

LIBRAS COMO COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO VERBAL: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS, LIMITES E CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO

LIBRAS (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE) AS AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN NONVERBAL AUTISM SPECTRUM DISORDER: SCIENTIFIC EVIDENCE, LIMITS, AND CRITERIA FOR INDICATION

LIBRAS (LENGUA BRASILEÑA DE SEÑAS) COMO COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL: EVIDENCIAS CIENTÍFICAS, LÍMITES Y CRITERIOS DE INDICACIÓN

Esther Belem Mazzonetto Javaroni Soares¹
Marcelly Mesquita²

Resumo

A comunicação desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, favorecendo a interação social, a construção do pensamento e a constituição da subjetividade. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal ou minimamente verbal enfrentam desafios significativos quando privadas de um sistema linguístico estruturado. Embora historicamente associada à comunidade surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido apontada por estudos da neurociência, da linguística e da psicologia histórico-cultural como uma alternativa viável para esse público. Este artigo tem como objetivo discutir a Libras como língua estruturante para os portadores do espectro, examinando criticamente o uso de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como o PECS, e suas implicações educacionais. Metodologicamente, caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Vygotsky (1978; 1998), Petitto (2000) e Mayberry (1993; 2010; 2011). Os resultados indicam que sistemas pictográficos tendem a privilegiar formas meramente instrumentais de comunicação. Em contrapartida, a Libras viabiliza a real internalização da linguagem, a expressão de afeto, o desenvolvimento cognitivo e o fortalecimento do pertencimento social. Conclui-se que a Libras constitui uma estratégia linguística e pedagógica relevante para crianças autistas não verbais, contribuindo para processos escolares e sociais mais inclusivos e humanizados.

Palavras-chave: autismo não verbal; libras; linguagem; comunicação alternativa; educação especial.

Abstract

Communication plays a fundamental role in human development, fostering social interaction, thought construction, and the constitution of subjectivity. Non-verbal or minimally verbal children with Autism Spectrum Disorder (ASD) face significant challenges when deprived of a structured linguistic system. Although historically associated with the deaf community, Brazilian Sign Language (Libras) has been highlighted by studies in neuroscience, linguistics, and cultural-historical psychology as a viable alternative for this population. This article aims to discuss Libras as a structuring language for individuals on the spectrum, critically examining the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) systems, such as PECS, and their educational implications. Methodologically, it is characterized as a qualitative literature review grounded in the works of Vygotsky (1978; 1998), Petitto (2000), and Mayberry (1993; 2010; 2011). The results indicate that pictographic systems tend to favor merely instrumental forms of communication. In contrast, Libras enables the effective internalization of language, the expression of affection, cognitive development, and the strengthening of social belonging. It is concluded that Libras constitutes a relevant linguistic and pedagogical strategy for non-verbal autistic children, contributing to more inclusive and humanized school and social processes.

Keywords: non-verbal autism; libras; language; alternative communication; special education.

¹ Acadêmica no Curso de Letras-Libras no Centro Universitário Internacional - UNINTER.

² Docente no Centro Universitário Internacional - UNINTER.

Resumen

La comunicación juega un papel fundamental en el desarrollo humano, favoreciendo la interacción social, la construcción del pensamiento y la constitución de la subjetividad. Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no verbal o mínimamente verbal enfrentan desafíos significativos cuando se ven privados de un sistema lingüístico estructurado. Aunque históricamente se ha asociado a la comunidad sorda, la Lengua de Señas Brasileña (Libras) ha sido señalada por estudios de neurociencia, lingüística y psicología histórico-cultural como una alternativa viable para esta población. Este artículo tiene como objetivo discutir la Libras como lengua estructurante para las personas del espectro, examinando críticamente el uso de sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), como el PECS, y sus implicaciones educativas. Metodológicamente, se caracteriza como una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo, fundamentada en autores como Vygotsky (1978; 1998), Petitto (2000) y Mayberry (1993; 2010; 2011). Los resultados indican que los sistemas pictográficos tienden a privilegiar formas meramente instrumentales de comunicación. En cambio, la Libras viabiliza la internalización real del lenguaje, la expresión de afecto, el desarrollo cognitivo y el fortalecimiento del sentido de pertenencia social. Se concluye que la Libras constituye una estrategia lingüística y pedagógica relevante para niños autistas no verbales, contribuyendo a procesos escolares y sociales más inclusivos y humanizados.

Palabras clave: autismo no verbal; libras; Lenguaje; comunicación alternativa; educación especial.

1 Introdução

A linguagem ocupa lugar central no desenvolvimento humano, pois não se restringe à função comunicativa, constituindo-se como elemento estruturante da cognição, da interação social e da formação da identidade. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica proporcionada pela linguagem, que permite ao sujeito organizar o pensamento, atribuir significados às experiências e participar ativamente da vida social (Vygotsky, 1998). Dessa forma, o acesso aos sistemas lingüísticos completos e socialmente compartilhados torna-se condição indispensável para o desenvolvimento integral de qualquer criança.

No caso de crianças autistas não verbais, as limitações na produção da fala frequentemente conduzem a interpretações equivocadas que associam ausência de oralização à ausência de linguagem. Entretanto, estudos da lingüística, da psicologia do desenvolvimento e das neurociências demonstram que a linguagem pode manifestar-se por diferentes modalidades, não estando condicionada exclusivamente ao canal oral-auditivo. Pesquisas de Petitto (2000) evidenciam que línguas de sinais são línguas naturais completas, capazes de promover os mesmos processos cognitivos observados nas línguas orais. De modo semelhante, Mayberry (1993; 2010; 2011) demonstra que o acesso precoce a uma língua plenamente acessível exerce impacto direto no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social dos indivíduos, sendo fator decisivo para a constituição das funções superiores e para a participação social.

Apesar dessas evidências, o contexto educacional brasileiro ainda privilegia, em grande medida, sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como o Picture Exchange Communication System (PECS), como principal estratégia para atender estudantes autistas não

verbais. Embora tais recursos possam contribuir para manifestações comunicativas iniciais, questiona-se até que ponto eles possibilitam o acesso efetivo à linguagem enquanto sistema simbólico complexo e culturalmente constituído. Em muitos casos, esses sistemas operam prioritariamente na troca funcional de informações, não garantindo necessariamente a apropriação de estruturas linguísticas capazes de sustentar processos mais elaborados de pensamento, aprendizagem e interação social.

À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1978; 1998), da concepção de linguagem como faculdade humana multimodal defendida por Petitto (2000) e das contribuições de Mayberry (1993; 2010; 2011) acerca da importância do acesso precoce a uma língua natural acessível, este artigo defende que a privação linguística representa um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento global da criança autista não verbal. Nessa perspectiva, sustenta-se que oferecer à criança uma língua visual-espacial, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), não configura apenas uma alternativa metodológica de comunicação, mas uma medida de garantia de direitos linguísticos, educacionais e humanos. Assim, a discussão proposta busca refletir sobre os limites dos sistemas tradicionais de CAA e analisar o potencial da Libras como instrumento de desenvolvimento cognitivo, inclusão social e constituição subjetiva dessas crianças.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Linguagem, desenvolvimento e dignidade humana em Vygotsky

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social, sendo a linguagem o principal instrumento simbólico desse processo. Para o autor, o sujeito não se constitui de forma isolada, mas na relação histórica e cultural estabelecida com o outro. Toda função psíquica aparece inicialmente no plano interpsicológico, nas interações sociais, para depois ser internalizada e reorganizada intrapsicologicamente. Dessa forma, o desenvolvimento humano não é resultado exclusivo de fatores biológicos ou maturacionais, mas da participação ativa do indivíduo em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem assume papel central na constituição da consciência, na formação da identidade e na organização do pensamento. É por meio dela que a criança aprende a significar o mundo, compreender as relações sociais, regular seu comportamento e desenvolver capacidades cognitivas mais complexas, como a abstração, o planejamento, a memória voluntária e a resolução de problemas. A linguagem não apenas expressa pensamentos

já formados, mas participa ativamente da própria construção do pensamento, estabelecendo uma relação dinâmica entre cognição e cultura (Vygotsky, 1998).

Assim, a ausência de comunicação funcional não se limita a uma dificuldade expressiva ou meramente instrumental, mas configura-se como uma barreira estrutural ao desenvolvimento humano. A criança que não dispõe de meios efetivos para expressar desejos, emoções, necessidades e intenções enfrenta obstáculos significativos para participar das interações sociais que promovem a aprendizagem e a construção do conhecimento. Quando o acesso à linguagem é insuficiente ou precário, restringem-se também as oportunidades de negociação de significados, compartilhamento de experiências e estabelecimento de vínculos afetivos fundamentais para o desenvolvimento psicológico.

Sob essa ótica, o problema central não reside necessariamente na ausência de fala, mas na ausência de acesso a um sistema linguístico plenamente funcional e acessível. Muitas crianças autistas não verbais possuem potencial para desenvolver linguagem, desde que lhes sejam oferecidas formas comunicativas compatíveis com suas particularidades sensoriais e cognitivas. A redução da linguagem à oralização pode produzir processos de exclusão que privam essas crianças de experiências fundamentais para a constituição de sua subjetividade e para a ampliação de suas capacidades cognitivas.

Vygotsky (1998) destaca ainda que os instrumentos simbólicos transformam qualitativamente o funcionamento mental. A linguagem ocupa posição privilegiada entre esses instrumentos por possibilitar que o indivíduo transcenda a experiência imediata, represente eventos ausentes, projete ações futuras e organize conceitos abstratos. Portanto, a privação de experiências linguísticas significativas durante a infância pode gerar impactos que extrapolam a esfera comunicativa, alcançando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e educacionais.

Nesse sentido, garantir o acesso precoce a uma língua plenamente acessível constitui uma necessidade de desenvolvimento e um direito humano fundamental. A criança autista não verbal necessita participar de contextos ricos em interações linguísticas que lhe permitam construir significados, desenvolver autonomia e estabelecer relações sociais. Sob a perspectiva histórico-cultural, não é a fala que define a existência da linguagem, mas a possibilidade de participação em processos simbólicos compartilhados. Dessa forma, toda proposta educacional voltada a estudantes autistas não verbais deve priorizar o acesso efetivo à linguagem, reconhecendo-a como condição essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, neurológico e humano integral.

2.2 Linguagem não é fala: contribuições da neurociência

Petitto (2000) demonstra que o cérebro humano é biologicamente predisposto à aquisição da linguagem, independentemente da modalidade pela qual ela se manifesta. Seus estudos com usuários de línguas de sinais revelam que a capacidade linguística está fundamentada em mecanismos neurocognitivos universais, não estando condicionada exclusivamente à oralidade. Ao analisar o processamento de línguas de sinais por crianças e adultos surdos, a autora verificou que áreas tradicionalmente associadas ao processamento verbal, como as regiões de Broca e Wernicke, são ativadas de modo semelhante ao observado em usuários de línguas orais. Esses achados representam uma importante ruptura com concepções históricas que vinculavam a linguagem unicamente à fala, evidenciando que o cérebro humano é preparado para adquirir sistemas linguísticos complexos independentemente do canal sensorial utilizado.

A partir dessa perspectiva, a linguagem deve ser compreendida como uma faculdade biológica e cognitiva que pode se concretizar por diferentes modalidades, incluindo a visual-espacial. Tal entendimento possui profunda relevância para a discussão sobre crianças autistas não verbais, pois desloca o foco da ausência de fala para a necessidade de acesso a uma língua plenamente estruturada. Se o cérebro está preparado para desenvolver linguagem por diferentes vias, a centralidade do processo educacional não deveria estar em forçar a oralização, mas em garantir condições para que a criança tenha acesso efetivo à comunicação simbólica e à construção linguística.

As contribuições de Mayberry (1993; 2010; 2011) ampliam significativamente essa discussão ao demonstrar que o elemento determinante para a organização neural da linguagem não é a modalidade linguística utilizada, mas o acesso precoce a uma língua natural completa. Ao investigar indivíduos que passaram por diferentes experiências de aquisição linguística, a autora constatou que aqueles que tiveram acesso tardio ao sistema linguístico apresentam padrões persistentes de reorganização cerebral e maiores dificuldades no processamento cognitivo, mesmo após anos de exposição à língua. Em contrapartida, indivíduos que tiveram contato precoce com uma língua natural, seja oral ou sinalizada, desenvolveram competências linguísticas e cognitivas significativamente mais robustas.

Os resultados desses estudos evidenciam que existe uma estreita relação entre linguagem e desenvolvimento cerebral. O cérebro não necessita especificamente de estímulos auditivos para organizar os circuitos neurais associados à linguagem; necessita, sobretudo, de experiências comunicativas significativas durante os primeiros anos de vida. Dessa forma, o

aspecto mais relevante não é se a criança aprende uma língua oral ou uma língua sinalizada, mas se ela tem acesso, desde cedo, a um sistema linguístico capaz de oferecer estruturas gramaticais, possibilidades discursivas e recursos simbólicos suficientes para a construção do pensamento.

A literatura em neurociência da linguagem identifica a existência de períodos sensíveis de desenvolvimento, frequentemente denominados “janelas sensíveis”, nos quais a plasticidade cerebral se encontra particularmente favorável à aquisição linguística. Durante esses períodos, o cérebro estabelece e fortalece conexões neurais relacionadas ao processamento da informação, da memória verbal, da atenção compartilhada e das funções executivas. Embora a aprendizagem linguística seja possível ao longo de toda a vida, inúmeros estudos demonstram que a aquisição precoce produz resultados qualitativamente distintos daqueles observados quando o contato com a linguagem ocorre tardiamente.

Mayberry (2010; 2011) argumenta que a privação linguística nos primeiros anos de vida pode gerar impactos duradouros na organização cerebral. Mesmo quando indivíduos privados de linguagem passam posteriormente a ter acesso a uma língua, certas habilidades relacionadas à sintaxe complexa, ao processamento gramatical e à fluência comunicativa podem não alcançar os mesmos níveis observados em pessoas expostas precocemente à linguagem. Tais evidências reforçam a compreensão de que a linguagem exerce papel estruturante no desenvolvimento neurocognitivo, influenciando não apenas a comunicação, mas também capacidades relacionadas à aprendizagem, à memória, à resolução de problemas e à participação social.

Esses achados possuem implicações particularmente relevantes para crianças autistas não verbais. Frequentemente, os esforços terapêuticos e educacionais concentram-se prioritariamente na promoção da fala oral, o que pode retardar o acesso da criança a uma língua plenamente funcional. Sob a perspectiva da neurociência da linguagem, essa espera pode representar um risco considerável, uma vez que os períodos de maior plasticidade cerebral continuam avançando enquanto a criança permanece sem um sistema linguístico efetivamente acessível. A questão central, portanto, não é apenas desenvolver a oralização, mas assegurar que o estudante tenha acesso imediato à linguagem.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta características que a tornam uma alternativa linguística potencialmente relevante para muitos autistas não verbais, especialmente aqueles que demonstram maior responsividade aos estímulos visuais. Por constituir uma língua natural completa, dotada de gramática própria, recursos discursivos e elevado potencial para a expressão de conceitos abstratos, a Libras pode oferecer condições para que essas crianças participem de interações linguísticas significativas desde os primeiros

anos de vida. Diferentemente de sistemas baseados exclusivamente em símbolos isolados ou trocas funcionais de imagens, a Libras possibilita o desenvolvimento de narrativas, argumentações, construções sintáticas e processos de simbolização mais complexos.

A introdução precoce de uma língua visual-espacial pode, portanto, favorecer a consolidação das redes neurais responsáveis pelo processamento linguístico, aproveitando a janela sensível de desenvolvimento descrita pela literatura. Além disso, o acesso à linguagem contribui para a ampliação da comunicação funcional, da interação social, da autorregulação emocional e da construção de vínculos afetivos, aspectos frequentemente apontados como desafios para estudantes autistas com maiores necessidades de suporte.

Sob essa perspectiva, o risco mais significativo para muitas crianças autistas não verbais não é necessariamente a ausência de fala, mas a ausência de linguagem. A privação linguística limita oportunidades de aprendizagem, restringe a participação social e pode comprometer processos fundamentais de desenvolvimento cognitivo. Assim, à luz das evidências apresentadas por Petitto (2000) e Mayberry (1993; 2010; 2011), torna-se necessário repensar abordagens educacionais centradas exclusivamente na oralização e considerar a oferta precoce de línguas visual-espaciais como possibilidade legítima de acesso à linguagem. Garantir esse acesso significa promover não apenas comunicação, mas condições efetivas para o desenvolvimento humano, cognitivo e social.

2.3 Classificação do Transtorno do Espectro Autista e implicações para a comunicação

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação e na interação social, associadas à presença de padrões restritos, repetitivos e, por vezes, inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades. Conforme estabelecido pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o espectro é compreendido de forma dimensional, considerando a ampla variabilidade de manifestações clínicas existentes entre os indivíduos autistas. Por essa razão, o manual propõe três níveis de suporte, os quais indicam a intensidade dos apoios necessários para que a pessoa participe de forma efetiva dos contextos sociais, educacionais e comunicativos.

No nível 1 de suporte, os indivíduos apresentam linguagem verbal funcional e relativa autonomia comunicativa, embora possam manifestar dificuldades significativas relacionadas à pragmática do discurso à interpretação de normas sociais implícitas, à manutenção de diálogos recíprocos e à compreensão de aspectos figurativos da comunicação. Nesse grupo, observa-se

frequentemente a presença de fala oral desenvolvida, mas com limitações na utilização social da língua, o que pode interferir na construção de relacionamentos e na participação em ambientes coletivos.

No nível 2 de suporte, as dificuldades tornam-se mais evidentes e impactam de maneira mais intensa as interações cotidianas. Muitos sujeitos apresentam linguagem verbal limitada, fala reduzida, ecolalia frequente, dificuldades de iniciação comunicativa e dependência de mediação para estabelecer trocas sociais significativas. Nesses casos, a comunicação verbal pode ocorrer de forma inconsistente ou apresentar baixo valor funcional em situações reais de interação. Além disso, observa-se maior comprometimento na flexibilidade comportamental, exigindo apoio substancial em contextos educacionais e sociais.

Já o nível 3 de suporte representa o grau mais elevado de necessidade de apoio. Nesse grupo encontram-se indivíduos que apresentam ausência ou quase ausência de fala funcional, severas limitações na comunicação social e grande dificuldade para iniciar ou responder a interações. Muitas das chamadas crianças autistas não verbais são classificadas nesse nível de suporte, embora seja importante destacar que a não verbalidade não constitui uma categoria diagnóstica formal nem significa incapacidade de compreender o ambiente ou de desenvolver linguagem por outras modalidades. Trata-se, sobretudo, de uma condição em que a linguagem oral não se estabelece de forma funcional ou suficiente para atender às demandas comunicativas da vida cotidiana.

Historicamente, a ausência de fala foi frequentemente interpretada como indicativo de déficits cognitivos severos ou de incapacidade para a aprendizagem. Entretanto, pesquisas contemporâneas têm questionado fortemente essa associação simplista. Estudos demonstram que muitas crianças autistas não verbais possuem competências cognitivas significativamente superiores às aquelas inferidas apenas pela observação de sua produção oral. Conforme destacam Koegel *et al.* (2020), diversas crianças classificadas como não verbais apresentam níveis importantes de compreensão linguística, reconhecem instruções, compreendem contextos comunicativos e demonstram intenção de interação, ainda que encontrem dificuldades para expressar suas ideias por meio da fala.

Essa distinção é fundamental para a compreensão dos desafios educacionais enfrentados por esse público. A ausência de oralização não equivale à ausência de pensamento, consciência, intencionalidade ou capacidade de aprendizagem. Muitas vezes, o que está comprometido é o canal de expressão disponível, e não a capacidade de construção de significados. Sob essa perspectiva, torna-se inadequado avaliar competências intelectuais apenas com base na fala

verbal, uma vez que tal procedimento pode invisibilizar habilidades cognitivas existentes e restringir oportunidades de desenvolvimento.

A partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), essa discussão adquire ainda maior relevância. Se a linguagem constitui o principal instrumento de mediação do desenvolvimento humano, a privação de acesso a sistemas linguísticos completos representa um risco significativo para a constituição das funções psicológicas superiores. O problema central não está na ausência da fala em si, mas na ausência de oportunidades para participar de processos simbólicos compartilhados que permitam à criança atribuir significados ao mundo, organizar o pensamento e estabelecer relações sociais mais complexas.

Nesse contexto, crianças autistas classificadas nos níveis 2 e 3 de suporte encontram-se particularmente vulneráveis à privação linguística. Em muitos casos, as intervenções educacionais e terapêuticas concentram-se predominantemente na expectativa de que a fala oral venha a emergir espontaneamente ou mediante treinamento intensivo. Durante esse período, a criança pode permanecer anos sem acesso efetivo a uma língua plenamente estruturada, situação que limita sua participação social e reduz oportunidades fundamentais de desenvolvimento cognitivo e emocional.

A literatura sobre desenvolvimento linguístico demonstra que a aquisição da linguagem não depende exclusivamente da modalidade oral-auditiva. Como apontam Petitto (2000) e Mayberry (1993; 2010; 2011), o cérebro humano está preparado para adquirir linguagem por diferentes canais sensoriais, desde que haja acesso precoce a um sistema linguístico completo. Dessa forma, a espera prolongada pela fala, sem a oferta simultânea de alternativas linguísticas robustas, pode representar um fator de risco para o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário diferenciar recursos de comunicação funcional de sistemas linguísticos completos. Embora estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa possam favorecer interações iniciais e ampliar possibilidades comunicativas, elas nem sempre oferecem os elementos gramaticais, discursivos e simbólicos característicos de uma língua natural. À luz da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano requer mais do que a simples transmissão de mensagens; requer participação em práticas linguísticas capazes de sustentar a construção do pensamento, da identidade e da consciência.

2.4 A adequação da Libras aos níveis 2 e 3 do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação e na interação

social, associadas à presença de padrões restritos, repetitivos e, por vezes, inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades. Conforme estabelecido pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o espectro é compreendido de forma dimensional, considerando a ampla variabilidade de manifestações clínicas existentes entre os indivíduos autistas. Por essa razão, o manual propõe três níveis de suporte, os quais indicam a intensidade dos apoios necessários para que a pessoa participe de forma efetiva dos contextos sociais, educacionais e comunicativos.

No nível 1 de suporte, os indivíduos apresentam linguagem verbal funcional e relativa autonomia comunicativa, embora possam manifestar dificuldades significativas relacionadas à pragmática da linguagem, à interpretação de normas sociais implícitas, à manutenção de diálogos recíprocos e à compreensão de aspectos figurativos da comunicação. Nesse grupo, observa-se frequentemente a presença de fala oral desenvolvida, mas com limitações na utilização social da linguagem, o que pode interferir na construção de relacionamentos e na participação em ambientes coletivos.

No nível 2 de suporte, as dificuldades tornam-se mais evidentes e impactam de maneira mais intensa as interações cotidianas. Muitos indivíduos apresentam linguagem verbal limitada, fala reduzida, ecolalia frequente, dificuldades de iniciação comunicativa e dependência de mediação para estabelecer trocas sociais significativas. Nesses casos, a comunicação verbal pode ocorrer de forma inconsistente ou apresentar baixo valor funcional em situações reais de interação. Além disso, observa-se maior comprometimento na flexibilidade comportamental, exigindo apoio substancial em contextos educacionais e sociais.

Já o nível 3 de suporte representa o grau mais elevado de necessidade de apoio. Nesse grupo encontram-se indivíduos que apresentam ausência ou quase ausência de fala funcional, severas limitações na comunicação social e grande dificuldade para iniciar ou responder a interações. Muitas das chamadas crianças autistas não verbais são classificadas nesse nível de suporte, embora seja importante destacar que a não verbalidade não constitui uma categoria diagnóstica formal nem significa incapacidade de compreender o ambiente ou de desenvolver linguagem por outras modalidades. Trata-se, sobretudo, de uma condição em que a linguagem oral não se estabelece de forma funcional ou suficiente para atender às demandas comunicativas da vida cotidiana.

Historicamente, a ausência de fala foi frequentemente interpretada como indicativo de déficits cognitivos severos ou de incapacidade para a aprendizagem. Entretanto, pesquisas contemporâneas têm questionado fortemente essa associação simplista. Estudos demonstram que muitas crianças autistas não verbais possuem competências cognitivas significativamente

superiores àquelas inferidas apenas pela observação de sua produção oral. Conforme destacam Koegel *et al.* (2020), diversas crianças classificadas como não verbais apresentam níveis importantes de compreensão linguística, reconhecem instruções, compreendem contextos comunicativos e demonstram intenção de interação, ainda que encontrem dificuldades para expressar suas ideias por meio da fala.

Essa distinção é fundamental para a compreensão dos desafios educacionais enfrentados por esse público. A ausência de oralização não equivale à ausência de pensamento, consciência, intencionalidade ou capacidade de aprendizagem. Muitas vezes, o que está comprometido é o canal de expressão disponível, e não a capacidade de construção de significados. Sob essa perspectiva, torna-se inadequado avaliar competências intelectuais apenas com base na fala verbal, uma vez que tal procedimento pode invisibilizar habilidades cognitivas existentes e restringir oportunidades de desenvolvimento.

A partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), essa discussão adquire ainda maior relevância. Se a linguagem constitui o principal instrumento de mediação do desenvolvimento humano, a privação de acesso a sistemas linguísticos completos representa um risco significativo para a constituição das funções psicológicas superiores. O problema central não está na ausência da fala em si, mas na ausência de oportunidades para participar de processos simbólicos compartilhados que permitam à criança atribuir significados ao mundo, organizar o pensamento e estabelecer relações sociais mais complexas.

Nesse contexto, crianças autistas classificadas nos níveis 2 e 3 de suporte encontram-se particularmente vulneráveis à privação linguística. Em muitos casos, as intervenções educacionais e terapêuticas concentram-se predominantemente na expectativa de que a fala oral venha a emergir espontaneamente ou mediante treinamento intensivo. Durante esse período, a criança pode permanecer anos sem acesso efetivo a uma língua plenamente estruturada, situação que limita sua participação social e reduz oportunidades fundamentais de desenvolvimento cognitivo e emocional.

A literatura sobre desenvolvimento linguístico demonstra que a aquisição da linguagem não depende exclusivamente da modalidade oral-auditiva. Como apontam Petitto (2000) e Mayberry (1993; 2010; 2011), o cérebro humano está preparado para adquirir linguagem por diferentes canais sensoriais, desde que haja acesso precoce a um sistema linguístico completo. Dessa forma, a espera prolongada pela fala, sem a oferta simultânea de alternativas linguísticas robustas, pode representar um fator de risco para o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário diferenciar recursos de comunicação funcional de sistemas linguísticos completos. Embora estratégias de Comunicação Aumentativa

e Alternativa possam favorecer interações iniciais e ampliar possibilidades comunicativas, elas nem sempre oferecem os elementos gramatical, discursivo e simbólico característicos de uma língua natural. À luz da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano requer mais do que a simples transmissão de mensagens; requer participação em práticas linguísticas capazes de sustentar a construção do pensamento, da identidade e da consciência.

2.5 Libras além da surdez

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão desde a promulgação da Lei n.º 10.436/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005. Esse reconhecimento representou um importante marco na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda, ao afirmar a legitimidade da Libras como língua natural dotada de estrutura gramatical própria e capaz de expressar conceitos concretos e abstratos em todos os níveis de complexidade. Apesar desse avanço legal e social, a Libras continua sendo amplamente associada à surdez, permanecendo restrita, em grande parte, aos debates sobre educação bilíngue de surdos e acessibilidade linguística para pessoas com deficiência auditiva.

Essa associação exclusiva entre Libras e surdez decorre, em parte, de uma compreensão tradicional que vincula a escolha de uma língua à condição biológica do indivíduo. Sob essa perspectiva, crianças ouvintes deveriam necessariamente desenvolver uma língua oral, enquanto as línguas de sinais seriam destinadas apenas àquelas que apresentam impedimentos auditivos. Entretanto, as contribuições das pesquisas contemporâneas em linguística, neurociência e psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que a aquisição da linguagem está relacionada à acessibilidade linguística e não exclusivamente às características sensoriais do sujeito. O que determina o amadurecimento verbal não é o fato de a criança ouvir ou não ouvir, mas a possibilidade de acessar uma língua plenamente estruturada por meio de um canal compatível com suas condições de desenvolvimento.

Nesse contexto, os estudos de Goldfeld (1997) destacam que a linguagem constitui elemento fundamental para a construção da subjetividade, para o desenvolvimento cognitivo e para a participação social da criança. Ao analisar o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva sociointeracionista, a autora evidencia que a aquisição de uma língua natural permite a construção de significados, a internalização de conceitos e a constituição de processos de pensamento cada vez mais complexos. Dessa forma, a linguagem deve ser compreendida como um direito humano fundamental e não apenas como um instrumento de comunicação.

As reflexões de Strobel (2009) complementam essa discussão ao destacar a centralidade da língua de sinais na constituição da identidade e da cultura surda. A autora demonstra que o acesso precoce à Libras favorece o desenvolvimento emocional, fortalece os processos de socialização e possibilita a construção de vínculos significativos com a comunidade linguística. Embora suas análises estejam voltadas prioritariamente à população surda, seus pressupostos podem contribuir para reflexões mais amplas sobre indivíduos que, por diferentes razões, enfrentam barreiras no acesso à linguagem oral. O aspecto central não está na condição auditiva, mas na necessidade de acesso a uma língua completa capaz de promover desenvolvimento, interação e pertencimento social.

Ao transpor essas discussões para o campo do autismo não verbal, emerge um questionamento relevante: se a Libras é reconhecida como língua natural capaz de promover desenvolvimento cognitivo e social, por que seu uso raramente é considerado para crianças autistas não verbais? A resposta parece estar relacionada à persistência de concepções biologizantes da linguagem, que associam a fala oral ao desenvolvimento linguístico e reservam as línguas de sinais exclusivamente às pessoas surdas. Tal compreensão ignora evidências científicas acumuladas nas últimas décadas acerca da natureza multimodal da linguagem humana.

Petitto (2000) e Mayberry (1993; 2010; 2011) demonstram que o cérebro humano está preparado para adquirir linguagem independentemente da modalidade sensorial utilizada. Seus estudos revelam que línguas sinalizadas ativam as mesmas regiões cerebrais associadas ao processamento linguístico das línguas orais e que o elemento determinante para o desenvolvimento cognitivo é o acesso precoce a uma língua natural plenamente estruturada. Sob essa perspectiva, não existe fundamento científico para afirmar que uma criança ouvinte não possa beneficiar-se da aquisição de uma língua visual-espacial quando esta se mostra mais acessível para suas características comunicativas.

Negar a Libras a crianças autistas não verbais pelo simples fato de serem ouvintes significa restringir a compreensão da linguagem a uma perspectiva centrada na oralidade. Tal posicionamento desconsidera que a linguagem humana pode manifestar-se por diferentes modalidades e que a fala representa apenas uma de suas possibilidades de expressão. Além disso, essa negação pode contribuir para processos de privação linguística, especialmente quando a criança permanece durante anos sem acesso a qualquer sistema linguístico que lhe permita comunicar-se, pensar simbolicamente e participar de forma efetiva das interações sociais.

A literatura sobre privação linguística tem demonstrado que a ausência de exposição precoce a uma língua natural pode produzir impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Quando as intervenções educacionais e terapêuticas se concentram exclusivamente na expectativa de desenvolvimento da fala oral, corre-se o risco de desperdiçar períodos sensíveis fundamentais para a organização neural da linguagem. Nesse cenário, a Libras surge não como substituta da fala, mas como uma possibilidade legítima de acesso à linguagem, especialmente para crianças cuja comunicação oral não se desenvolve de forma funcional.

Além dos benefícios linguísticos, a Libras pode ampliar oportunidades de interação social, favorecer a construção da autonomia comunicativa, reduzir comportamentos decorrentes de frustrações comunicativas e proporcionar maior participação em contextos educacionais. A possibilidade de expressar desejos, emoções, opiniões e experiências por meio de uma língua completa pode representar um importante fator de proteção ao desenvolvimento integral da criança autista não verbal.

Sob essa ótica, a discussão sobre o uso da Libras no autismo ultrapassa questões metodológicas ou terapêuticas e alcança o campo dos direitos linguísticos. Se toda criança tem direito ao acesso à linguagem e se a ciência demonstra que a linguagem pode ser adquirida por diferentes modalidades, torna-se necessário refletir sobre os limites de abordagens que restringem o acesso à Libras exclusivamente com base na condição auditiva. Mais do que perguntar se uma criança autista não verbal é surda ou ouvinte, talvez seja necessário perguntar se ela está tendo acesso efetivo a uma língua capaz de promover seu desenvolvimento humano, cognitivo e social em toda a sua potencialidade.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações e teses nacionais e internacionais relacionados à aquisição da linguagem, à neuroplasticidade, ao autismo não verbal, à Libras e à Comunicação Aumentativa e Alternativa. As buscas ocorreram nas bases do Google Acadêmico, da SciELO, do portal de Periódicos CAPES e da PubMed, utilizando descritores em português e inglês. Os critérios de inclusão privilegiaram produções relevantes para o campo educacional; foram excluídos estudos exclusivamente clínicos ou sem interfaces com a educação.

4 Discussão

A discussão apresentada nesta seção aprofunda os principais achados da revisão bibliográfica, articulando-os à realidade educacional de crianças autistas não verbais. Parte-se do pressuposto de que a linguagem constitui eixo estruturante do desenvolvimento humano e que a ausência de acesso a um sistema linguístico funcional compromete não apenas a comunicação, mas a organização neurológica, cognitiva e social do sujeito.

4.1 Consequências da privação linguística no TEA não verbal

A privação linguística refere-se à ausência ou insuficiência de acesso a uma língua plenamente estruturada durante períodos sensíveis do desenvolvimento infantil. Diferentemente de atrasos na fala, a privação linguística implica a falta de um sistema simbólico capaz de mediar a formação das funções psicológicas superiores, conforme descrito por Vygotsky (1978; 1998).

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, especialmente nos níveis 2 e 3 de suporte, a não verbalidade frequentemente é interpretada como incapacidade comunicativa. Tal interpretação leva, muitas vezes, à espera prolongada pela emergência da fala oral, adiando a oferta de uma língua acessível. Entretanto, estudos de Mayberry (1993; 2010; 2011) demonstram que a ausência de acesso precoce à linguagem resulta em reorganizações neurais persistentes, afetando o processamento linguístico ao longo da vida.

Esses achados reforçam que o desenvolvimento neurológico não ocorre apenas por maturação biológica, mas depende intensamente da mediação simbólica. Sob a perspectiva histórico-cultural, uma criança sem possibilidades reais de comunicação encontra-se privada das interações sociais que impulsionam o desenvolvimento do pensamento abstrato, da autorregulação emocional e da construção da identidade.

Assim, no caso de crianças autistas não verbais, a não oferta de uma língua visual-espacial acessível não configura uma neutralidade pedagógica, mas uma condição potencial de privação linguística, com impactos diretos sobre o desenvolvimento humano pleno.

4.2 Dependência de dispositivos e barreiras de acessibilidade na comunicação alternativa

Os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, como o PECS e aplicativos em tablets, têm sido amplamente utilizados no atendimento a crianças autistas não verbais, sobretudo no contexto educacional. Embora esses recursos possam favorecer a comunicação

funcional inicial, a literatura aponta limitações significativas quando utilizados como eixo central e permanente da comunicação.

Uma das principais implicações refere-se à dependência de dispositivos externos. O uso contínuo de cadernos, pranchas ou tablets condiciona a comunicação à presença de um suporte material, mediado frequentemente pelo adulto. Dessa forma, a criança não dispõe de autonomia comunicativa imediata, ficando restrita à disponibilidade do objeto e à intervenção do outro para acessar a comunicação.

Sob a ótica da acessibilidade, essa dependência pode configurar uma barreira a longo prazo. A comunicação torna-se fragmentada, limitada a situações específicas e, muitas vezes, restrita a pedidos funcionais, sem avanço consistente na expressão de emoções, narrativas e relações interpessoais complexas. Conforme apontado por Froli *et al.* (2022), sistemas pictográficos apresentam menor potencial para promover desenvolvimento sintático e simbólico quando comparados a sistemas linguísticos naturais.

Além disso, a ênfase excessiva em dispositivos tecnológicos pode produzir afastamento da interação face a face, reduzindo oportunidades de atenção compartilhada, troca afetiva e mediação social — elementos centrais para o desenvolvimento humano segundo Vygotsky. Nesse sentido, embora a CAA não deva ser descartada, seu uso exclusivo como base comunicacional demanda reflexão crítica quanto às suas implicações pedagógicas e desenvolvimentais.

Tabela 1: Comparação entre Libras e PECS no atendimento ao TEA não verbal

Dimensão analisada	Libras (Língua Brasileira de Sinais)	PECS (Picture Exchange Communication System)
Natureza do sistema	Língua natural visual-espacial, com gramática própria	Sistema pictográfico de comunicação funcional
Estrutura linguística	Possui fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática	Não possui gramática; comunicação não linguística
Tipo de comunicação	Simbólica, interativa e relacional	Instrumental, centrada em pedidos
Autonomia comunicativa	Comunicação direta, sem necessidade de dispositivos externos	Dependência permanente de cadernos, figuras ou tablets
Desenvolvimento cognitivo	Favorece organização do pensamento e linguagem interna	Limitações no desenvolvimento simbólico
Expressão emocional e narrativa	Permite nomeação de emoções e construção de narrativas	Expressão emocional restrita ou inexistente
Generalização social	Comunicação em diversos contextos e com diferentes interlocutores	Generalização limitada ao contexto treinado
Papel do adulto	Mediador linguístico e parceiro interacional	Facilitador operacional do sistema
Impacto na neuroplasticidade	Ativa redes cerebrais linguísticas clássicas	Não há evidências de ativação linguística plena
Potencial de pertencimento social	Acesso a uma comunidade linguística	Não há pertencimento linguístico

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

4.3 Libras como promotora de autonomia, pertencimento e desenvolvimento humano

Em contraposição às formas de comunicação mediadas por dispositivos e sistemas pictográficos, a Libras configura-se como uma língua natural de modalidade visual-espacial, capaz de proporcionar interações diretas, significativas e socialmente compartilhadas. Por possuir estrutura gramatical própria e amplo potencial expressivo, a língua de sinais favorece não apenas a transmissão de informações, mas também a construção de vínculos sociais, a expressão de emoções e o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos.

Nessa direção, Specian (2026) observa que a utilização da Língua Brasileira de Sinais com crianças autistas não verbais tem produzido resultados promissores, uma vez que muitas delas demonstram rápida adaptação a essa modalidade comunicativa. Segundo a autora, a Libras pode ampliar significativamente as possibilidades de interação social e de expressão linguística, funcionando como uma importante via de acesso à comunicação para sujeitos que encontram barreiras na oralização. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a oferta de uma língua visual-espacial não representa apenas uma estratégia alternativa de comunicação, mas uma oportunidade concreta de inserção da criança em práticas linguísticas mais amplas e socialmente compartilhadas (SPECIAN, 2026).

Tal observação evidencia, também no campo clínico, o potencial da Libras como via acessível e eficaz para o desenvolvimento comunicativo. A Libras favorece a interação face a face, a utilização do corpo como instrumento expressivo e a construção de significados em tempo real. Esses elementos contribuem para o fortalecimento da atenção compartilhada, para a regulação emocional e para a construção de vínculos sociais, aspectos frequentemente fragilizados no TEA.

Do ponto de vista vygotskiano, a Libras atua como instrumento psicológico mediador, permitindo que a criança internalize signos culturais e desenvolva linguagem interna. Ao acessar uma língua plenamente estruturada, a criança não apenas comunica necessidades imediatas, mas passa a organizar o pensamento, nomear emoções, compreender regras sociais e participar de práticas culturais compartilhadas.

Além disso, o uso da Libras possibilita o pertencimento a uma comunidade linguística, rompendo com a condição de isolamento simbólico frequentemente vivenciada por crianças autistas não verbais. Diferentemente da comunicação instrumental, a língua de sinais favorece a constituição do sujeito como alguém que participa, interage e existe simbolicamente no mundo social.

Dessa forma, a Libras não se configura apenas como recurso alternativo, mas como língua promotora de desenvolvimento, dignidade humana e inclusão social, alinhando-se aos princípios da educação especial inclusiva e às evidências contemporâneas da neurociência da linguagem.

5. Implicações práticas para a família e educadores: protocolos de aplicação e checklist orientativo

À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1978; 1998) e das evidências contemporâneas da neurociência da linguagem, a promoção do desenvolvimento humano pleno depende da mediação simbólica nas interações sociais. Dessa forma, a introdução da Libras para crianças autistas não verbais não deve ser compreendida como uma intervenção restrita ao contexto escolar ou terapêutico, mas como uma prática que envolve, necessariamente, a escola, a família e os demais contextos de convivência da criança.

A literatura demonstra que a linguagem se desenvolve em situações de uso real, nas interações cotidianas, e não apenas em ambientes formais de ensino. Assim, o sucesso do uso da Libras como língua estruturante está diretamente relacionado ao envolvimento dos adultos significativos, à constância do uso e à construção de um ambiente comunicacional acessível e responsivo.

5.1 A família como mediadora linguística: impactos emocionais e reorganização das relações

No contexto do desenvolvimento humano, a família ocupa papel central enquanto primeira mediadora simbólica da criança. À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1978; 1998), a linguagem emerge nas interações sociais primárias e é por meio do outro significativo que a criança internaliza signos, sentidos e formas de organização do pensamento. Dessa forma, qualquer proposta linguística voltada a crianças autistas não verbais necessariamente envolve o ambiente familiar como espaço privilegiado de constituição do sujeito.

A ausência de comunicação funcional no cotidiano familiar frequentemente gera sentimentos intensos de frustração, impotência e sofrimento emocional, tanto para a criança quanto para seus cuidadores. Pais e familiares relatam dificuldades em compreender necessidades, desejos, emoções e desconfortos da criança, o que pode levar a interpretações equivocadas de comportamentos, frequentemente atribuídos apenas a desregulação ou “birra”. Nesses contextos, a convivência tende a ser marcada por tentativas comunicativas falhas e por

relações assimétricas, nas quais o adulto exerce controle, mas enfrenta limitações na construção de diálogo efetivo.

A introdução da Libras como língua de base no ambiente familiar promove uma reorganização significativa dessas dinâmicas. Ao possibilitar à criança expressar-se por meio de sinais, mesmo que inicialmente de forma simples e progressiva, reduz-se de maneira expressiva a frustração comunicativa. A criança passa a dispor de um meio simbólico para indicar desejos, nomear estados internos e participar das interações cotidianas, enquanto a família desenvolve maior sensibilidade para reconhecer intenções comunicativas antes invisibilizadas.

5.2 Condições de implementação da Libras como CAA no contexto escolar

A implementação da Libras como língua de base ou modalidade de Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar exige condições institucionais, pedagógicas e formativas específicas. Diferentemente de intervenções pontuais, o uso da Libras demanda constância, coerência e envolvimento da equipe escolar, da família e, sempre que possível, de profissionais de diferentes áreas.

Entre as condições centrais de implementação, destacam-se a formação docente básica em Libras funcional, o planejamento pedagógico integrado e a utilização da língua em contextos naturais da rotina escolar, como momentos de acolhida, atividades lúdicas, refeições e interações sociais. Não se trata de exigir fluência avançada dos profissionais, mas de assegurar consistência no input linguístico oferecido à criança.

A literatura brasileira em Comunicação Aumentativa e Alternativa, articulada por redes como a ISAAC Brasil, aponta que intervenções bem-sucedidas dependem de práticas compartilhadas, apoio institucional e alinhamento entre escola e família. A ausência desses elementos pode comprometer a continuidade da intervenção e limitar seus efeitos no desenvolvimento comunicativo da criança.

Nesse sentido, a introdução da Libras deve ser planejada como prática pedagógica estruturante, e não como recurso isolado ou eventual, respeitando o ritmo da criança e promovendo interações significativas que favoreçam a mediação simbólica.

5.3 Checklist orientativo para identificação de crianças candidatas ao uso da Libras

Com o objetivo de auxiliar educadores, profissionais da educação especial e famílias na tomada de decisão quanto à introdução da Libras como língua de base, apresenta-se, a seguir,

um checklist orientativo. Este instrumento não possui caráter diagnóstico, nem substitui avaliações clínicas ou multiprofissionais, devendo ser utilizado como apoio pedagógico-reflexivo.

5.3.1 Perfil do Transtorno do Espectro Autista

Marque os itens aplicáveis:

- ☐ A criança encontra-se classificada no nível 2 ou 3 de suporte do TEA, conforme o DSM-5.
- ☐ Apresenta ausência de fala funcional ou fala extremamente restrita, sem valor comunicativo consistente.
- ☐ Demonstra intenção comunicativa, mesmo sem produção oral.
- ☐ Utiliza vocalizações, ecolalias ou comportamentos para se expressar, sem acessar linguagem simbólica organizada.

5.3.2 Relação com sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

- ☐ A criança não se adaptou ou rejeitou sistemas pictográficos (PECS, pranchas ou aplicativos).
- ☐ Demonstra frustração diante da dependência constante de caderno ou tablet para se comunicar.
- ☐ Utiliza a CAA apenas para pedidos funcionais, sem avanço na expressão de emoções ou narrativas.
- ☐ Necessita do adulto para operar o sistema de comunicação alternativa, apresentando baixa autonomia comunicativa.

5.3.3 Aspectos motores e visuais

- ☐ Possui acuidade visual funcional.
- ☐ Apresenta coordenação motora suficiente para gestos e movimentos com mãos e braços.
- ☐ Demonstra interesse por movimentos, gestos, expressões faciais ou ações corporais.
- ☐ Utiliza gestos espontâneos, aponta ou conduz o adulto até objetos e pessoas.

5.3.4 Resposta a estímulos gestuais e visuais

- ☐ Responde melhor a comandos acompanhados de gesto do que apenas verbais.
- ☐ Imita gestos simples ou ações corporais.
- ☐ Demonstra compreensão de instruções visuais, mesmo sem resposta oral.
- ☐ Mantém atenção compartilhada quando a comunicação envolve expressividade corporal.

5.3.5 Aspectos emocionais e regulatórios

- ☐ Demonstra frustração intensa associada à impossibilidade de se expressar.
- ☐ Apresenta comportamentos desregulados relacionados à dificuldade comunicativa.
- ☐ Mostra maior organização emocional quando é compreendida por gestos ou sinais.
- ☐ Evita situações de interação devido à falha comunicacional recorrente.

5.3.6 Relação com o outro e intenção social

- ☐ Busca o olhar do outro em situações de interesse.
- ☐ Demonstra desejo de participação social.
- ☐ Compartilha atenção em atividades significativas.
- ☐ Responde positivamente à interação gestual e expressiva.

5.3.7 Compromisso da escola e da família

- ☐ A família demonstra abertura para aprender sinais básicos de Libras.
- ☐ A escola reconhece a Libras como língua e não apenas como recurso alternativo.
- ☐ Há disponibilidade para uso da Libras nos contextos cotidianos.
- ☐ Existe compreensão de que linguagem não se limita à fala oral.

5.4 Síntese interpretativa do checklist

A presença predominante de respostas afirmativas indica forte recomendação para a introdução da Libras como língua de base. Ressalta-se, contudo, que a ausência de alguns indicadores não contraindica o uso da Libras, podendo apenas sinalizar a necessidade de

introdução gradual, acompanhada de ações de regulação sensorial e fortalecimento do vínculo comunicativo.

À luz da teoria histórico-cultural, quando a criança dispõe de um sistema linguístico acessível e compartilhado, torna-se possível a mediação simbólica necessária ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim, o checklist apresentado visa orientar práticas que assegurem o direito fundamental à linguagem e à dignidade humana.

6 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitem concluir que a discussão sobre o uso da Libras no contexto do Transtorno do Espectro Autista não verbal ultrapassa o campo das estratégias comunicativas e alcança dimensões linguísticas, cognitivas, educacionais, sociais e éticas. A linguagem, compreendida à luz da teoria histórico-cultural, não se reduz à transmissão de informações ou à emissão de respostas funcionais, mas constitui elemento estruturante do desenvolvimento humano, da organização do pensamento, da construção da subjetividade e da participação social. Nesse sentido, quando uma criança autista não verbal permanece sem acesso a uma língua plenamente estruturada, não se trata apenas de uma limitação comunicativa, mas de uma possível condição de privação linguística, com impactos sobre seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A análise realizada evidenciou que a ausência de fala não pode ser interpretada como ausência de linguagem, pensamento, intenção comunicativa ou capacidade de aprendizagem. Crianças autistas classificadas, sobretudo, nos níveis 2 e 3 de suporte podem apresentar modos próprios de interação e compreensão, ainda que não disponham de fala funcional para expressar desejos, emoções, ideias e necessidades. Por isso, torna-se pedagogicamente inadequado restringir as possibilidades de comunicação à espera da oralização ou à utilização exclusiva de sistemas instrumentais, como pranchas, figuras ou dispositivos tecnológicos, quando estes não asseguram o acesso a uma língua completa.

Nesse percurso argumentativo, a Libras mostrou-se uma possibilidade linguística relevante para crianças autistas não verbais, especialmente por constituir uma língua natural de modalidade visual-espacial, com estrutura gramatical própria, potencial simbólico, expressivo e interacional. Diferentemente de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa centrados predominantemente em pedidos funcionais, a Libras favorece a comunicação direta, a construção de narrativas, a nomeação de emoções, a interação face a face e a ampliação da autonomia comunicativa. Dessa forma, seu uso não deve ser compreendido como substituição

da fala, tampouco como recurso exclusivo da comunidade surda, mas como uma possibilidade legítima de acesso à linguagem para sujeitos que encontram barreiras significativas na oralização.

As contribuições da neurociência da linguagem reforçam essa compreensão ao demonstrar que o cérebro humano é preparado para adquirir linguagem independentemente da modalidade sensorial utilizada. Estudos sobre línguas de sinais indicam que o fator determinante para a organização neural da linguagem não é o canal oral-auditivo, mas o acesso precoce a um sistema linguístico completo, estruturado e socialmente compartilhado. Assim, a introdução precoce da Libras pode favorecer o aproveitamento de períodos sensíveis do desenvolvimento, contribuindo para a consolidação de redes neurais envolvidas no processamento linguístico, na atenção compartilhada, na memória, na autorregulação e na aprendizagem.

O estudo também evidenciou que o reconhecimento legal da Libras no Brasil, embora historicamente vinculado à educação de surdos, pode e deve ser ampliado em sua compreensão social e pedagógica. A associação exclusiva entre Libras e surdez limita o debate sobre acessibilidade linguística e reforça uma concepção biologizante da linguagem, segundo a qual apenas pessoas surdas poderiam beneficiar-se de línguas visual-espaciais. Contudo, se a linguagem é uma faculdade humana multimodal e se a aquisição linguística depende da acessibilidade do sistema oferecido à criança, negar a Libras a crianças autistas não verbais pelo fato de serem ouvintes significa restringir injustamente seu direito à comunicação, à aprendizagem e à participação social.

Do ponto de vista educacional, a Libras apresenta potencial para reorganizar práticas pedagógicas voltadas a estudantes autistas não verbais. Sua introdução, entretanto, não pode ocorrer de forma isolada, eventual ou meramente técnica. Para que produza efeitos significativos, é necessário que a escola, a família e os profissionais envolvidos construam ambientes comunicacionais acessíveis, responsivos e constantes. Isso implica formação básica em Libras funcional, planejamento pedagógico integrado, uso cotidiano da língua em situações reais de interação e compreensão de que a criança precisa estar inserida em práticas linguísticas significativas, e não apenas treinada para responder a comandos ou solicitar objetos.

Nesse sentido, o checklist orientativo apresentado no artigo constitui uma contribuição prática importante, pois auxilia famílias, educadores e profissionais da educação especial na identificação de crianças que podem se beneficiar da introdução da Libras como língua de base ou como modalidade de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Ressalta-se, contudo, que tal instrumento não possui caráter diagnóstico nem substitui avaliações clínicas e

multiprofissionais. Sua finalidade é pedagógica e reflexiva, contribuindo para decisões mais humanizadas, criteriosas e centradas no direito da criança ao acesso à linguagem.

Portanto, a Libras deve ser considerada uma possibilidade linguística, educacional e inclusiva para crianças autistas não verbais, especialmente quando a fala oral não se desenvolve de forma funcional e quando os sistemas pictográficos se mostram insuficientes para promover comunicação simbólica, autonomia e participação social. Mais do que um recurso alternativo, a Libras pode constituir uma língua estruturante, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, a expressão emocional, o pertencimento social e a dignidade humana.

Este artigo defende a necessidade de ampliação das pesquisas empíricas sobre o uso da Libras com crianças autistas não verbais, bem como a formulação de políticas educacionais que reconheçam a linguagem como direito fundamental. É urgente superar abordagens centradas exclusivamente na oralização e avançar para práticas que compreendam a comunicação humana em sua pluralidade de modalidades. Garantir à criança autista não verbal o acesso a uma língua visual-espacial, quando esta se apresenta como via acessível e significativa, é reconhecer sua condição de sujeito de linguagem, de aprendizagem, de cultura e de direitos.

Referências

BRASIL. Lei n.º 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/2002/110436.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

FROLLI, A. *et al.* AAC and autism: manual signs and PECS, a comparison. **Behavioral Sciences**, v. 12, n. 10, p. 359, 2022. DOI: 10.3390/bs12100359. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/12/10/359>. Acesso em: 18 set. 2026.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 1997.

KOEGEL, L. K. *et al.* Defining nonverbal and minimally verbal autism: a systematic review of the literature. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, n. 8, p. 2957-2972, 2020. DOI: 10.1007/s10803-020-04402-w. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04402-w>. Acesso em: 18 set. 2026.

MAYBERRY, R. I. Early language acquisition and adult language ability: what sign language reveals about the critical period for language. *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. (ed.).

The Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Oxford: Oxford University Press, 2010. v. 2, p. 281-290. Disponível em: <https://www.signsandsmiles.org/files/2015/04/Early-Language-Acquisition-and-Adult-Language-Ability-What-Sign-Language-Reveals-About-the-Critical-Period-for-Language-chapter.pdf>. Acesso em: 18 set. 2026.

MAYBERRY, R. I. First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 36, n. 6, p. 1258-1270, 1993. DOI: 10.1044/JSHR.3606.1258. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/jshr.3606.1258>. Acesso em: 18 set. 2026.

MAYBERRY, R. I.; CHEN, J.-K.; WITCHER, P.; KLEIN, D. Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. **Brain & Language**, v. 119, n. 1, p. 16-29, 2011. DOI: 10.1016/j.bandl.2011.05.007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0093934X11001076?via%3Dihub>. Acesso em: 18 set. 2026.

PETITTO, L.-A. On the biological foundations of human language. In: LANE, H.; EMMOREY, K. (ed.). **The signs of language revisited: an anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 447-471.

SPECIAN, C. Entrevista concedida à Band Vale sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais em crianças autistas não verbais. **Band Vale**, 08 maio 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/RjM3Jl7GAPQ?si=Xtbx-mZ0xG0aXFVq>. Acesso em: 08 maio 2026.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Data de submissão: 17/08/2026

Data de aceite: 03/09/202