistas.

Com a problemática de identificação, ainda não é possível afirmar um quantitativo definido; porém, para além desses números, ao pensarmos nos sujeitos envolvidos, refletimos sobre a possibilidade de encontrarem atendimento adequado. Um apontamento realizado por Oliveira (2016) em relação à dificuldade de informações, que ainda são vagas e imprecisas. Assim, desde o quantitativo de pessoas, diagnóstico e até tratamentos

adequados, essas pessoas e suas famílias demoram para receber as orientações mais condizentes com o grau de espectro das pessoas.

Este transtorno foi identificado em 1943, por Leo Kanner em suas observações sobre um grupo de crianças que apresentavam dificuldades de interação, isolamento social, alterações da fala e necessidade de extrema manutenção da rotina (GIKOVATE; MOUSINHO, 2009), caracterizando-se como uma condição de saúde marcada por um déficit na interlocução social, que se reflete tanto na comunicação como na interação com outras pessoas, podendo ter reflexos e prejuízos na produção da comunicação verbal e não verbal. Outro aspecto é um comportamento atípico, que envolve interesse restrito e focado em determinado objeto ou campo de visão, conhecido como hiperfoco, e em alguns casos esses indivíduos apresentam “flaping”, que são movimentos repetitivos, estereotípias motoras que aparecem no comportamento de forma aleatória e podem ajudar na regulação sensorial, isto é, ajudar as pessoas a lidar com tensões causadas pelo excesso de estímulos.

Para a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), este transtorno é capaz de reduzir a participação social desses indivíduos, pois impacta diretamente no desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de atividades corriqueiras do dia a dia. Conseqüentemente, caso não sejam tomadas medidas

de intervenção, essas pessoas podem ter a sua vida prejudicada e a participação efetiva na sociedade comprometida. Ao abordar as dificuldades impostas por este transtorno, a OPAS aponta que

o transtorno do espectro autista pode limitar significativamente a capacidade de um indivíduo para realizar atividades diárias e participar da sociedade. Muitas vezes influencia negativamente as conquistas educacionais e sociais da pessoa, bem como oportunidades de emprego. (OPAS, 2021)

ESPECTRO AUTISTA, COMUNICAÇÃO E LÍNGUA

Uma das marcas de diagnóstico do espectro autista está no tripé apresentado por Wing (1979) que consiste em “falha na interação social recíproca; comprometimento da imaginação, comportamento e interesse repetitivo; a dificuldade na comunicação verbal e não verbal” (apud LAMOGLIA, 2009, p.133). Se considerarmos cada um desses elementos que compõem o tripé, é possível identificar graus variáveis de acometimento. Em casos mais leves é possível diagnosticar sujeitos com fala, vocabulário e gramática intactos, com alguma dificuldade na prosódia e na manutenção de diálogos e uso de linguagem figurada, porém capazes de realizar essa interação.

Contudo, ao nos depararmos com casos severos, podemos encontrar pessoas sem linguagem funcional (verbal e não verbal), isto é, não desenvolvem o uso da língua de acordo com as necessidades comunicativas. Essas pessoas não mani-

festam comunicação linguística mesmo sob as pressões oriundas das diferentes situações comunicativas e, dessa forma, é improvável que eles consigam adequar ou ajustar a sua estrutura gramatical ou produção prosódica à intenção comunicativa, como um falante de determinada língua. Ou seja, são impossibilitados, pelo transcurso, de apresentar comunicação verbal ou não verbal em atos comunicativos de interação social. Passemos, então, a compreender um pouco mais sobre a comunicação humana, sua relação com o espectro autista e a possibilidade de inclusão da língua de sinais nesses processos de interação.

A origem da palavra comunicação está no latim, *communis*, e nos remete à ideia de compartilhamento de uma informação, transmissão de um saber. Esse processo possibilita a coparticipação nos valores e costumes, aspectos imprescindíveis à formação da personalidade do sujeito. Esse processo complexo é possibilitado pelo uso de ferramentas e técnicas, verbais e não verbais e depende também dos laços afetivos entre os sujeitos.

No caso das pessoas com TEA em diagnóstico severo, historicamente, foram pensadas estratégias de efetivação ou a ampliação da comunicação, visando à integração ao meio social. A partir dessa necessidade, algumas formas de comunicação foram adaptadas e/ou criadas, objetivando atender às especificidades desse grupo. Assim, surge a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA)

A noção de CSA apenas se consolidou a partir dos anos de 1950 internacionalmente e somente em 1970 no Brasil. Trata-se de área interdisciplinar de investigação, abrangendo, principalmente, as áreas da saúde e da educação, com a finalidade de investigar e pensar na produção de bens para atender ao público com algum comprometimento de linguagem. Ela se volta para a compreensão de como os elementos simbólicos podem contribuir para a realização das interações humanas, em situações onde a língua falada encontra algum impeditivo de realização. Inicialmente, estrutura-se nos sistemas de linguagem sígnicas manuais, de representação simbólica, que têm a sua gênese na comunicação gestual realizada pelos surdos, por serem elementos gestuais/manuais que poderiam ser utilizados nos casos em que a produção linguística oral apresentasse algum impeditivo.

Trata-se, portanto, de uma área ampla, em que são incorporadas diferentes estratégias de comunicação e instrumentos, inclusive aqueles apresentados como parte da Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA). Assim, trazemos uma breve definição apontada por Krug et al. (2017) do que seria a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), sempre tendo em mente que a questão terminológica é bastante complexa, tanto pelas questões de ordenamento sintático dos idiomas, como pela construção de significados que são produzidos em cada país, em relação aos termos que compõem a

nomenclatura, o que pode acarretar sentidos diferentes para um mesmo termo em países de línguas distintas; porém, neste estudo, compreendemos CSA conforme a definição de Krug et al.:

Trata-se de uma atividade semiótica composta por signos verbais e não-verbais [sic] que mediam as interações dialógicas, favorecendo a apropriação da linguagem e do conhecimento e, portanto, na constituição do sujeito com significativas limitações de fala. Composta por sistemas de signos verbais e (vocalizações e escrita ortográfica) e não-verbais [sic] (expressões faciais, gestos, movimentos corporais, português sinalizado, língua de sinais, fotos, desenhos, sistemas de símbolos pictográficos e ideográficos), a CSA possibilita que tais manifestações, quando postas em movimento na linguagem e tomadas como atividade/trabalho semiótico, produzam significados e possam, então, ser interpretadas, ganhando sentido. Dessa forma, contribui para que sujeitos com comprometimentos graves de oralização assumam a autoria de seus discursos (2017, p. 266, grifo nosso).

A compreensão da dimensão que a CSA assume é essencial para entendermos a importância da ampliação das estratégias de comunicação a serem implementadas no atendimento às pessoas autistas em grau severo. Porém, cabem algumas reflexões acerca da utilização da ideia de ensino de Língua de Sinais nesses casos específicos.

Conforme já abordado, nos casos de crianças com autismo leve ou moderado, cuja estrutura gramatical e fala estão pre-

servadas, a oportunidade de uma educação bilíngue utilizando a Língua de Sinais ou outra língua independente da modalidade, pode ser uma possibilidade de enriquecimento educacional e de formação pessoal. Contudo, neste momento, buscamos refletir sobre a ideia de ensino de Língua de Sinais para crianças autistas como forma de manifestação linguística mais adequada, em virtude de seu comprometimento de fala verbal, apresentado como consequência do espectro autista.

Weaver (1980) destaca alguns meios que o homem utiliza para transmitir ideias: a palavra falada, diretamente ou por telefone ou rádio; a palavra escrita ou impressa, emitida pela mão ou equipamento; acenos de cabeça, de mão; piscadelas; gestos; trecho musical que nos lembra um fato; movimentos e posições corporais. Filho, Bez et al. (2010) e Verzoni (1999) esclarecem que os sistemas não verbais de comunicação utilizam símbolos distintos da fala funcional de quem se comunica. Ainda dentro dos sistemas não verbais de comunicação, temos dois grupos: os sistemas de comunicação não verbal com ajuda, aqueles que precisam de um vasto repertório de elementos de representação, e o sistema de comunicação não verbal sem ajuda, aqueles que não necessitam de nenhum auxílio ou instrumento. Nesse grupo inclui-se a Língua de Sinais.

Indivíduos que fazem parte do espectro autista possuem diferentes níveis de comprometimento ou atrasos em domí-

nios específicos. Embora seja universal, em graus variados, essa diferença acontece na interação social. Para suprir e auxiliar nas áreas de maior comprometimento, utilizamos os recursos de Comunicação Alternativa, que nada mais são que um conjunto de estratégias e técnicas para ampliar as possibilidades linguísticas dos sujeitos com déficit de comunicação (SOUZA; PASSERINO, 2013).

É importante destacar que, da mesma maneira como não existe homogeneidade na caracterização desses sujeitos com Espectro Autista, o mesmo se aplica ao uso dos recursos de Comunicação Alternativa - CA - a serem adotados. Cada indivíduo possui uma necessidade específica que irá demandar um recurso particular na construção de um atendimento ou proposta de intervenção. O sujeito pode manifestar quais elementos são mais adequados e produzem mais respostas; logo, poderá escolher a melhor estratégia comunicacional que atende à sua necessidade comunicativa individual.

Antes de discutirmos a inclusão da Libras como ferramenta educacional no desenvolvimento das crianças autistas, é necessário entendermos essa modalidade linguística como tal, desfazendo dois "mitos" apresentados por Gesser (2010). "A Língua de Sinais não é artificial, isto é, não teve a sua inicialização programada e estabelecida por um grupo de indivíduos com um propósito específico e cujo objetivo maior seria estabelecer uma comunicação" (p.13). Ainda, outro mito é

que a Língua de Sinais seja uma versão sinalizada da língua oral, assim seria possível substituir a palavra oral por um sinal equivalente. Gesser defende que "Não".

As línguas de sinais têm estrutura própria e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. Educacionalmente, o uso do português sinalizado tem sido alvo de muitas críticas, porque se insere na filosofia do bidualismo. Dentro dessa visão, encara-se a Língua de Sinais como um meio para se atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral (...) funcionando como uma amálgama dos sinais e de fala. (p.33)

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é uma língua de modalidade visual gestual, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da Comunidade Surda, desde 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436.

As Línguas de Sinais não são universais. Cada uma possui sua própria estrutura gramatical. A Língua de Sinais, assim como a língua oral, é a representação da cultura de um povo. Países com a mesma língua oral possuem Línguas de Sinais diferentes. Um exemplo, é o caso de Brasil e Portugal. Por mais que esses países possuam a mesma língua oral, possuem Língua de Sinais diferentes. (RUBIO et al., 2014, p.3).

Conforme defende Uzan (2008),

"a Libras, assim como diversas línguas existentes, é composta por níveis linguísticos: fonologia,

morfologia, sintaxe e semântica. Assim, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (p.2).

Abre-se, então, espaço para repensarmos o que vem sendo denominado em alguns trabalhos e experiência sobre o ensino de Línguas de Sinais, na substituição da fala oral para crianças com espectro autista severo, sem produção verbal. “A língua é um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva” (BAGNO, 2014, p.22). Segundo este autor, podemos dizer que a língua está no cérebro de cada indivíduo, mas também depende da interação social para ser ativada e assim permitir a integração desse indivíduo em sua comunidade, por meio de processos interativos de fala.

A fim de aprofundarmos as implicações acerca da noção do ensino e uso de uma língua na educação dessas crianças e refletirmos sobre a identificação do fenômeno implícito no ensino utilizando sinais, abordamos agora a definição de Bagno (2014) para língua.

A língua é um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e mental que: (1) é compartilhado pelos membros de uma dada comunidade humana como recurso comunicativo; (2) serve para a interação e integração sociocultural dos membros dessa comunidade; (3) se organiza fonomorfossintaticamente (sons+palavras+frases) segundo convenções firmadas ao longo da história dessa comunidade; (4) coevolui com os desen-

volvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre variável e mutante, um processo nunca acabado;(5) se manifesta concretamente por meio de um repertório limitado de sons emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo (p.22, grifos do autor).

Essas características, defendidas para uma língua, podem ser pensadas e aplicadas também para uma língua sinalizada, resguardando o seu caráter visual, Onde lemos sons, é necessário pensar em unidades mínimas visuais, ou seja, os fonemas das Línguas de Sinais.

Outro aspecto a se considerar é que a língua acontece na interação, no contato social, na conversação, ou seja, é um fenômeno sociocognitivo e que, para a sua realização, não se pode pensá-la como uma lista de palavras que se prendem por meio de uma ordem fixa e imutável. Justamente por seu caráter social e de evolução, o que se produz na/pela fala é uma representação simbólica em constante modificação, pois, na conversação, trocas linguísticas são realizadas e nela realizamos o exercício da linguagem.

Entendendo que essa realização não acontece quando as crianças autistas em grau severo são expostas à Língua de Sinais, podemos então inferir que é precoce, ainda, qualquer definição que envolva o ensino de sinais para essas crianças como uma intervenção em Libras ou em Língua de Sinais. Mas, então, como podemos pensar a comunicação para atender as crianças autistas severas e as experiências com uso

de vocábulos das Línguas de Sinais?

Dentre os recursos apresentados como forma de Comunicação Ampliada (CA) ou Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), encontramos os sinais manuais das Línguas de Sinais e a composição da fala sinalizada. Lopes destaca que:

O principal objetivo é fazer com que a pessoa se comunique de maneira espontânea através dos sinais manuais e depois use os sinais simultaneamente à fala para que, posteriormente, evolua para a linguagem verbal, que pode ser generalizada em todos os ambientes (2019, p.36)

Ainda, segundo Ditscheiner, os sinais manuais entram em ação para suprir necessidades de comunicação em pessoas cuja motricidade dos membros superiores esteja preservada enquanto a oralidade não se desenvolve (por razões variadas) ou quando tenha ocorrido perda das funções da fala.

A sinalização é uma resposta muito intuitiva e também econômica do corpo que se expressa, indica, aponta, imita, aciona. Não é preciso pegar uma pasta, procurar uma figura, verificar se o interlocutor compreendeu os sentidos que se pretende, se leu a legenda. Ela é desenvolvida como estratégia para pessoas que possuem comprometimentos e alterações de linguagem e comunicação. A fala sinalizada consiste em usar concomitantemente palavras e sinais, podendo estes serem emprestados de Línguas de Sinais ou sinais caseiros que o indivíduo eventualmente já tenha estabelecido dentro do seu núcleo familiar.

Porém, cabe destacar que, diferente da Libras, a fala sinalizada segue a estrutura da língua oral e não é um recurso fixo; é um instrumento para possibilitar a aquisição da vocalização de palavras, usadas junto aos sinais, à medida que o indivíduo amplia seu vocabulário. Assim, é essencial compreender que a fala sinalizada ou a utilização de sinais manuais, por si só, não configuram ensino e aprendizagem de uma Língua de Sinais. Tanto pelos aspectos já considerados, tanto na dimensão da ideia de língua, como da própria Língua de Sinais.

Em relação ao ensino das crianças autistas, um aspecto chama a atenção no desenvolvimento comunicativo. De acordo com a pesquisadora Patrícia Kuhl (2004), professora de Linguagem e Ciência da Audição do Institute for Brain and Learning Sciences, da Universidade de Washington:

As influências sociais são importantes no aprendizado da fala. Os bebês aprendem mais facilmente com as interações com seres humanos que falam outra língua do que com a exposição audiovisual ao mesmo material de linguagem, e sua fala é fortemente influenciada pela resposta de outras pessoas ao seu redor, como suas mães.

Em uma criança típica, as conexões afetivas que se dão durante a relação com outras pessoas, se mostram importantes para seu desenvolvimento comunicacional, já nos primeiros meses de vida. É quando se desenvolvem interações contingentes, comportamento antecipatório,

contato ocular, sorriso responsivo e as vocalizações (STERN,1992). Essa conexão afetiva é a chave para toda a interação social e resposta aos estímulos recebidos, e se desenvolve durante os primeiros anos de vida do bebê típico, possibilitando que ele crie laços com o meio e com as pessoas ao seu redor.

Por possuírem falhas no desenvolvimento dessa conexão afetiva, as crianças neurotípicas, que estão dentro do Espectro Autista, são severamente prejudicadas em estabelecer relações com o mundo que as cerca. Logo, suas primeiras interações com o mundo são unilaterais e não constituem experiências de caráter integrador, o que acaba por prejudicar todo o desenvolvimento da criança.

Então de que forma poderíamos agir para que essa criança, que já foi severamente prejudicada e está atrasada em relação à aquisição da língua, possa se desenvolver e adquirir uma comunicação satisfatória?

Do ponto de vista desenvolvimentista a resposta está na presença familiar espontânea durante essa aquisição.

Como os contextos naturais de interações são imprescindíveis para que a criança se comunique e interaja naturalmente, essa abordagem utiliza a família como um dos principais fomentos do desenvolvimento de sua criança. Ela é considerada o apoio fundamental para que a criança interaja e se comunique através dos mais variados contextos de interações, sejam eles a hora do banho, a de brincar ou até mesmo a hora das refeições. (CORREIA; LAMPREIA, 2012)

Um dos programas de intervenção mais conhecidos no mundo é o DIR (Developmental individual-difference, relationship based model intervention program). Desenvolvido por Greenspan e Wieder, o programa busca, por meio das relações afetivas entre as crianças no espectro, retomar o desenvolvimento saudável e engajá-las em comunicações significativas. Para tanto, é necessário que a criança percorra 6 estágios: interesse no mundo, engajamento e relacionamento, desenvolvimento da intencionalidade, solução de problema social, criação de símbolos e pensamento emocional.

Para que todos estes estágios sejam desenvolvidos, a criança autista precisa envolver-se em interações afetivas com os seus cuidadores (CORREIA; LAMPREIA, 2012). O desenvolvimento afetivo, com a criação de laços, deve ser considerada a principal estratégia de intervenção em uma criança que ainda não desenvolveu a capacidade de se comunicar satisfatoriamente. Quando essa criança está envolvida afetivamente, ela busca meios para interagir com aquele objeto e nesse momento ela utilizará os recursos disponíveis, entre os quais nós sugerimos a comunicação por meio de sinais visuais aliados à utilização da língua oral.

A comunicação dessas pessoas, quando construída por meio de sinais, poderiam ser pensados a partir da inserção de sinais, porém não do ponto de vista linguístico, mas sob a forma de sinais metódicos, ou seja, elementos sinalizados da

Libras ou de outras Línguas de Sinais, que poderiam contribuir para a comunicação de crianças que não usassem a língua oral.

Para pensar em uma proposta de ensino, Sales e Antônio nos dão algumas pistas sobre o ambiente e as condições para que qualquer intervenção ocorra. Elas defendem que é necessário que o caminho seja construído por meio de ações paralelas e pela incorporação de aspectos do interesse das crianças. Além do uso dos sinais, as autoras destacam alguns pontos essenciais que perceberam durante a pesquisa sobre a intervenção e ensino de Sinais para uma criança autista:

Aconteceram intervenções paralelas ao ensino da Libras como comunicação alternativa, sendo estas: direcionamento da atenção para um contexto socialmente mais adequado, não dado função do responder inadequado, e aprendizagem de habilidades específicas de maneira gradual e a ampliação de interesses. Contudo, concluímos que tais intervenções só foram possíveis agregadas com referida aprendizagem ou mesmo após introdução da CA, pois esta nos forneceu também o desenvolvimento de habilidades anteriores como: compreender o significado, execução de ordens simples e complexas e o aumento da intensidade do contato visual (2014, p. 09).

A utilização de uma forma alternativa de comunicação com as pessoas surdas está registrada na bibliografia da educação de surdos como "Os Sinais Méticos". Criados por Charles Michel de L'Épée (1750). Esses sinais foram empre-

gados como recurso de interação entre as pessoas surdas e o professor e esperava-se que fosse realizada entre as pessoas surdas. Essa utilização e forma de ensino é considerada como pioneira na educação de surdos com uso de sinais e, conseqüentemente, como o berço das Línguas de Sinais. Embora, segundo Strobel (2009) essa fosse uma compilação de sinais com "as combinações de Língua de Sinais e gramática francesa sinalizada"(p. 22) e tivesse por objetivo ensinar o francês, teve grande impacto na comunicação. Independente das questões subjacentes em relação ao ensino de língua e das alterações necessárias para o ensino de Língua de Sinais, essa ferramenta foi extremamente útil para registrar e transmitir os sinais utilizados.

Era realizada por meio de sinais manuais que buscavam representar elementos da língua francesa e esses elementos comunicativos foram utilizados como meio de ensino daquela língua oral aos surdos. Tratava-se, portanto, de uma tentativa de sinalização da língua oral e continha uma combinação de sinais com gramática sinalizada francesa.

Em sua versão daquele material em francês (PÉLISSIER, 1856), é possível perceber uma organização de significados no mesmo campo semântico ou de área de utilização. Mais tarde, com o lançamento da iconografia lançada por Flausino da Gama (1875, 2011), é possível perceber a mesma preocupação em ensinar sinais entendidos como básicos e que poderiam atender si-

tuações objetivas de comunicação, como tipos de alimentos, objetos de resolução imediata de situações comunicativas.

Esse material precursor das Línguas de Sinais poderia contribuir para a ideia de ensino de sinais, não focando o ensino de língua, mas sendo composto por sinais manuais e outros sinais icônicos que pudessem ser experimentados por educadores e familiares na interação com crianças autistas não verbais. O objetivo não se pautaria no ensino de uma Língua de Sinais, mas na compilação de sinais e elementos visuais manuais, que funcionaria como uma tábua gestual de comunicação.

Lembrando mais uma vez que, apesar da associação recorrente entre a utilização de Libras para autistas não verbais, o que podemos perceber é a utilização de fala sinalizada com empréstimos da Língua de Sinais, sinais caseiros e sinais icônicos, seguindo a estrutura das línguas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, por meio de investigação bibliográfica, buscou compreender a intervenção na educação de crianças autistas não verbais e as mediações com a Língua de Sinais.

Através de algumas reflexões sobre o que vem sendo proposto como ensino de Língua de Sinais como meio alternativo de comunicação para essas crianças, foi possível compreender que a forma de abordagem apresentada e os mecanismos de ensino e proposta não se enquadram numa perspectiva de ensino-aprendiza-

gem de língua, porém estão associados a uma proposta de ensino de elementos manuais e visuais de comunicação alternativa.

Foi possível identificar também a importância das relações afetivas na escolha das melhores maneiras de realizar uma intervenção em cada caso, não sendo ignorada a utilização de sinais e gestos caseiros nessa construção de relação.

Assim, propomos que sejam pensadas outras estratégias de intervenção utilizando esses sinais, adotando o que podemos associar aos sinais metódicos, mas que tivessem, como recurso, sinais icônicos de diferentes Línguas de Sinais, gestos caseiros comuns, que poderiam ser experimentados nas interações entre educadores-aluno e familiar-estudante.

Trata-se porém de um trabalho preliminar, que se contextualiza na finalização de um curso de aperfeiçoamento, devendo ser expandido em pesquisas mais aprofundadas e abrangentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: Pondo os pingos nos II.** Série estratégias de ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

CORREIA, Olívia F.; LAMPRÉIA, Carolina. A Conexão Afetiva nas Intervenções Desenvolvimentistas para Crianças Autistas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3H1JE5P>. Acesso em: 03 dez. 2021.

DITSCHNEINER, Érika S. **O Encontro de Sinais Manuais Caseiros com a Comunicação Suplementar e Alternativa.** São Paulo: Unicamp. Disponível em: www.prp.rei.unicamp.br/pibic/congressos/xxcongresso/.../089945.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

DSM-V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association (APA). 5 ed. Artmed, 2014.

FILHO, Carlos Alberto Rodrigues M; BEZ, Maria Rosângela et al. **Reflexões acerca do uso da comunicação alternativa em crianças com autismo na fase triade da comunicação**. V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, UFRGS: Gramado, 2013.

GAMA, José Flausino. Iconographia dos sinais dos surdos-mudos. Série Histórica do INES. Rio de Janeiro: INES, 2011 [1875].

GIKOVATE, Carla Gruber; MOUSINHO, Renata. Autismo: conceito, diagnóstico e quadro clínico. In: LAMOGLIA, Aliny. **Temas em Inclusão: Saberes e práticas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, Synergia, 2009. p.130- 141

KUHL, P. **Aquisição inicial da linguagem: decifrando o código da fala**. Nat Rev Neurosci, v. 5, p.831-843, 2004. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

KRUGER, Simone Infingardi et al. Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). **Revista CEFAC** [online], v. 19, n. 2, 2017, p. 265-276. Disponível em: <https://bit.ly/3GFw4DA>. Acesso em: 3 dez. 2021. Epub Mar-Apr 2017. ISSN 1982- 0216.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.17, n.1, p. 111-120, 2004.

LOPES, R. Aparecida. **Autismo e Surdez: Uma análise das estratégias de comunicação e autoeficácia docentes em escolas bilíngues para surdos**. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. Orientação: Profª. Doutora Gisele Albuquerque La H. Amato) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, USP, São Paulo, n.170. Fev. 2016. Disponível online: <http://bit.ly/3ZxMgzu> . Acesso em: 21 nov. 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Transtorno do espectro autista**. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista> . Acesso em: 21 nov. 2021.

PAIVA JR., Francisco. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo**, ano V, v.4, n. 4, p.20-23, mar. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/> Acesso em: 10 nov. 2021.

PÉLISSIER, Pierre. L'enseignement primaire des sourds-muets à la portée de tout le monde avec iconographie des signes. In: **Aux origines de la langue signaie Française**: Brouland, Péliissier, Lambert les premiers illustreurs. Paris: A la Librairie de Paul Dupont, 1856.

PEREZ, Julian. **Shield HealthCare**: Sign Language for Children with Autism. Jul. 2016. Disponível em: <http://www.shieldhealthcare.com/community/grow/2016/07/13/sign-language-for-children-with-autism/> . Acesso em: 03 dez. 2021.

RIESGO, R. Neuropediatria, autismo e educação. In: **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, SP: Atlas, 2009; 2013. Disponível em: . Acesso em: 03 dez. 2021.

SALES, K. Costa; ANTONIO, R. Elias. Introdução de Libras em Adolescente com Autismo: Relato De Caso. **Revela - Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VIII - Nº XVII, dez. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Ana B. Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, L. Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, M. D; PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê – uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento** (Tradução por M. A. V. Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STRICKLAND, Alix. Helping Individuals with Autism Communicate Using Sign Language. In: **Autism Daily Newscast**. Disponível em: <https://www.autismdailynewscast.com/helping-individuals-with-autism-communicate-using-sign-language/> . Acesso em: 02 dez. 2021.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. R. T. O.; LEON, O. R. **A importância da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como língua materna no contexto da Escola do Ensino Fundamental**. Paraíba-PB - XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós- Graduação- Universidade do Vale da Paraíba, 2008.

VERZONI, Luciana Della Nina. Sistemas Suplementares e/ou alternativas de comunicação (SSAC). **Entre amigos – Rede de informações sobre Deficiências**, 1999.

WEAVER, W. A matemática da comunicação. In: MORTENSEN, C.D. **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 39-51.