

## O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS COM TEA

Jacqueline Regina Gomes dos Santos<sup>1</sup>  
Mauro Silvano Medeiros Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo investiga o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças surdas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma temática que permanece pouco explorada na literatura acadêmica. Com base em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, a análise recai sobre produções científicas, documentos legais e experiências educacionais que envolvem esse público. Tem por objetivos compreender as práticas existentes para o ensino de Libras para crianças com TEA; apresentar as familiaridades comunicacionais entre as abordagens visuais como PECS e TEACCH e a Libras; analisar o perfil dos profissionais que atuam nesse nicho. A Libras, reconhecida legalmente como a primeira língua da comunidade surda, assume papel central no desenvolvimento cognitivo, comunicacional e social. No entanto, quando associada ao TEA, sua aplicação demanda adaptações específicas que considerem as limitações na atenção compartilhada, expressão facial e linguagem simbólica. O estudo também aborda estratégias visuais como PECS e TEACCH, identificando familiaridades entre essas abordagens e a Libras, em especial pelo uso de suportes visuais estruturados. Aponta-se ainda a necessidade de formação docente adequada, materiais didáticos adaptados e políticas públicas integradas que contemplem a dupla condição dos alunos surdos com TEA. Os resultados indicam que a Libras, quando ensinada de forma planejada, mediada e sensível às características do autismo, pode promover a inclusão, a autonomia e o pertencimento. O estudo busca contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre os desafios e possibilidades do ensino bilíngue e visual para este público, fortalecendo o debate sobre o direito à linguagem e à educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Libras. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Inclusiva.

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: jacque.gomes19@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor/Mestre do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mauro.medeiros@ufersa.edu.br.

This article investigates the teaching of the Brazilian Sign Language (Libras) to deaf children with Autism Spectrum Disorder (ASD), a topic that remains little explored in academic literature. Based on qualitative and exploratory bibliographic research, the analysis focuses on scientific works, legal documents, and educational experiences involving this audience. Its objectives are to understand the existing practices for teaching Libras to children with ASD; to present the communicational similarities between visual approaches such as PECS and TEACCH and Libras; and to analyze the profile of professionals working in this field. Libras, legally recognized as the first language of the deaf community, plays a central role in cognitive, communicational, and social development. However, when associated with ASD, its application requires specific adaptations that take into account limitations in shared attention, facial expression, and symbolic language. The study also addresses visual strategies such as PECS and TEACCH, identifying similarities between these approaches and Libras, particularly in the use of structured visual supports. It also points to the need for adequate teacher training, adapted teaching materials, and integrated public policies that consider the dual condition of deaf students with ASD. The results indicate that Libras, when taught in a planned, mediated, and sensitive way to the characteristics of autism, can promote inclusion, autonomy, and a sense of belonging. The study aims to contribute theoretical and practical reflections on the challenges and possibilities of bilingual and visual education for this audience, strengthening the debate on the right to language and inclusive education.

**Key words:** Libras. Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusive Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças surdas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida como parte da conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

A escolha dessa temática baseou-se nos interesses da pesquisadora sobre o ensino de Libras e autismo. Durante o início da pesquisa foi observado uma lacuna significativa na produção teórica e nas práticas educacionais voltadas especificamente para alunos surdos com TEA. Como apontam Passos e Santos (2022) e Salvador et al. (2022), ainda são escassos os estudos que abordam de forma integrada o aluno surdo e o autismo, o que reflete em um atendimento educacional limitado e, muitas vezes, inadequado às necessidades desses estudantes. Embora ambas as condições venham ganhando espaço no debate

sobre inclusão escolar, ainda são raros os trabalhos que tratam de forma integrada o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a TEA, o que compromete a construção de práticas pedagógicas fundamentadas.

Diante desse cenário, trouxemos como questão problema de pesquisa: O que se sabe sobre o ensino de Libras para crianças surdas com TEA. A partir dessa questão trazemos como objetivo geral investigar como se dá o ensino de Libras para alunos surdos com TEA, buscando compreender os caminhos, estratégias e desafios envolvidos nesse processo. Para isso, os objetivos específicos buscam: compreender as práticas existentes para o ensino de Libras a crianças com TEA; apresentar as familiaridades comunicacionais entre a Libras e outras abordagens visuais, como o PECS(Picture Exchange Communication System) e o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação), comumente utilizadas no atendimento de pessoas autistas; e análise do perfil dos profissionais que atuam nesse nicho, considerando a bibliografia consultada.

A metodologia aplicada é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e bibliográfica. O estudo foi conduzido a partir da análise crítica de publicações acadêmicas, legislações e documentos oficiais relacionados à educação de pessoas com foco especial nos sujeitos surdos e/ou autismo. O percurso metodológico adotado buscou não apenas sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre o tema, mas também realizar uma leitura crítica e interpretativa das fontes consultadas, contribuindo para ampliar a reflexão e o diálogo sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Com base no referencial, o desenvolvimento da pesquisa se inicia com uma breve retomada histórica da concepção social da deficiência e da inclusão, contextualizando os avanços legais e educacionais que marcaram a luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A seguir, são exploradas as especificidades da Libras enquanto primeira língua da comunidade surda, sua trajetória histórica e o papel que exerce no processo de aprendizagem e socialização de crianças surdas. Por fim, o foco é ampliado para analisar as intersecções entre a Libras, o autismo e as práticas educativas aplicadas a esse contexto.

Assim iniciamos o texto trazendo uma descrição do referencial metodológico para apresentarmos a relevância social e acadêmica dessa temática mesmo com uma lacuna de abordagem sobre esse assunto.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, como aponta Godoy (1995, p.21), já que ela traz várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” O texto a seguir prioriza a compreensão de significados, relações e subjetividades ao apresentarmos os processos relacionados ao ensino de Libras a crianças surdas com TEA, considerando as múltiplas dimensões socioculturais, comunicacionais e pedagógicas desse público (Minayo, 2001).

Sua natureza é exploratória, pois visa aprofundar uma temática ainda pouco estudada, como trazemos no trecho a seguir de Salvador et al. (2022, p.3), com o objetivo de levantar reflexões, ampliar o entendimento e apontar caminhos para práticas educativas mais inclusivas (Gil, 2008, p. 27).

No campo da educação especial há muitos estudos que abordam a escolarização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, por sua vez, no âmbito da educação bilíngue para Surdos, facilmente, encontram-se produções sobre a temática (COSTA; LIONE, 2020). Contudo, segundo Costa e Lione (2020) e Carneiro (2020), quando nos deparamos com a dupla condição de surdos com autismo, a literatura tende a ser escassa. Segundo Costa e Lione (2020), mesmo o mapeamento de estudantes surdos com autismo matriculados nas escolas ainda é uma incerteza, pois não há uma categorização específica, sendo estes geralmente identificados pelas redes de ensino como deficiência múltipla. Nesse sentido, uma vez que não se pode mensurar com precisão a quantidade do grupo de alunos surdos autistas, conseqüentemente, em consonância com Lima et al. (2019), ficam defasados os programas de atendimento específicos às suas necessidades (Salvador et al, 2022, p. 3).

Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica já que é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído de legislações, documentos oficiais e por livros e artigos científicos. Como também trazemos uma linha do tempo sobre o avanço da Libras e as transformações na compreensão da deficiência, sendo assim indispensável a utilização da pesquisa bibliográfica (Gil, 2008). Mediante a isso, a coleta de dados desenvolve-se na seleção de informações disponíveis em bases acadêmicas, repositórios institucionais e periódicos científicos ao lançarmos à

temática: o ensino de Libras para crianças surdas com TEA. Analisamos produções voltadas ao ensino de Libras, à Educação Especial, ao autismo e às abordagens visuais de comunicação, como a PECS (Picture Exchange Communication System) e o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação). Textos apresentados em congressos, periódicos de instituições de referência como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Além disso, legislações como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, bem como documentos como a Política Nacional de Educação Especial e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foram fundamentais para contextualizar a análise. Assim, trazemos uma escrita interpretativa e crítica permitindo compreender os sentidos atribuídos à Libras no contexto da surdez e do TEA, destacando práticas, desafios e possibilidades de inclusão.

A escolha da metodologia aplicada se dá no pouco referencial teórico articulado sobre o ensino de Libras e o atendimento a crianças com TEA, lacuna essa identificada durante a revisão inicial da literatura e bem apresentado em Salvador et al (2022) em sua pesquisa “Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura.” E também a curiosidade da pesquisadora em querer saber mais sobre os dois assuntos que mais a chamam a atenção: Libras por ser algo que ela sempre gostou desde jovem e por se deparar cada vez mais com o autismo em sala de aula e não ouvir e ler em seus estudos sobre autismo essa dupla particularidade. E mais uma vez, ao perceber a escassez de referencial teórico reforçou-se a importância de um olhar investigativo e propositivo para esse público específico.

Assim ao nos deparar com esse cenário os métodos escolhidos vão de encontro com os objetivos traçados no início da pesquisa, pois através da pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica possibilita a investigação sobre o ensino de Libras para alunos surdos com TEA, buscando compreender os caminhos, estratégias e desafios envolvidos nesse processo. Essa escolha metodológica possibilitou identificar e refletir sobre estratégias pedagógicas, abordagens comunicacionais e desafios práticos, contribuindo de forma efetiva para responder à questão norteadora: o que se sabe sobre o Ensino de Libras para crianças surdas com TEA? E assim poder traçar todo um caminho para a compreensão da visão de deficiência e do processo de ensino de Libras para o público surdo e autista.

### **3 (RE)DISCUTINDO CONCEITOS: REVISITANDO OS AUTORES**

A compreensão da deficiência, historicamente marcada pela exclusão social, vem passando por profundas transformações ao longo dos séculos. O olhar social sobre as pessoas com deficiência evoluiu de uma perspectiva de marginalização para a busca da inclusão, especialmente a partir da modernidade e dos movimentos pelos direitos civis. Martins et al (2021) mostra na cronologia que a pessoa com deficiência durante a Antiguidade era deixada para morrer sendo totalmente excluída da sociedade. Já durante a Idade Média continuavam sem direitos e à margem da sociedade. Na Idade Moderna, os deficientes continuam excluídos e, escondidos dos olhares da sociedade sendo levados para conventos e asilos. A Idade Contemporânea traz consigo a necessidade de realocar os deficientes na sociedade e pensar sobre inclusão, permitindo que as minorias ocupem espaços antes negados.

Assim vemos avanços como o desenvolvimento do alfabeto Braille na França (1829), por Louis Braille; a responsabilidade de educar crianças com deficiência auditiva passa a ser das autoridades locais no Reino Unido (1893); em 1960 na Itália temos a realização oficial das paraolimpíadas; temos o início do pensamento inclusivo entre as décadas de 1960 - 1980 quando os movimentos pelos direitos civis e a luta contra a discriminação racial, de gênero, e pessoas com deficiência entram nas pautas da agenda pública. Destacamos nesse período a elaboração da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental (1971) e a Declaração das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975) ambas pela ONU em que vemos pela primeira vez o reconhecimento dos direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

O ano de 1981 é declarado como o Ano Internacional das pessoas com deficiência pela ONU. Durante a década de 1990 a ONU e a UNESCO passaram a defender a educação inclusiva promovendo o direito de todas as crianças indiferente às suas condições possam aprender juntas. Cresce a visão de que a educação deve ser adaptada para as necessidades dos alunos em vez de os alunos adaptarem se ao sistema; no ano de 1994, durante a Conferência Mundial Sobre Educação Especial é elaborado o direito de Educação Inclusiva com base no princípio de igualdade descritos na Declaração de Salamanca; em 1999, temos dois momentos importantes: a Convenção da Guatemala e a Carta ao Terceiro Milênio em que, respectivamente, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação

contra pessoas com deficiência no continente americano e, a ênfase que a humanidade precisa cooperar e garantir os direitos das pessoas com deficiência; já nos anos 2000 temos a Declaração de Madrid (2002) que é o principal documento sobre os direitos das pessoas com deficiência no continente europeu e, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), em que é elaborado o principal documento internacional para a proteção das pessoas com deficiência pela ONU.

Nessa cronologia é possível evidenciar que a inclusão vem se desenvolvendo num processo histórico e progressivo que ainda está em construção. Porém, ainda, a exclusão persiste demonstrando a grande lacuna entre teoria e prática. Como também, precisa entender que a inclusão precisa ser uma luta coletiva.

No campo educacional, essas mudanças foram acompanhadas por avanços legislativos, tanto em âmbito internacional quanto nacional, que passaram a reconhecer o direito à educação inclusiva como um direito humano fundamental. Neste contexto, a educação assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Conforme afirma Giddens (2002), as instituições sociais, entre elas a escola, precisam abandonar práticas tradicionais excludentes e adaptar-se às novas realidades sociais, promovendo formas mais inclusivas de interação e aprendizagem. A escola, portanto, deve ser espaço de valorização da diversidade e de promoção da cidadania.

Trazemos então a trajetória da inclusão escolar no Brasil, que revela um processo marcado por quatro fases distintas: segregação, integração parcial, educação inclusiva e um período de avanços e retrocessos. Esse percurso reflete, em grande parte, a influência do cenário internacional e das políticas públicas ao longo das décadas.

A primeira fase, de caráter segregador, perdurou até os anos 1970. Durante esse período, destacam-se iniciativas como a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Esses institutos, de caráter filantrópico, marcaram os primeiros passos da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil.

A transição para um modelo de integração parcial ocorreu a partir dos anos 1980, com o surgimento de turmas especiais em escolas regulares. No campo legislativo, a Lei nº 4.024/1961 e sua sucessora, a Lei nº 5.692/1971, já previa o

atendimento educacional aos chamados “excepcionais”. No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988 que se consolidou o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, especialmente nos artigos 205, 206 e 208.

Nos anos 1990, impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994), o Brasil adotou oficialmente o paradigma da educação inclusiva. Isso se refletiu em documentos como a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). O Decreto nº 3.298/1999 também foi fundamental, ao definir a Educação Especial como uma modalidade transversal em todos os níveis e etapas de ensino.

Entre os anos 2000 e 2010, novas normativas consolidaram esse compromisso. Destacam-se a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Lei nº 10.436/2002 que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou seu ensino.

A década seguinte trouxe novos avanços e desafios. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); em 2015, a Lei nº 13.146 instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI). No entanto, retrocessos também foram observados, como o Decreto nº 10.502/2020, que sugere um retorno a modelos segregadores, revogado posteriormente em 2023.

Este panorama legislativo evidencia que, embora o Brasil esteja juridicamente alinhado com os princípios da inclusão, a aplicação prática ainda enfrenta inúmeros desafios. Persistem lacunas especialmente na formação docente como apontado por Mantoan (2015) que mesmo com a evolução legislativa a formação inicial e continuada dos professores ainda não os prepara para a realidade da sala de aula diversificada; adaptação curricular: Mittler (2003) reforça a importância da adaptação e como ela é fundamental na implementação de práticas inclusivas; e infraestrutura escolar: Aranha (2001) traz em seu texto como as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas ainda dificultam a inclusão.

### **3.1 Ensino de Libras para crianças surdas**

A educação, enquanto direito fundamental, representa mais do que a simples alfabetização; é um processo que forma a base da cidadania e promove o desenvolvimento pleno do indivíduo. No caso das crianças surdas, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel essencial no seu desenvolvimento cognitivo, social e educacional.

A Libras é uma língua visual-espacial, de estrutura gramatical própria, reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002. Conforme estabelecido no seu parágrafo único, trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora que expressa ideias e fatos oriundos da comunidade surda brasileira. Este reconhecimento jurídico, é fruto de uma longa luta, reforçado pelo Decreto nº 5.626/2005, legitima a Libras como meio de comunicação e expressão, assegurando à comunidade surda o acesso à comunicação, cultura e educação da comunidade surda, legitimando sua forma de comunicação, promovendo a inclusão social e educacional e o respeito à diversidade linguística.

Historicamente, a origem da Libras remonta a 1857, com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atualmente, INES), por iniciativa do imperador D. Pedro II e sob a orientação do professor francês Ernest Huet. A partir da convivência de alunos surdos de diferentes regiões do Brasil com sinais locais e influências da Língua de Sinais Francesa (LSF), surgiu a Libras como língua própria e viva. Em 1873, o aluno surdo Flausino José da Gama publicou a primeira compilação ilustrada dos sinais utilizados, a "Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos".

Contudo, a trajetória da Libras sofreu interrupções. Após o Congresso de Milão (1880), o oralismo foi imposto como método exclusivo de ensino, marginalizando as línguas de sinais. No Brasil, essa política se manteve até 1957. Somente nas décadas seguintes, com os estudos do linguista William Stokoe sobre a ASL (Língua de Sinais Americana), retomou-se o reconhecimento científico das línguas de sinais como legítimos sistemas linguísticos.

A década de 1970 marca o início de um novo ciclo: a substituição do oralismo pela Comunicação Total e, posteriormente, pelo Bilinguismo. A criação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em 1987, reforçou o protagonismo da comunidade surda na luta por direitos e pelo reconhecimento da Libras.

Com a sanção da Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, bem como a formação de professores, instrutores e intérpretes. Essa medida visa assegurar a formação bilíngue, em que a Libras é considerada a primeira língua (L1) e o português escrito a segunda (L2), respeitando a identidade linguística e cultural dos alunos surdos.

Apesar desses avanços legais e institucionais, persistem desafios significativos, como a escassez de profissionais qualificados, a falta de materiais didáticos específicos e limitações estruturais nas instituições de ensino. A eficácia do ensino de Libras exige metodologias visuais, interativas e inclusivas, com uso de tecnologias como vídeos, aplicativos educativos e plataformas acessíveis, que tornem o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Conforme apontado por Goldfeld (1997, apud Perlin e Strobel, 2008), o bilinguismo pressupõe que o surdo adquira a língua de sinais como materna e utilize a língua oral de forma complementar, sem a imposição de adaptação à realidade ouvinte. Além disso, é necessário adotar uma abordagem bicultural, permitindo que o aluno se reconheça na cultura surda, mas também consiga interagir no mundo ouvinte promovendo, assim, uma aprendizagem integral e identidade fortalecida:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país(...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (Goldfeld, 1997, apud Perlin e Strobel, 2008, p. 38).

A trajetória educacional das crianças surdas pode variar consoante o contexto familiar filhos de pais ouvintes, sem acesso prévio à Libras, ou de famílias surdas. Em ambos os casos, o papel da escola é essencial na construção da linguagem, identidade e autonomia da criança. É fundamental que, desde a Educação Infantil, os educadores valorizem a cultura surda e utilizem práticas lúdicas, literatura visual, motivem a apropriação da sinalização e estratégias de ensino que considerem as fases do desenvolvimento linguístico descritas por Quadros (1997): do pré-linguístico à combinação de múltiplos sinais.

O período pré-linguístico envolve balbucios (orais ou sinalizados), demonstrando que a linguagem é inerente ao ser humano. Rabelo (2014, apud Martins, 2012, p. 72) acrescenta que bebês utilizam expressões faciais, contato visual e sonoro, entre outros sinais não verbais, sendo inseridos em estímulos culturais diversos. Assim, a introdução da Libras deve considerar essas formas de comunicação e apoiar o desenvolvimento da criança. No estágio de um sinal, a criança passa a reproduzir gestos observados nos pais. No estágio seguinte, faz suas primeiras combinações com uso de pronomes por localização espacial. No último estágio, ocorre a "explosão do vocabulário", quando a criança sinaliza com mais abstração, mesmo com erros comuns.

A aquisição da linguagem, como aponta Vygotsky e reafirmado por Martins (2022), está profundamente ligada a funções psíquicas como atenção, memória e percepção. Assim, a presença de adultos mediadores, a interação com surdos adultos e a formação de profissionais especializados são pilares para um ensino de Libras verdadeiramente inclusivo e eficaz.

### **3.2 Ensino de crianças com TEA**

O ensino voltado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem pedagógica diferenciada, sensível às especificidades do desenvolvimento social, comunicacional e comportamental desses alunos. A compreensão do autismo, contudo, passou por transformações significativas ao longo do tempo, sendo influenciada por mudanças nos critérios diagnósticos e avanços nas pesquisas científicas.

A primeira menção ao termo “autista” remonta ao início do século XX, com o psiquiatra Eugen Bleuler (1908 – 1911), que utilizou a expressão para descrever comportamentos de isolamento presentes em casos de esquizofrenia. A sua obra foi influenciada por Carl Jung e se distanciava da classificação tradicional de Emil Kraepelin, ao propor uma concepção plural das psicoses. Décadas mais tarde, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publica um estudo onde descreve 11 crianças com dificuldades marcantes na interação social, linguagem e comportamento, estabelecendo as bases do que hoje conhecemos como autismo infantil precoce. No ano seguinte, Hans Asperger identificou um perfil distinto de crianças com

habilidades cognitivas preservadas, mas com grandes dificuldades na comunicação não verbal: a “psicopatia autista da infância”.

A partir dos anos 1970, a pesquisadora Lorna Wing trouxe contribuições essenciais ao destacar a heterogeneidade do espectro e introduzir o conceito de "síndrome de Asperger", além de reforçar a influência genética no autismo. Esse aprofundamento culminou na formalização de categorias diagnósticas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. Desde a sua primeira versão em 1952, até o DSM-5-TR (2022), as classificações foram sendo revistas, resultando atualmente na unificação de condições como Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TID-SOE sob a denominação única de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Complementarmente, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), adotada no Brasil, segue a mesma linha, reconhecendo o TEA como um único espectro com diferentes níveis de suporte necessário, tendo como critérios centrais: déficits na comunicação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Com base nessas classificações, o DSM-5 define três níveis de gravidade para o TEA: Nível I: prejuízo notável na interação social sem apoio; Nível II: necessidade de apoio substancial, com dificuldades acentuadas de adaptação;

Nível III: exigência de apoio intensivo, com déficits severos em habilidades comunicativas e grande inflexibilidade.

O DSM-5 e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA). O DSM-5 apresenta níveis diferentes relacionados à gravidade do caso, sendo classificados em: a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças (Almeida, 2025, parágrafo 10 ).

Essas distinções são fundamentais para a definição de estratégias educacionais, pois cada nível exige abordagens específicas de apoio e adaptação escolar. Como explica Papim (2020), os comportamentos de crianças com TEA estão organizados em dois grandes eixos: sociais (dificuldades de empatia, leitura de sinais sociais e atenção compartilhada) e não sociais (interesses restritos, comportamentos repetitivos e apego excessivo à rotina). Essas características influenciam diretamente o modo como essas crianças interagem com o mundo e com os demais.

O diagnóstico precoce é, portanto, essencial, pois permite o início de intervenções que favoreçam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Nesse contexto, o papel da escola vai além da instrução formal: é um espaço de construção de identidade, cidadania e pertencimento.

A escola inclusiva deve ser concebida como um ambiente acolhedor, que respeita as diferenças e valoriza a singularidade de cada aluno. Como defende Mantoan (2015), formar uma nova geração em um projeto educacional inclusivo é fruto da prática constante de convivência, cooperação e reconhecimento das diferenças. A escola torna-se, assim, um espaço de mediação entre o aluno com TEA e o mundo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós (Mantoan, 2015, apud Nonato et al, 2024, p. 6).

Segundo a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), a criança é influenciada por diversos contextos, familiares, escolares e sociais, que interagem entre si. Compreender o desenvolvimento humano de forma sistêmica permite pensar intervenções que envolvam não só a criança, mas também os ambientes e relações que a cercam.

Assim, microssistemas como família e escola têm influências diversas e importantes no desenvolvimento infantil. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os

ambientes imediatos nos quais se encontra, senão para suas interações e transições em ambientes mais distantes dos quais, muitas vezes sequer participa diretamente (Brofenbrenner, 1996, apud Nonato et al, 2024, p. 5).

A Educação Infantil é especialmente estratégica nesse processo. Por meio do lúdico, do movimento e da imaginação, a criança com TEA pode desenvolver autoestima, confiança e habilidades de socialização. O brincar, como destaca Santos (2025), é uma via de expressão do mundo interior da criança e uma ferramenta poderosa para integrar experiências e estabelecer vínculos.

Com a ajuda do brinquedo, a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação. O modo como a criança brinca revela seu mundo interior. O brinquedo contribui, assim, para a unificação e a integração da personalidade e permite à criança entrar em contato com outras crianças (Santos, 2000, apud Perin, 2015, p. 23).

No Ensino Fundamental, o foco deve ser o convívio com colegas neurotípicos, favorecendo a aprendizagem social e emocional. Atividades lúdicas planejadas, adaptadas às especificidades do aluno com TEA, são fundamentais. O professor assume o papel de mediador, garantindo um ambiente acessível, afetivo e colaborativo.

A formação docente contínua é imprescindível. É necessário que os profissionais estejam capacitados para perceber as necessidades individuais dos alunos com TEA e planejar estratégias adequadas, como a criação de rotinas previsíveis; redução de estímulos sensoriais; uso de recursos visuais; reforços positivos e adaptações curriculares. Como bem salienta Oliveira (2015 apud Feliciano, 2020, p.9), o processo de adaptações, considera o interesse desses alunos, bem como os conhecimentos e habilidades já dominados por eles como ponto de partida para a prática educativa.

### **3.3 Familiaridades na comunicação**

A linguagem é uma das principais ferramentas de socialização do ser humano, sendo constituída por sinais emitidos sensorialmente através da fala, da escrita, dos gestos, das expressões corporais e faciais. Como afirma Bosa (2007, apud Papim, 2020), o ser humano representa uma fonte complexa e simultânea de

estímulos — como o tom de voz (auditivo), expressões faciais (visuais), gestos (visuais periféricos) e referências ao contexto (estímulos auditivos e visuais). A comunicação, verbal ou não verbal, é um dos grandes desafios enfrentados por crianças com TEA, podendo ocorrer em diferentes graus e formas. A relação entre a Libras e a comunicação de pessoas com TEA baseia-se em pontos convergentes no uso da modalidade visual-espacial e na construção de significados simbólicos. Dentre essa modalidade temos o PECS e o TEACCH. O PECS é uma abordagem única de comunicação alternativa e aumentativa, desenvolvida nos Estados Unidos em 1985 por Andy Bondy, PhD, e Lori Frost, MS, CCC-SLP. A sua aplicação inicial teve lugar com crianças em idade pré-escolar diagnosticadas com autismo, no Programa de Autismo do Delaware. O método de ensino do PECS baseia-se na obra “Comportamento Verbal” de B.F. Skinner, integrando princípios da análise do comportamento aplicada (ABA). O protocolo utiliza estratégias específicas de estímulo e reforço com o objetivo de promover uma comunicação independente. Inclui ainda procedimentos sistemáticos de correção de erros para facilitar a aprendizagem mesmo quando ocorrem falhas, e evita-se o uso de pistas verbais para fomentar a iniciação espontânea e prevenir a dependência.

O PECS é composto por seis fases progressivas. O processo inicia-se com o ensino de como entregar uma imagem representativa de um item ou ação desejada a um “parceiro de comunicação”, que reconhece imediatamente essa troca como um pedido válido. Ao longo das fases seguintes, os utilizadores aprendem a discriminar imagens, construir frases e usar a linguagem em contextos mais complexos, como responder a perguntas e fazer comentários. O principal objetivo do PECS é promover uma comunicação funcional.

Quadro 1 - As seis fases do PECS

|                                       |                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE<br>I – Como Comunicar            | O indivíduo aprende a trocar uma imagem por um item ou atividade que realmente deseja.                                                                               |
| FASE<br>II – Distância e Persistência | Ainda com uma única imagem, o utilizador aprende a aplicar a nova habilidade em diferentes contextos e com várias pessoas, demonstrando persistência na comunicação. |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASE<br>III – Discriminação de<br>Imagens | O indivíduo aprende a escolher entre duas ou mais imagens para expressar preferências. Estas imagens são organizadas numa pasta de comunicação PECS, equipada com tiras de velcro para facilitar o manuseio.                                                                                                                  |
| FASE<br>IV – Construção de<br>Frases      | Começa-se a formar frases simples numa tira destacável, iniciando com uma imagem de “Eu quero”, seguida pela imagem do item desejado.<br><br>Atributos e Expansão da Linguagem<br><br>Aprende-se a enriquecer as frases com adjetivos, verbos e preposições, aumentando assim a complexidade e funcionalidade da comunicação. |
| FASE<br>V – Pedido<br>Responsivo          | O utilizador é ensinado a responder a perguntas como “O que queres?”.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| FASE<br>VI – Comentários                  | Aqui aprende-se a comentar sobre o ambiente em resposta a perguntas como “O que vês?”, “O que ouves?” ou “O que é isto?”. As frases iniciam com expressões como “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, “Isto é”, entre outras.                                                                                                     |

Fonte: Bondy (1985).

Já o programa TEACCH foi desenvolvido nos Estados Unidos em 1966, na Divisão de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, por Eric Schopler e colaboradores. Destaca-se por ser um programa transdisciplinar, com abordagem psicoeducativa, articulando intervenções no âmbito educacional e clínico. Traz em sua base teórica conteúdos relacionados à teoria behaviorista e na psicolinguística. As descrições comportamentais minuciosas, o uso de programas estruturados e reforçadores, bem como a valorização dos recursos visuais, são exemplos das estratégias adotadas para compensar os déficits comunicacionais característicos do TEA. Essa união entre a análise do comportamento e a psicolinguística orienta uma prática funcional e pragmática. Além disso, o programa valoriza a compreensão da base neurológica do autismo, o que reforça o seu caráter científico. A estruturação do ambiente e das rotinas é essencial para crianças com TEA, por isso, o uso de suportes visuais, como agendas e pictogramas, favorece a

organização do pensamento e da linguagem. A prática educativa no âmbito do TEACCH também reconhece a importância do planejamento individualizado, respeitando o ritmo e as capacidades de cada aluno.

Quadro 2 - Princípios cardeais do Programa TEACCH

| Princípio                             | Descrição                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adaptação Individual                  | Promover o desenvolvimento de habilidades de vida por meio de técnicas educacionais eficazes e compensar limitações com estruturas ambientais adequadas.                    |
| Colaboração Mútua                     | Trabalho conjunto entre profissionais e pais, onde ambos aprendem e compartilham experiências para definir prioridades nos contextos escolar, familiar e comunitário.       |
| Avaliação Individualizada             | Compreender habilidades atuais e emergentes da criança, utilizando avaliações formais (testes) e informais (observações de pais e professores).                             |
| Fundamentação Teórica                 | Utilização de teorias cognitivas e behavioristas como base para as pesquisas e práticas do programa.                                                                        |
| Modelo Generalista e Transdisciplinar | Formação de profissionais com competências amplas, capazes de lidar funcionalmente com os diversos desafios do autismo, em colaboração com especialistas quando necessário. |

Fonte: Kweei, Sampaio e Atherino (2009).

Portanto, podemos observar que abordagens como o PECS, e TEACCH e a Libras partilham um princípio comum: o uso de estímulos visuais estruturados e concretos para facilitar a comunicação e a compreensão do mundo por parte das crianças com TEA. O sistema PECS, por exemplo, utiliza figuras e símbolos visuais que representam objetos, ações ou desejos, sendo trocados pelo aprendiz como forma de expressão de suas necessidades. Trata-se de uma ferramenta que promove a iniciação comunicativa e estimula o uso de linguagem funcional, mesmo em casos de severo comprometimento da fala.

Por outro lado, o programa TEACCH valoriza a estruturação visual do ambiente e das rotinas, oferecendo suporte que permite à criança prever, organizar-se e reduzir a ansiedade causada por situações inesperadas ou

desorganizadas. A organização visual das atividades favorece a autonomia e a comunicação receptiva, utilizando-se de princípios teóricos behavioristas e psicolinguísticos. No caso da Libras, a comunicação ocorre por meio de uma linguagem visual-espacial, que os sinais manuais, o uso do espaço, as expressões faciais e os movimentos corporais assumem papel simbólico essencial.

Assim como no PECS e no TEACCH, a Libras proporciona à criança uma mediação concreta entre linguagem e pensamento, favorecendo o processo de construção simbólica. Segundo Papim (2020), a linguagem envolve múltiplos estímulos — visuais, auditivos, motores e cognitivos — que devem ser organizados por sistemas simbólicos (escrito, sonoro, gestual ou iconográfico). Crianças com TEA, muitas vezes, demonstram limitações na abstração simbólica, o que torna essas abordagens visuais fundamentais para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Em todas essas metodologias, o símbolo — seja ele uma imagem, um gesto ou um sinal — atua como mediador do pensamento e da linguagem, permitindo à criança construir sentido e comunicar-se com o mundo, superando parcialmente as limitações impostas pelo TEA.

### **3.4 Ensino de Libras para crianças com TEA**

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, especialmente, para aquelas que também são surdas, representa um campo emergente na educação inclusiva, marcado por desafios metodológicos e escassez de pesquisas específicas. Enquanto a Libras é reconhecida legalmente como primeira língua da comunidade surda, sua utilização como recurso de comunicação entre crianças com TEA ainda carece de abordagens sistematizadas que respeitem as particularidades dessa população.

De acordo com Passos e Santos (2022), o uso da Libras por crianças autistas, em muitos contextos, não ocorre como o ensino formal de uma nova língua, mas sim como uma estratégia de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Nesses casos, a Libras é aplicada de forma adaptada, utilizando sinais metódicos, gestos icônicos ou caseiros, mais próximos da funcionalidade comunicativa do que de uma aquisição linguística estruturada.

O ensino de Libras, portanto, não deve ser visto como uma fórmula única, mas como um processo flexível e individualizado, que considere o nível de

desenvolvimento, os interesses e as habilidades específicas de cada criança. Em muitos casos, os sinais manuais funcionam como ponte para o desenvolvimento da linguagem verbal — prática que algumas abordagens denominam “fala sinalizada”. No entanto, é importante destacar que esta deve ser uma etapa de mediação e não substituição da Libras enquanto língua plena, especialmente no caso de crianças surdas com TEA.

Esse público apresenta uma dupla vulnerabilidade comunicacional: por um lado, a limitação na percepção auditiva, que requer uma linguagem visual como a Libras; por outro, as dificuldades características do TEA relacionadas à interação social, leitura de expressões faciais, atenção compartilhada e compreensão de estados mentais. Essa sobreposição de barreiras exige uma abordagem pedagógica altamente visual, estruturada e mediada por profissionais qualificados.

Estudos recentes (Salvador et al., 2022; Lopes & Matos, 2023) destacam a ausência de formação docente específica para atender esse grupo, o que compromete a efetividade das práticas educativas. Mesmo em escolas bilíngues, observa-se que a maioria dos professores são ouvintes e não possuem qualificação simultânea em surdez e autismo, dificultando a construção de metodologias adequadas.

Nesse sentido, integrar metodologias como o PECS e o TEACCH ao ensino da Libras tem se mostrado eficaz, uma vez que todas compartilham uma base visual-espacial e trabalham com estímulos concretos. Essas estratégias favorecem a aprendizagem de crianças com TEA ao estruturarem rotinas, promoverem previsibilidade e apoiarem a compreensão simbólica: aspecto crucial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Além da metodologia, o ambiente afetivo e as relações interpessoais são fundamentais. A afetividade atua como elemento mediador do processo de ensino, e a Libras deve ser introduzida de forma lúdica e contextualizada, respeitando o tempo e o ritmo da criança. O processo educativo, nesse caso, deve ir além da transmissão de sinais, incorporando práticas que fortaleçam a identidade surda e promovam a inclusão social.

A proposta educacional voltada para crianças surdas com TEA deve, portanto, unir o reconhecimento da Libras como língua materna à aplicação de recursos pedagógicos visuais e adaptativos. A Libras, nesse contexto, torna-se não

apenas um sistema linguístico, mas uma ferramenta essencial de mediação cognitiva, social e emocional.

Contudo, para que esse processo ocorra de forma eficaz, é necessário superar entraves como a ausência de materiais didáticos específicos, a falta de diagnóstico precoce, a carência de políticas públicas voltadas à interseção entre surdez e autismo e a formação docente ainda limitada. Como apontam os estudos de Denmark et al. (2023), mesmo com dificuldades específicas, crianças surdas com TEA podem desenvolver competência em Libras, incluindo o uso de marcadores faciais, desde que recebam o suporte pedagógico adequado.

Por fim, reconhecer a Libras como ferramenta inclusiva no contexto da surdez e do TEA significa não apenas garantir o direito à linguagem, mas também promover o pertencimento, a autonomia e o acesso pleno à educação. Trata-se de um compromisso ético e legal com a diversidade e com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo revelou que o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças surdas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda constitui um campo em construção, atravessado por lacunas teóricas, desafios metodológicos e carência de políticas públicas eficazes. Embora a Libras esteja legalmente reconhecida como a primeira língua da comunidade surda e sua relevância para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário dessas crianças seja inegável, sua aplicação junto ao público com TEA exige adaptações pedagógicas criteriosas.

Ao buscarmos compreender as práticas existentes de ensino de Libras para crianças com TEA, identificou-se que, na prática, muita das vezes a Libras é utilizada como uma forma de Comunicação Aumentativa Alternativa. Em que são usados sinais metódicos, gestos icônicos ou sinais caseiros para auxiliar na comunicação e não no ensino linguístico de fato.

As especificidades do TEA, como dificuldades de comunicação social, atenção compartilhada e leitura de expressões faciais, exigem uma abordagem educativa que vá além da simples inserção de Libras no currículo. É necessário

compreendê-la como um recurso de mediação simbólica, afetiva e social. Nesse sentido, metodologias visuais estruturadas como o PECS e o TEACCH, amplamente utilizadas no contexto do autismo, podem complementar o ensino da Libras ao promover organização ambiental, previsibilidade e estímulo à autonomia.

Ao apresentarmos as familiaridades comunicacionais entre a Libras e o uso do PECS e TEACCH, observou-se que Libras, PECS e TEACCH compartilham a base visual-espacial e o uso de estímulos estruturados, o que favorece a compreensão e expressão de crianças com TEA. As abordagens visuais e a Libras promovem a previsibilidade, clareza e apoio à comunicação funcional. Essa convergência reforça a viabilidade de integrar metodologias e demonstra a mediação concreta entre linguagem e pensamento, auxiliando a criança com essa dupla particularidade se comunicar, ter autonomia e ser incluída em seu grupo social.

Contudo, o sucesso dessa integração depende da formação adequada dos profissionais da educação. Ao analisarmos sobre os perfis dos profissionais que atuam nessa área constatamos que muitos professores atuando com esse público ainda não possuem qualificação específica que contemple simultaneamente a surdez e autismo, o que fragiliza a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à dupla condição. Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados e o diagnóstico tardio agravam os desafios enfrentados pelas famílias, escolas e pelas próprias crianças. Evidenciando a urgência de investimento na formação docente que atenda essa dupla particularidade e na produção de materiais adaptados que atendam essa demanda.

A Libras, neste cenário, não deve ser compreendida apenas como uma língua, mas como um instrumento de inclusão e participação. Quando adequadamente ensinada e aplicada, permite que a criança surda com TEA desenvolva suas capacidades comunicativas, sociais e cognitivas, superando, em parte, as barreiras impostas pela condição neurológica e pela limitação auditiva. Mais do que um direito linguístico, o acesso à Libras representa o reconhecimento da diversidade e o rompimento com modelos educacionais excludentes.

Ao chegar ao final da pesquisa e foi percebido que as metas traçadas foram atendidas mesmo constatando uma grande lacuna teórica e poucos materiais adaptados que demonstram a eficácia do ensino bilíngue e estratégias específicas para o TEA.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Libras para crianças surdas com TEA precisa ser incorporado como prioridade nas políticas de Educação Inclusiva, exigindo investimentos em formação docente, desenvolvimento de materiais, estruturação do ambiente escolar e fortalecimento do vínculo com as famílias. Também se faz necessária a promoção de uma escuta sensível e empática, capaz de transformar as práticas escolares em ações verdadeiramente acolhedoras, justas e transformadoras.

Só assim será possível garantir não apenas o direito à linguagem e à educação, mas, sobretudo, o direito à dignidade e à cidadania plena dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI (n.º21), 2001. p. 160-173.

CRUZ, Helen Maria Silva da. Desafios e Dificuldades da Família e Escola com a Criança com Transtorno do Espectro Autista. **DESAFIOS E DIFICULDADES DA FAMÍLIA E ESCOLA COM A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/bitstream/prefix/2632/1/Helen%20Maria%20Silva%20da%20Cruz.pdf> Acesso em 1 jun. 2025

DENMARK, T.; CAMPBELL, R.; ATKINSON, J.; SWETTENHAM, J. **The processing of facial actions in deaf children with autism who use British Sign Language (BSL)**. Deafness Cognition and Language Research Centre & Psychology and Language Sciences, University College Londres, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36629040/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FELICIANO, Maria Madalena De Melo. **O autismo nas series iniciais do ensino fundamental: o desafio do ensino-aprendizagem**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80872>>. Acesso em: 13/06/2025

FERREIRA, Sandra. Módulo I: Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Curso de Educação em TEA**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2024.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2002. 236 p. ISBN ISBN-10 : 857110669X ISBN-13 : 978-8571106697.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOI, Jonas Bento; LEMOS, Daniele Aparecida da Silva; SANTOS, Evelin Cristina Silva dos; FIGUEREDO, Mariana Maia. **O ensino de Libras para surdos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 20, 11 de junho de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/20/o-ensino-de-libras-para-surdos-na-educacao-infantil-no-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio> Acesso em: 4 abr. 2025

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 jul. 2025.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T.. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. Revista CEFAC, v. 11, p. 217–226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fsDFTjzx7ZYmsQPvbsH39Vb/>. Acesso 15 de jun 2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: Compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba PR: Câmara Brasileira do Livro, 2020. 63 p. ISBN 978-65-0012458-3. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LOPES, Raquel Aparecida; DE MATOS, Carine Gurunga. Perfil de professores de alunos surdos com autismo em espaços escolares bilíngues. **Communitas**, v. 7, n. 17, p. 238-250, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Beatriz Cukierkorn et al. **A história dos direitos das pessoas com deficiência**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/historia-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 1 jun. 2025

MENDES, Rodrigo. **Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. [S. l.], 4 mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 1 jun. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MITTLER, Peter . **Educação inclusiva: contextos sociais** (tradução de Windyz Brazão Ferreira). Porto Alegre, 2003: Artmed.

NONATO, Gleides Ander; ROCHA, Aline Aparecida Teixeira; ABREU, Ana Carolina Zanon Benicio de; PRADO, Josiane Scalabrini de Souza; ALMEIDA, Letícia Caldas Guimarães de; ROCHA, Patrícia Scofield Moreira. **CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS PELO PROFESSOR**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 3058–3071, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.14423. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14423>. Acesso em: 13 jun. 2025.

NOVOS critérios diagnósticos de Autismo - TEA na CID-11 e DSM -5-TR. São Paulo, 5 jan. 2025. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/novos-criterios-diagnosticos-de-autismo-tea-na-cid-11-e-dsm-5-tr/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e Aprendizagem: Os desafios da Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. 85 p. ISBN 978-85-5696-801-2. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PASSOS, Thalita Mayrink Xavier; SANTOS, Tiago Batista dos. O uso da língua de sinais por crianças autistas: Leituras e observações de aplicabilidade. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, ed. 43, p. 50-65, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1820>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PERIN, Josiele Albina. **Inclusão de crianças autistas na educação Infantil**. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Me. Sonize Lepke. 2015. 47 p. Trabalho de conclusão de curso de graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim-RS, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/493/1/PERIN.PDF>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. In: DISCIPLINA. Florianópolis: [s. n.], 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf#:~:text=Na%20disciplina%20Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Surdos,realidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos%20no%20Brasil.&text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20os%20surdos%20queremos%20tem,na%20identidade%2C%20alteridade%2C%20cultura%20e%20diferen%C3%A7a%20surda](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf#:~:text=Na%20disciplina%20Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Surdos,realidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos%20no%20Brasil.&text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20os%20surdos%20queremos%20tem,na%20identidade%2C%20alteridade%2C%20cultura%20e%20diferen%C3%A7a%20surda). Acesso em: 1 abr. 2025.

PYRAMID EDUCACIONAL CONSULTANTS, LLC. PECS®: Uma Prática Baseada em Evidências. Disponível em:

<https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/#:~:text=O%20PECS%20consiste%20em%20seis,como%20junt%C3%A1%20Dias%20em%20frases.> Acesso em: 15 jun 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Brasil: Artmed Editora, 1997. 128 p. ISBN 9788536316581, 8536316586.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira. 2014. 173 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/210186/RABELO%20Dayane%20Bollis%202014%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UFES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SALVADOR, Silvana M. F.; KUMADA, Kate M. O; MARSURA, Nivea r.; BENITEZ, Priscila. Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. **Revincluso**: Revista Inclusão & Sociedade, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/772>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Sirlei Alves dos. **Libras como Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para crianças autistas**. Revista ft, Rio de Janeiro, v. 29, ed. 142, 29 jan. 2025. DOI 10.69849/revistaft/th102501291059. Disponível em: <https://revistaft.com.br/libras-como-comunicacao-alternativa-e-aumentativa-cao-para-criancas-autistas/>. Acesso em: 27 maio 2025.