



Vol.X | Número XX | ANO

Submetido em: xx/xx/xxxx

Aceito em: xx/xx/xxxx

Publicado em: xx/xx/xxxx

LIBRAS e o TEA não verbal: um elo possível

BSL and non-verbal ASD: a possible link

LBS y TEA no verbal: um posible vínculo

Karen de Sousa Ferreira Vilanova¹
Camila Siqueira Cronemberger Freitas²



<https://doi.org/XXXXX>

Resumo: Este artigo investiga o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como estratégia para o desenvolvimento comunicativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não-verbal. O presente artigo tem como objetivo explorar, por meio de uma análise bibliográfica, o uso da LIBRAS como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento comunicativo de crianças com TEA não-verbal. Para isso, busca identificar o que são as línguas de sinais e destacar sua importância para pessoas não falantes, compreender as características do TEA não verbal e descrever como as línguas de sinais podem ser empregadas como uma intervenção adaptativa para crianças com transtorno do espectro autista não-verbal. Este estudo se mostra fundamental diante da urgência em promover estratégias inclusivas que favoreçam a integração desse público à sociedade. Ao investigar formas alternativas de comunicação, busca-se, além de facilitar a interação social, contribuir para a construção de uma identidade sólida e significativa para esses indivíduos. Por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa e exploratória, busca-se compreender como a LIBRAS pode contribuir para superar barreiras comunicativas enfrentadas por esses indivíduos. Os resultados apontam que a utilização da LIBRAS facilita a expressão de necessidades, sentimentos e desejos, promovendo a inclusão social, reduzindo frustrações e comportamentos desafiadores. Além disso, a LIBRAS fortalece as interações familiares, educacionais e sociais, mostrando-se uma ferramenta eficaz no desenvolvimento comunicativo e na promoção de qualidade de vida para essas crianças.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. TEA não verbal. Comunicação. Inclusão. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Abstract: This article investigates the use of Brazilian Sign Language (BSL) as a strategy for the communicative development of children with non-verbal Autism Spectrum Disorder (ASD). The present article aims to explore, through a bibliographic analysis, the use of BSL as an effective strategy to promote the communicative development of children with non-verbal ASD. To this end, it seeks to identify what sign languages are and highlight their importance for non-speaking individuals, understand the characteristics of

¹ Universidade Estadual do Piauí. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8218446425614515>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7669-9178>. Contato: karenvilanova@aluno.uespi.br

² Universidade Estadual do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7961483459244149>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2771-5949>. Contato: camilasiqueira@ccs.uespi.br

non-verbal ASD, and describe how sign languages can be used as an adaptive intervention for children with non-verbal autism spectrum disorder. This study is fundamental in light of the urgency to promote inclusive strategies that facilitate the integration of this group into society. By investigating alternative forms of communication, the goal is not only to facilitate social interaction but also to contribute to the construction of a solid and meaningful identity for these individuals. Through a qualitative and exploratory bibliographic review, the research aims to understand how BSL can help overcome communication barriers faced by these individuals. The results indicate that the use of BSL facilitates the expression of needs, feelings, and desires, promoting social inclusion, reducing frustration, and challenging behaviors. Furthermore, BSL strengthens family, educational, and social interactions, proving to be an effective tool for communicative development and the promotion of quality of life for these children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Nonverbal ASD. Communication. Inclusion. Brazilian Sign Language(BSL)

Resumen: Este artículo investiga el uso de la Lengua de Señas Brasileña (LBS) como estrategia para el desarrollo comunicativo de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no verbal. El presente artículo tiene como objetivo explorar, a través de un análisis bibliográfico, el uso de la LBS como una estrategia eficaz para promover el desarrollo comunicativo de niños con TEA no verbal. Para ello, busca identificar qué son las lenguas de señas y resaltar su importancia para las personas no hablantes, comprender las características del TEA no verbal y describir cómo las lenguas de señas pueden emplearse como una intervención adaptativa para niños con trastorno del espectro autista no verbal. Este estudio se muestra fundamental frente a la urgencia de promover estrategias inclusivas que favorezcan la integración de este grupo en la sociedad. Al investigar formas alternativas de comunicación, se busca, además de facilitar la interacción social, contribuir a la construcción de una identidad sólida y significativa para estos individuos. A través de una revisión bibliográfica cualitativa y exploratoria, se busca comprender cómo la LBS puede contribuir a superar las barreras comunicativas que enfrentan estos individuos. Los resultados indican que el uso de la LBS facilita la expresión de necesidades, sentimientos y deseos, promoviendo la inclusión social, reduciendo frustraciones y comportamientos desafiantes. Además, la LBS fortalece las interacciones familiares, educativas y sociales, mostrándose una herramienta eficaz en el desarrollo comunicativo y la promoción de calidad de vida para estos niños.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA). TEA no verbal. Comunicación. Inclusión. Lengua Brasileña de Señas(LBS)

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) exemplifica como o processo de aquisição da linguagem depende da interação entre fatores orgânicos e sociais. O TEA, uma condição de neurodesenvolvimento marcada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, resulta de alterações físicas e funcionais no cérebro que impactam diretamente o desenvolvimento motor, a aquisição da linguagem e os aspectos comportamentais (APA, 2022). Essas alterações comprometem tanto a compreensão e produção da linguagem quanto o uso de recursos comunicativos diversos, como gestos, expressões faciais e olhar.

A linguagem, enquanto habilidade humana essencial, não apenas se desenvolve a partir de um aparato neurológico adequado, mas também depende de um ambiente social enriquecedor. No contexto do TEA, percebe-se que, embora a estruturação da linguagem permita uma comunicação mais sofisticada, a dificuldade em estabelecer e manter diálogos ou compreender gestos e expressões faciais revela a importância de intervenções que estimulem tanto as condições orgânicas quanto sociais dessas crianças. Sob essa perspectiva, aproximadamente 50% dos indivíduos com TEA não desenvolvem fala

funcional, e entre 20% e 30% nunca utilizam a fala, sendo classificados como autistas não-verbais (Cruz; Tamanaha, 2021). Para essas crianças, outras formas de comunicação, como gestos ou recursos visuais, tornam-se fundamentais.

Existem abordagens que entendem o processo de aquisição da linguagem como uma forma de desenvolvimento por meio da aprendizagem da língua e outras que focam na subjetivação do sujeito. Este, entendido como aquele que tenta apreender a linguagem por meio da interação com o outro, oferece uma tendência a abordar a linguagem tanto orientada para o conhecimento quanto orientada para a subjetivação. No entanto, a relação entre cognição e subjetividade não é excludente, são aspectos complementares da mente e do comportamento humano, pois a primeira valoriza o raciocínio e a segunda valoriza a inscrição constitutiva (Silva et al., 2020).

Segundo Cavalcante e Fonte (2019) a aquisição de linguagem é um campo de estudo heterogêneo e híbrido, no qual, dependendo da perspectiva teórica adotada, a linguagem pode ser interpretada de maneiras distintas, o que impacta diretamente a forma como entendemos o papel do sujeito nesse processo. Essa multiplicidade de perspectivas demonstra como o estudo da linguagem transcende explicações simples, englobando tanto aspectos racionais quanto experiências pessoais e culturais.

A aquisição de linguagem de um indivíduo começa desde o seu nascimento e as tentativas de interagir com o interlocutor se apresentam de diversas formas. Tendo isso em mente, a linguagem multimodal envolve diversas "modalidades de uso da língua", como a fala, os gestos e o olhar, que atuam de maneira integrada para construir significado durante a interação com os outros (Silva et al., 2022). A linguagem, sob essa perspectiva, é entendida como um fenômeno que integra processos cognitivos e sociais, ambos essenciais para a interação e comunicação humanas. Diante disso, a multimodalidade assume um papel central, pois não apenas enriquece a linguagem, mas também a ressignifica, especialmente no caso de crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Foscarini e Passerino (2015) destacam ser imprescindível haver uma forma de representação e construção das mensagens, ou seja, uma linguagem, para a comunicação ocorrer de fato. A linguagem, por sua vez, deve ser capaz de promover um processo de ação compartilhada, no qual há uma atenção conjunta entre os envolvidos – o mediador e o mediatizado – voltada para o objeto ou signo em questão. Isso permite que a mensagem seja interpretada e compreendida de forma mútua e eficaz, criando uma base para a comunicação genuína (Tomasello, 2003, apud Foscarini; Passerino, 2015).

Nessa abordagem, Foscarini e Passerino (2015) propõem uma perspectiva que vai além da linguagem falada, sugerindo a análise de indivíduos que não utilizam a fala como

principal forma de comunicação. Eles defendem que, nesses casos, os gestos devem ser interpretados como ações comunicativas significativas pois, quando uma pessoa se comunica, ela realiza trocas de sentidos e informações, e essas trocas não se limitam à linguagem verbal. Ou seja, todas as formas de comunicação devem ser reconhecidas e valorizadas, incluindo o uso de gestos e expressões faciais. Esses comportamentos podem revelar a intenção comunicativa do indivíduo, permitindo que compreendamos o que ele está tentando expressar. A partir disso, pode-se interpretar seus gestos e interagir de forma mais eficaz com pessoas que utilizam essas formas de comunicação, ampliando as possibilidades de interação e entendimento (Foscarini; Passerino, 2015; Fernandes; Verzolla, 2024).

A proposta de Foscarini e Passerino (2015) se conecta diretamente com a Comunicação Alternativa (CA), que é definida como o conjunto de formas de comunicação usadas para substituir, complementar ou ampliar a oralidade, como gestos, língua de sinais, expressões faciais, pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, e sistemas de computador com voz sintetizada (Foscarini; Passerino, 2015). Essa abordagem reconhece que essas formas não-verbais de comunicação podem ser igualmente eficazes e significativas. Ao integrar gestos e expressões no processo comunicativo, a comunicação alternativa se torna uma ferramenta importante para promover a inclusão e o entendimento entre pessoas com diferentes formas de expressão (Silva et al., 2022; Fernandes; Verzolla, 2024).

A educação especial, assegurada pela Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - vem se desenvolvendo como uma modalidade de educação escolar que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas. A LDB, especialmente em seu Artigo 58, prevê a utilização de recursos e serviços de apoio para alunos com deficiências, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para garantir sua plena participação na educação. A Libras, nesse sentido, surge como uma forma de comunicação alternativa relevante para crianças com TEA, especialmente para aquelas que não possuem fala funcional ou que apresentam limitações na linguagem verbal. Assim, o uso de Libras pode facilitar a comunicação dessas crianças com seus professores e colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE

A comunicação humana desempenha um papel fundamental no processo de interação social, pois é por meio dela que os indivíduos expressam desejos, necessidades e sentimentos, estabelecendo trocas essenciais para a aprendizagem e a participação ativa na comunidade em que estão inseridos. Tomasello (2003, apud Foscarini; Passerino, 2015) também aborda a comunicação a partir de uma perspectiva social. Para ele, o conhecimento é socialmente construído e é somente por meio da comunicação que nos inserimos no processo sócio-histórico. Essa comunicação acontece em momentos de atenção conjunta, quando dois indivíduos compartilham o foco de atenção em um objeto, evento ou entidade externa, estabelecendo uma tríade interativa (Foscarini; Passerino, 2015).

Em consonância com essas ideias, Passerino (2005) afirma que a comunicação só é possível quando existe uma forma de representação e construção das mensagens, ou seja, uma linguagem. Essa linguagem deve possibilitar uma ação compartilhada e atenção conjunta entre os sujeitos envolvidos e o objeto ou signo em questão, como aponta Tomasello (2003 apud Foscarini; Passerino, 2015). Além disso, Segundo Vygotsky (2001), a linguagem possui uma dupla função: a primeira é comunicativa, voltada para a interação entre os sujeitos, e a segunda está relacionada ao processo de compreensão e representação do pensamento. Dessa maneira, a linguagem e a capacidade de comunicação são adquiridas no contexto social, ao interagirmos com outras pessoas que atribuem significado ao que expressamos (Foscarini; Passerino, 2015).

A aquisição da linguagem é um processo complexo que se fundamenta em abordagens teóricas mistas, principalmente as cognitivas e as subjetivistas. Embora apresentem diferenças, essas perspectivas concordam que a língua, enquanto sistema, é fundamental para a construção da linguagem, entendida como prática e uso social. As abordagens cognitivas, representadas por autores como Piaget (1992) e Chomsky (1998), focam no desenvolvimento mental e biológico da criança, destacando o papel das capacidades inatas e do amadurecimento cognitivo na aquisição da linguagem. Piaget, por exemplo, explica que a criança desenvolve habilidades linguísticas à medida que adquire conceitos abstratos e complexos por meio de interações com o meio. Vygotsky (2007), representante do sociointeracionismo, complementa essa visão ao defender que a linguagem é construída através das interações sociais e do meio sociocultural. A criança, assim sendo, aprende a se comunicar observando e se relacionando com o outro, que desempenha um papel mediador nesse processo (Silva et al., 2020).

A relação entre sujeito e linguagem é central nesse processo, pois a criança, ao adquirir a linguagem, enfrenta um conflito e uma tensão com a língua e com o outro. Ela precisa, ainda, responder às condições do seu organismo, interagir com o meio e, mais ainda, ocupar um espaço de enunciação no qual se constitui como sujeito falante. Compreender a aquisição da linguagem, portanto, exige uma visão que integre as abordagens cognitivistas e interacionistas, reconhecendo que o sujeito se forma tanto pelo desenvolvimento interno quanto pela interação externa. Assim, a linguagem emerge como um fenômeno ao mesmo tempo biológico, social e subjetivo, marcado pela relação entre cognição, discurso e subjetivação (Silva et al.,2020).

Chomsky (1980), por sua vez, considera que a capacidade de aprender a linguagem é inata, sustentada por um aparato biológico denominado “Gramática Universal”. Segundo ele, a criança já possui bases estruturais que permitem o aprendizado das regras da língua quando estimulada pelo ambiente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento semântico ocorre primeiro, pois facilita a compreensão das estruturas sintáticas, organizando gradualmente a linguagem. Enquanto isso, Benveniste (1988) traz uma visão mais subjetivista, defendendo que a língua se realiza através do discurso. Para ele, a criança deve ocupar um “espaço de enunciação”, apropriando-se da língua como um meio de expressão, o que implica um processo de subjetivação no qual o sujeito é moldado e definido pela linguagem (Silva et al.,2020).

Em paralelo, Lemos (2000), em suas análises, questiona o termo “aquisição” ao sugerir que, para adquirir algo, é necessário não o possuir inicialmente. Nesse sentido, a criança parte de um ponto em que a língua lhe é externa e precisa “pegá-la” do meio. Isso pressupõe que a criança já é um sujeito constituído, com capacidade de processar a língua e internalizá-la. Tanto Lemos quanto Benveniste destacam que não é possível separar a língua, como estrutura, da linguagem, como uso, pois ambas são interdependentes. A aquisição da linguagem, portanto, envolve não apenas o desenvolvimento biológico e cognitivo, mas também a relação do sujeito com o outro e consigo mesmo (Silva et al.,2020).

Esse processo pode ser compreendido em três etapas: inicialmente, a criança se espelha no outro, observando e imitando; em um segundo momento, ela se encontra com a língua, começando a exercitar suas regras e estruturas; por fim, ela adquire um “lugar de fala”, ou seja, passa a se posicionar como sujeito capaz de se expressar e interagir. Dessa forma, a aquisição da linguagem não pode ser reduzida apenas a fatores internos, como o raciocínio lógico e biológico, ou externos, como as interações sociais. Pelo contrário, ela

deve ser compreendida como um fenômeno que envolve a complementaridade entre o desenvolvimento cognitivo e as influências sociais e culturais (Silva et al., 2020).

Segundo Cavalcante e Fonte (2019), a aquisição da linguagem é um campo amplo e multifacetado, com concepções que variam conforme a perspectiva teórica adotada, influenciando a compreensão da linguagem e do sujeito que a utiliza. O processo começa ao nascimento, quando a criança começa a interagir por meio de diferentes formas. A partir disso, linguagem é vista de maneira multimodal, sendo expressa por fala, gestos e olhares, que se combinam na comunicação. Assim, a linguagem é entendida como uma intersecção entre processos cognitivos e sociais, que se manifestam nas interações humanas (Silva et al., 2022).

As pesquisas interacionais que adotam uma perspectiva multimodal, buscam compreender como diferentes recursos são integrados pelos indivíduos na construção conjunta das ações durante uma interação. Esses recursos podem ser sonoros, visuais, linguísticos ou corporais, abrangendo aspectos como prosódia, fonética, sintaxe, léxico, gestos, olhares, expressões faciais, movimentos corporais, uso das mãos, posturas e até o uso de objetos e elementos do ambiente físico (Cruz, 2017).

Assim, abordagem multimodal oferece um enquadramento analítico para descrever os diversos recursos utilizados em uma interação, reconhecendo tanto sua diversidade quanto a forma como se articulam para criar ações no contexto local. Parte do princípio de que a multimodalidade é intrínseca às interações humanas, sem hierarquia entre modalidades verbais e não verbais, todas igualmente relevantes. Embora os sistemas semióticos sejam independentes, possuem regras próprias e se relacionam na construção de ações coordenadas, formando uma unidade distinta e compreensível pelos participantes. Assim, a análise multimodal é indispensável quando um fenômeno não pode ser entendido por uma única modalidade isolada, como a fala ou o gesto (Cruz, 2017).

Uma análise multimodal evidencia como os participantes coordenam e mobilizam diferentes recursos, como gestos, posturas corporais e elementos linguísticos, para organizar suas ações, permitindo explorar a dimensão corporificada de atividades, como introduzir ou estabelecer referentes durante uma interação. Logo, adotar uma perspectiva multimodal no estudo das interações sociais nos leva a refletir sobre as múltiplas formas como ocupamos, exploramos e construímos os espaços interacionais, levando em conta a relação entre os sujeitos, o ambiente material e os diversos recursos semióticos envolvidos (Cruz, 2017).

Isso significa que, além da fala, outros recursos podem e são utilizados simultaneamente, como gestos, expressões faciais, postura corporal e o uso de objetos e

tecnologias. Nessa perspectiva, a fala, embora presente, não é o único nem o principal meio de comunicação. A construção das interações envolve, então, a integração coordenada de recursos verbais e não verbais, como movimentos físicos, vocalizações e manipulação de objetos, todos adaptados ao contexto específico (Goodwin, 2010; Mondada, 2018, 2019 apud Cruz; Tamanaha, 2021).

A linguagem, portanto, não é adquirida de forma isolada. Desde o nascimento, somos expostos a diferentes formas de comunicação, e é por meio do “olhar do outro” que nossas ações comunicativas ganham sentido e significado. Compartilhamos atenção com os outros, percebendo-os como agentes intencionais e reconhecendo a nós mesmos como sujeitos semelhantes a eles, como explica Tomasello (2003, apud Foscarini; Passerino, 2015).

2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - V), Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, incluindo dificuldades na reciprocidade social, no uso de comportamentos não verbais para interações e no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos. Além disso, o diagnóstico exige a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O diagnóstico do TEA também considera especificadores, como a presença ou não de comprometimento intelectual, de linguagem, ou a associação a condições médicas ou genéticas, envolvendo também déficits sociais e padrões repetitivos de comportamento, com o diagnóstico sendo individualizado através de especificadores que detalham a apresentação clínica (APA, 2022) .

Esse transtorno compromete, em diferentes graus e formas, a capacidade de engajamento do indivíduo na construção conjunta de atenção, ações e participação em interações sociais, conforme apontam Lai e Baron-Cohen (2014 apud Cruz, 2017). O comprometimento no engajamento social interfere nas maneiras como as pessoas autistas e seus interlocutores mobilizam recursos interacionais para construir ações conjuntas. Por isso, as interações com indivíduos autistas apresentam características diversas: algumas seguem padrões socioculturais amplamente conhecidos, enquanto outras formas surgem de situações específicas relacionadas às particularidades do autismo. Tais interações refletem as competências, limitações e possibilidades de todos os participantes envolvidos (Cruz, 2017).

Os prejuízos comunicativos observados no TEA estão relacionados a aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem. Esses prejuízos se manifestam, por exemplo, na repetição de palavras ou frases, geralmente as últimas expressões ouvidas, pela dificuldade na colocação pronominal, com referência a si mesmo na terceira pessoa, além de erros na conjugação verbal e no uso de adjetivos. Essa repetição de palavras ou frases é conhecida como ecolalia, que consiste em uma repetição mecânica, ou seja, crianças com TEA escutam palavras e as repetem constantemente, mesmo quando elas não têm relação com o contexto da situação. Apesar de ser considerada um sinal do TEA, é preciso ter cautela ao associá-la diretamente ao transtorno, pois, em crianças menores de dois anos, a ecolalia é um comportamento natural, visto que elas estão na fase de aprendizado e reconhecimento das palavras (Meneses E Silva, 2020).

Outro comprometimento linguístico observado no TEA é o uso inadequado dos pronomes. Crianças com TEA não utilizam o pronome “eu” para se referir a si mesmas, optando por termos como “tu” ou “ele”, ou até mesmo utilizando o próprio nome. Esse comportamento demonstra um distanciamento, colocando a criança em uma posição à parte, como se estivesse desconectada do meio ao seu redor, conforme ressalta Barros (2011, apud Meneses E Silva, 2020).

A análise multimodal da comunicação é importante no estudo do TEA, pois considera a interação entre diferentes sistemas, como fala, gestos, olhares, postura e uso do ambiente. Essa abordagem mostra que a linguagem vai além das palavras, envolvendo recursos que se combinam de forma emergente e situada. Para pessoas autistas, a intersubjetividade pode ser afetada, exigindo uma compreensão das ações de todos os participantes na interação. A perspectiva multimodal destaca a necessidade de adaptar as interações, em vez de focar apenas nas dificuldades linguísticas, para superar limitações comunicativas (Cruz, 2017).

A comunicação deve ser vista como um processo dinâmico e flexível, especialmente no contexto educacional inclusivo. Em uma escola que acolhe crianças com TEA, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais, utilizando não apenas a fala, mas também gestos, olhares e outras formas de expressão. A educação inclusiva exige que o planejamento das atividades leve em conta os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, utilizando recursos multimodais, como imagens e sons, para criar contextos interativos que promovam a participação de todas as crianças, independentemente de sua forma de comunicação (Silva et al., 2022).

A educação especial, garantida pela Lei nº 9.394/96 (LDB), é uma modalidade fundamental do sistema educacional brasileiro, voltada para o desenvolvimento de

estudantes com necessidades educacionais específicas. Ela visa proporcionar condições adequadas para o acesso ao ensino de qualidade, respeitando as particularidades dos alunos e promovendo sua inclusão. O Artigo 58 da LDB obriga a oferta de recursos e serviços especializados, como profissionais capacitados, materiais adaptados e metodologias inclusivas, garantindo a participação e permanência dos alunos com deficiências na educação. A legislação reforça o compromisso com a equidade e a inclusão (Brasil, 1996).

A legislação brasileira, através da Lei nº 12.764/2012, reconhece o TEA como uma deficiência e assegura os direitos das pessoas autistas, incluindo diagnóstico precoce, acesso a tratamentos e educação especializada. Essa lei também destaca a importância da inclusão escolar, garantindo que crianças com TEA tenham acesso ao atendimento educacional especializado, seja na educação regular ou em instituições específicas. Isso reflete uma visão inclusiva que considera as necessidades comunicativas das crianças, favorecendo sua participação plena na vida escolar e social. Nesse contexto, o uso de Tecnologias Assistivas, como a Comunicação Alternativa (CA), torna-se essencial. A CA, que inclui recursos como símbolos, imagens e dispositivos tecnológicos, permite que as crianças com TEA expressem suas necessidades, sentimentos e desejos, ampliando suas possibilidades de comunicação e participação nas atividades pedagógicas.

Silva e Oliveira (2020 apud Christo; Santos, 2024) apontam que a CA influencia positivamente a autoestima, reduz o isolamento social e melhora o desempenho acadêmico e profissional das pessoas com TEA. Na prática, a CA pode beneficiar crianças autistas não verbais de diferentes formas: na escola, facilita a participação em atividades, aulas e interações com colegas e professores; no trabalho, permite o desempenho de tarefas e melhora a comunicação com supervisores e colegas; e na vida social, contribui para a construção de redes de apoio e participação em atividades comunitárias (Ronski & Sevcik, 2005; Soto & Zangari, 2009; Light & McNaughton, 2012 apud Christo; Santos, 2024).

O estudo de Foscarini e Passerino (2015) investigou como o uso de um sistema de comunicação alternativa (CA), com uma abordagem sócio-histórica, pode promover o desenvolvimento de gestos e a intencionalidade comunicativa em crianças de 3 a 5 anos com autismo. Baseado em Tomasello (*Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, 2003) a pesquisa destaca que a comunicação é um processo social, e que gestos e expressões podem ser formas eficazes de comunicação, não se limitando à linguagem verbal. Utilizando a Tecnologia Assistiva (TA), especialmente o sistema Scala, o estudo facilitou a mediação constante nas interações, permitindo que as crianças desenvolvessem novos gestos e comportamentos comunicativos. O Scala ajudou a

transformar ações simples, como olhar e apontar, em gestos intencionais, promovendo momentos de atenção compartilhada e interações triádicas. O estudo conclui que sistemas de CA, quando usados com mediação adequada, podem ser eficazes no desenvolvimento da comunicação e inclusão social de crianças com autismo.

Já o artigo de Cruz e Tamanaha (2021) analisa dados de sessões individuais de terapia fonoaudiológica com crianças de 7 anos com TEA não verbais, em que foi utilizado o sistema de Comunicação Alternativa (CA) Picture Exchange Communication System – PECS. O PECS é composto por cartões com representações imagéticas e escritas de itens lexicais, uma pasta para armazená-los e uma Fita de Sentença, que permite a construção de frases. A pesquisa explora como a interação com esses cartões é coordenada com a temporalidade e outros recursos corporificados presentes nas interações. Como resultado, a análise multimodal revela que o uso do PECS está integrado em uma dinâmica social complexa, envolvendo ações materiais, corporais, espaciais e linguísticas, e destaca a importância do trabalho colaborativo na construção da comunicação. Dessa forma, o estudo conclui que sistemas de comunicação, como o PECS, desempenham um papel essencial nas interações sociais de crianças autistas não verbais, facilitando a construção de um entendimento mútuo, mesmo em contextos silenciosos.

Pesquisas sobre o uso de sistemas de CA, como o Scala e o PECS, mostram que esses recursos não são apenas ferramentas técnicas, mas fazem parte de um processo colaborativo e interacional. As interações envolvendo esses sistemas de comunicação são profundamente multimodais, envolvendo gestos, olhares, posturas e até o silêncio, que se combinam para construir a comunicação. Esses sistemas de CA, como observado em estudos, são eficazes quando integrados à dinâmica das interações sociais e ao contexto em que as crianças estão inseridas. Além disso, a abordagem multimodal permite compreender que as interações não se limitam a formas de comunicação verbal, valorizando todos os recursos disponíveis, como gestos e silêncios, que são essenciais para a construção do significado.

A importância da multimodalidade também está presente na teoria educacional, que destaca a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no contexto do autismo. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), por exemplo, enfatiza que o desenvolvimento humano é influenciado pelo meio cultural e que as crianças com deficiência podem avançar se o ambiente escolar proporcionar as condições adequadas, embora sigam um desenvolvimento singular. Isso inclui a eliminação de barreiras comunicacionais e a criação de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, a Lei de Acessibilidade (2000) e a Convenção de Nova

lorque (2006) reforçam a necessidade de garantir os direitos de pessoas com deficiência, como educação e comunicação, e de promover sua participação plena na sociedade.

Portanto, a inclusão de crianças com TEA não se dá apenas pela presença física, mas pela criação de um ambiente que favoreça sua comunicação, aprendizado e interação. Isso exige o uso adequado de recursos pedagógicos e a adoção de uma visão mais ampla sobre o que constitui a comunicação, considerando as necessidades e habilidades individuais dos alunos. O uso da Comunicação Alternativa e de outras tecnologias assistivas, bem como a valorização de todas as formas de expressão, são fundamentais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais em crianças com TEA.

3 PERCURSO METODOLOGICO

Para realização desse estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), é constituída, principalmente, de trabalhos científicos e permite ao pesquisador abranger uma variedade de fenômenos mais ampla do que seria possível investigar diretamente.

Quanto à abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Na seara dos objetivos de investigação, caracteriza-se como exploratória, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Toma-se como corpus do presente trabalho, como apresentada na tabela abaixo, obras relevantes sobre o tema, acessíveis publicamente e de maneira gratuita, em línguas portuguesa e inglesa, encontradas na base de dados online Google Acadêmico. Também foram pesquisados artigos nas plataformas ResearchGate, Portal Capes e ERIC usando os mesmos descritores, contudo, até o dia 12 de dezembro de 2024, não foram obtidos resultados nessas plataformas.

Sendo assim, foram considerados apenas os artigos encontrados na plataforma Google Acadêmico. O período estabelecido para seleção dos trabalhos se situa entre 2018 e 2024, por meio dos seguintes descritores: ‘língua de sinais’ OR ‘línguas de sinais’ AND ‘autismo não verbal’ OR ‘autismo não-verbal’ OR ‘transtorno do espectro autista’ AND ‘crianças autistas’ AND ‘comunicação’ OR ‘desenvolvimento da linguagem’ OR ‘terapia’ OR ‘intervenção’.

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhos que trazem a utilização da LIBRAS como comunicação alternativa para crianças com TEA não verbal;- Trabalhos disponíveis gratuitamente nas bases de dados Google Acadêmico, ResearchGate, Portal Capes e ERIC;- Trabalhos publicados entre os anos de 2018 e 2024;- Trabalhos publicados em português e/ou inglês;	<ul style="list-style-type: none">- Trabalhos outras línguas que não português e inglês;- Trabalhos com acesso pago;- Trabalhos que não contemplam o recorte temporal de 2018-2024;

Os descritores utilizados resultaram em 189 publicações, das quais foram selecionadas 3 produções, melhor expostas a baixo:

Quadro 2: Pesquisas selecionadas

Título	Objetivo geral da Pesquisa	Autoria
Características da comunicação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) usuárias de língua de sinais	Sistematizar as evidências sobre características comunicativas apresentadas por pessoas com TEA, usuárias de língua de sinais.	(Fernandes; Verzolla 2024)
Libras como meio de comunicação para crianças com TEA	Investigar a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma ferramenta para ampliar a comunicação em crianças autistas não verbais, independentemente do grau de comunicação verbal que possuam.	(Christo; Santos, 2024)
Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação	Demonstrar a importância de buscar mecanismos que viabilizem a comunicação em crianças com TEA visando a sua socialização	(Meneses; Silva, 2020)

Diante da necessidade de estratégias eficazes para a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta pesquisa se propõe a compreender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma ferramenta de desenvolvimento comunicativo para crianças não-verbais com TEA. Com base na análise bibliográfica do tema, a metodologia adotada se concentra em examinar as abordagens descritas nos textos citados, investigando de que forma a LIBRAS pode ser integrada como uma estratégia alternativa. Assim, a estruturação da pesquisa visa não apenas apresentar os benefícios dessa

estratégia, mas também explorar suas implicações práticas e teóricas para o desenvolvimento da comunicação dessas crianças.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: LIBRAS E O TEA NÃO VERBAL

A ausência de uma comunicação verbal eficiente pode gerar frustrações, isolamento social e comportamentos desafiadores, afetando diretamente a qualidade de vida das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A capacidade de se comunicar utilizando sinais e símbolos é um dos pilares da formação das sociedades humanas, o que motiva a constante busca por métodos alternativos de comunicação, especialmente em situações onde a fala significativa não é alcançada, como ocorre em crianças autistas não verbais (Meneses E Silva, 2020).

Crianças com TEA enfrentam desafios significativos relacionados à fala, compreensão da linguagem e interação social, sendo que aproximadamente 30% delas permanecem não verbais ao longo da vida (Cruz; Tamanaha, 2021). E, embora tenha surgido para atender às necessidades da comunidade surda, a Libras também se mostra promissora como uma ferramenta de Comunicação Alternativa (CA) para crianças autistas, aproveitando suas habilidades visuais e perceptuais. Nesses casos, a Libras pode não apenas facilitar a comunicação, mas também reduzir frustrações e comportamentos disruptivos, além de promover interações sociais mais efetivas e ampliadas, uma vez que a capacidade de expressar necessidades, sentimentos e desejos contribui diretamente para o desenvolvimento holístico dessas crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos (Christo; Santos, 2024; Fernandes; Verzolla, 2024).

Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, a Libras é definida como “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas no Brasil”. Isso significa que Libras é um idioma completo, com gramática e estrutura próprias, caracterizado por ser visual-motora, utilizando sinais feitos com as mãos, expressões faciais e movimentos corporais para a comunicação, ao invés de sons. Essa lei assegura o direito das pessoas surdas se comunicarem em Libras e serem compreendidas, promovendo sua inclusão social. Determina ainda o poder público forneça recursos, como intérpretes, e que o ensino de Libras seja incorporado aos currículos educacionais, com a formação de professores e intérpretes.

A regulamentação da Lei nº 10.436 foi feita pelo Decreto nº 5.626/2005, que detalhou medidas para sua implementação, como a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, além da garantia de intérpretes de Libras nos espaços educacionais e públicos. Esse marco legal tem grande importância na promoção da inclusão e no combate às barreiras de comunicação enfrentadas pela comunidade surda, garantindo que seus direitos linguísticos sejam respeitados e fortalecendo a visibilidade da Libras como uma língua oficial no Brasil, ao lado do português.

Estudos indicam que o uso da Libras pode superar as barreiras impostas pela dificuldade da comunicação oral, oferecendo um meio eficaz para crianças com TEA interagirem de forma mais clara e bem-sucedida com familiares, educadores e colegas (Christo; Santos, 2024). A Libras, enquanto recurso de CA, destaca-se pela possibilidade de estabelecer interações significativas com base em estímulos visuais. Crianças com TEA frequentemente apresentam preferência por estímulos visuais em detrimento dos sonoros, o que torna a visualidade uma base central para a aprendizagem e a comunicação. Esse alinhamento permite que, mesmo em contextos onde a fala não se desenvolva de forma convencional, as crianças possam utilizar a Libras para estruturar mensagens, ampliar o vocabulário e até mesmo formar frases completas (Christo; Santos, 2024; Fernandes; Verzolla, 2024).

Os estudos sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como ferramenta de Comunicação Alternativa (CA) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais têm ganhado destaque nas pesquisas recentes. Esses estudos buscam entender como a LIBRAS pode ser um meio eficaz para facilitar a comunicação de crianças que enfrentam dificuldades significativas no desenvolvimento da linguagem verbal, permitindo-lhes expressar necessidades, sentimentos e interagir de maneira mais eficiente com o ambiente ao seu redor. Fernandes e Verzolla (2024), Christo e Santos (2024), e Meneses e Silva (2020) investigam as especificidades da comunicação de indivíduos com TEA que utilizam a língua de sinais, analisando os benefícios dessa abordagem no desenvolvimento da linguagem e na inclusão social dessas crianças. Essas pesquisas não apenas analisam as particularidades linguísticas e cognitivas do TEA, mas também enfatizam a importância de estratégias de comunicação adaptadas que respeitem as necessidades individuais das crianças, considerando os aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

O estudo *Características da comunicação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) usuárias de língua de sinais* (2024) de Fernanda Dreux Miranda Fernandes e Beatriz Lopes Porto Verzolla foca nas particularidades da comunicação de

peessoas com TEA que utilizam a língua de sinais. Elas destacam que, independentemente da modalidade de língua (oral ou gestual), indivíduos com TEA enfrentam dificuldades semelhantes, como ecolalia (repetição de palavras ou sinais), omissão de pronomes e desafios relacionados à teoria da mente, que é a capacidade de entender os sentimentos e pensamentos dos outros. Essas dificuldades vão além da percepção sensorial e afetam diretamente o processamento das regras gramaticais e sintáticas, tanto na língua falada quanto na de sinais.

No caso da LIBRAS, as autoras observam que crianças com TEA têm dificuldades cognitivas específicas, como a representação do espaço tridimensional e o uso correto das expressões faciais e da orientação das mãos, parâmetros fundamentais para a construção do significado na língua de sinais. Esses desafios podem afetar a clareza da comunicação, mas o estudo sugere que entender essas especificidades é essencial para melhorar o diagnóstico e as intervenções.

Já o artigo *Libras como meio de comunicação para crianças com TEA (2024)* de Alzira Fabiana de Christo e Bárbara Vitória dos Reis Santos reforça a eficácia da LIBRAS para crianças com TEA não verbais. Elas argumentam que, ao contrário de limitar a comunicação dessas crianças, a LIBRAS facilita a expressão de suas necessidades e sentimentos, tornando as interações mais fluidas e significativas. A LIBRAS, por ser uma língua visual e gestual, permite que as crianças comuniquem ideias de forma mais concreta, o que é especialmente útil para aquelas com dificuldades na linguagem verbal.

Dessa forma, as autoras notam que, ao usar a LIBRAS, as crianças não apenas expressam suas necessidades, mas também começam a entender que a comunicação é um processo bidirecional, envolvendo tanto a emissão quanto a compreensão de sinais. Essa habilidade de engajamento social é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças. O estudo também se alinha com as ideias de Tomasello (*Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, 2003), que destaca o papel crucial da interação social no desenvolvimento infantil, e de Woll e Morgan (2012), que identificam déficits linguísticos em crianças com TEA, tanto na linguagem falada quanto na de sinais.

Em sintonia com essas abordagens, o artigo *Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação (2020)* de Elieuzza Andrade Meneses e Silva (2020) sublinha a importância de estratégias de Comunicação Alternativa (CA) para superar as dificuldades linguísticas das crianças com TEA. Silva propõe que, ao integrar gestos, símbolos e até mesmo a LIBRAS, essas crianças possam melhorar sua capacidade de expressar necessidades e interagir com o ambiente. A autora enfatiza que,

no caso das crianças não verbais, a LIBRAS pode ser uma solução eficiente, proporcionando uma maneira de se comunicar mais acessível, especialmente para aquelas que enfrentam limitações com a linguagem oral. Além disso, a LIBRAS favorece a inclusão social, permitindo que as crianças interajam de forma mais eficaz, não apenas com seus pares, mas também com outros indivíduos familiarizados com a língua de sinais.

Em conjunto, os estudos ressaltam a importância de abordagens personalizadas e multidisciplinares para o desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA. Eles reforçam a ideia de que a LIBRAS, como CA, é uma ferramenta poderosa que pode ajudar a superar as barreiras linguísticas do TEA, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível. Para que isso aconteça de forma eficaz, o papel dos profissionais especializados, como fonoaudiólogos, é essencial. Esses profissionais podem identificar as necessidades específicas de cada criança e desenvolver estratégias adequadas para facilitar a aprendizagem e a interação social, contribuindo para um desenvolvimento linguístico mais completo e para uma melhor integração dessas crianças no ambiente social e educacional.

A Libras, como parte das estratégias de Comunicação Alternativa (CA), oferece benefícios significativos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais, contribuindo para o desenvolvimento comunicativo, cognitivo, social e emocional. Sua abordagem visual, adaptada às características perceptuais dessas crianças, facilita a superação de barreiras na linguagem verbal, permitindo uma comunicação mais acessível e eficaz (Santos, 2024). Além disso, seu uso reduz frustrações e comportamentos desafiadores, favorecendo a expressão de necessidades e emoções, o que melhora as interações sociais e o ambiente escolar (Meneses e Silva, 2020).

Como observa Christo e Santos (2024), o uso de linguagens visuais, como a Libras, facilita essas interações, promovendo uma maior compreensão entre as partes envolvidas e fortalecendo os vínculos sociais. Outro ponto importante é o impacto da Libras no desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças com TEA. A Libras oferece uma estrutura gramatical própria, permitindo que a criança formule frases completas e amplie seu vocabulário, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a compreensão de conceitos acadêmicos. Observa-se que crianças com TEA que utilizam a Libras conseguem realizar tarefas básicas, como pedir ajuda e expressar desejos, o que facilita sua inserção no contexto escolar e contribui para o seu aprendizado. Esse estímulo ao desenvolvimento linguístico também contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de abstração, essenciais para o aprendizado.

Além dos benefícios cognitivos, o uso da Libras também promove a autonomia da criança. Ao poder se expressar de forma independente, a criança com TEA ganha maior controle sobre suas interações e suas necessidades. Christo e Santos (2024) ressaltam que a autonomia proporcionada pela Libras tem um impacto positivo na autoestima da criança, ao mesmo tempo que contribui para sua inclusão em diversos contextos sociais e educacionais. Esse aspecto é crucial para a construção da autoconfiança da criança e para sua adaptação à sociedade.

A Libras desempenha um papel fundamental na inclusão social de crianças com TEA, facilitando sua participação em atividades sociais, educacionais e culturais. Segundo Light e McNaughton (2012 apud Christo e Santos, 2024), a inclusão dessas crianças em contextos comunitários e escolares é ampliada quando possuem meios eficazes de comunicação, como a Libras, o que favorece a interação social e diminui o risco de isolamento. Contudo, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta de Comunicação Alternativa (CA) para crianças com TEA enfrenta diversos desafios, especialmente relacionados às dificuldades cognitivas e motoras. Crianças com TEA enfrentam obstáculos ao aprender Libras, como a representação do espaço tridimensional e a utilização correta das orientações das mãos e expressões faciais, que são essenciais para a construção de significado na língua de sinais (Fernandes & Verzolla, 2024; Meneses E Silva, 2020). Além disso, a compreensão e o uso adequado da gramática própria da Libras, que difere das estruturas linguísticas orais, também representam um grande desafio, considerando as dificuldades comuns de processamento de regras linguísticas observadas em indivíduos com TEA (Fernandes & Verzolla, 2024).

Além disso, as expressões faciais desempenham um papel essencial na comunicação em Libras, pois são responsáveis por transmitir significados gramaticais e emocionais. Entretanto, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades tanto em expressar quanto em interpretar essas expressões faciais, o que pode prejudicar a clareza e a precisão da comunicação (Christo; Santos, 2024). Outro desafio importante para a implementação de Libras é a falta de recursos adequados em contextos educacionais e terapêuticos. A formação de profissionais qualificados, como intérpretes e educadores, bem como a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, é essencial para o sucesso da aprendizagem da Libras. A escassez desses recursos, no entanto, pode dificultar a efetividade dessa ferramenta (Cruz & Tamanaha, 2021; Meneses E Silva, 2020).

Embora a Libras tenha o potencial de melhorar a comunicação das crianças com TEA, a interação social ainda representa um desafio significativo. Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em entender e participar de interações sociais, o

que pode limitar a eficácia da Libras, mesmo em contextos de comunicação direta. A incapacidade de entender a reciprocidade nas interações e de interpretar sinais corretamente pode tornar o uso da língua de sinais mais desafiador, além de dificultar a integração social. A familiaridade com a Libras também é uma barreira, pois em muitos ambientes sociais e educacionais, a língua de sinais não é amplamente compreendida, o que pode gerar dificuldades nas interações entre crianças com TEA que utilizam Libras e aqueles que não conhecem a língua (Christo; Santos, 2024).

Portanto, a implementação da Libras como ferramenta de CA exige apoio contínuo de profissionais, familiares e educadores para garantir que as crianças tenham acesso ao aprendizado e à prática constante da língua. O suporte desses grupos é crucial para que a Libras seja realmente eficaz no processo de comunicação, desenvolvimento cognitivo e inclusão social das crianças com TEA (Light & Mcnaughton, 2012; apud Luiz; Labiak, 2023). Assim, embora a Libras ofereça um grande potencial para superar as barreiras comunicativas enfrentadas por crianças com TEA, sua implementação bem-sucedida depende de um conjunto de fatores, incluindo treinamento especializado, recursos adequados e um ambiente social inclusivo.

5 CONCLUSÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta de Comunicação Alternativa (CA) tem um grande potencial para ajudar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais a superar as barreiras comunicativas. Alinhada com as preferências sensoriais dessas crianças, que costumam ter maior sensibilidade a estímulos visuais, a Libras facilita a expressão de necessidades, sentimentos e desejos. Além disso, pode promover a inclusão social, reduzir a frustração e comportamentos desafiadores, e fortalecer as interações familiares, educacionais e sociais.

No entanto, a implementação da Libras enfrenta desafios significativos, como as dificuldades cognitivas e motoras de algumas crianças com TEA, que dificultam a utilização correta de expressões faciais e da representação do espaço. A falta de recursos adequados, como materiais didáticos, intérpretes qualificados e profissionais capacitados, também limita a aplicação da Libras nos ambientes educacionais e sociais. Além disso, a falta de familiaridade com a Libras nos ambientes em que as crianças interagem pode dificultar as interações.

A escassez de pesquisas sobre o uso da Libras como CA para crianças com TEA é outro desafio importante, limitando o entendimento e a aplicação eficaz dessa abordagem. Embora alguns estudos apontem benefícios, a quantidade de pesquisas ainda é insuficiente

para fornecer uma base sólida sobre as melhores práticas, estratégias e metodologias. A falta de dados empíricos sobre os resultados a longo prazo da utilização da Libras também prejudica a construção de um modelo consistente de intervenção e a formação de profissionais qualificados.

Portanto, é crucial investir em mais pesquisas para explorar de forma mais detalhada os efeitos da Libras como CA, ajudando a melhorar as práticas pedagógicas e terapêuticas e fornecendo uma base teórica sólida para a inclusão de crianças com TEA. A implementação eficaz da Libras requer a colaboração contínua de profissionais especializados, familiares e educadores, além de um ambiente educacional e social adaptado. Com isso, a Libras pode ser uma ferramenta valiosa para promover a comunicação, inclusão e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed., text rev. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 2783.

CAVALCANTE, M. C. B.; FONTE, R. F. L. da. Panorama das pesquisas em aquisição da linguagem no nordeste brasileiro. In: ATAÍDE, C. et al. (org.). *Cartografia GeNE: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 287-321.

CHRISTO, A. F.; SANTOS, B. V. R. Libras como meio de comunicação para crianças com TEA (transtorno do espectro autista) não verbais. *Interfaces*, v. 15, n. 2, p. 1-12, 2024.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MODULO, A. D. R.; SOUSA, D. R. de; FERREIRA, F. M.; COAN, G. I.; BRITTO-COSTA, L. F. (org.). *Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais*. São Paulo: Editora Paulistana, 2017. p. 158-179.

CRUZ, F. M.; TAMANAHA, A. C. Do silêncio às ações corporificadas em interações de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo não-verbais. *Calidoscópio*, v. 19, n. 2, p. 209–223, 2021. DOI: 10.4013/cld.2021.192.04. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/22628>.

FOSCARINI, A. C.; PASSERINO, L. M. Aquisição de gestos e intencionalidade. In: PASSERINO, L. M.; ROSANGE, M. R. (org.). *Comunicação alternativa*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 135-149.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.