



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
Curso de licenciatura em Geografia

Ana Clara Cardoso de Oliveira

SINALIZANDO QUE SE APRENDE

O Ensino da Língua Brasileira de Sinais como estratégia de
inclusão para crianças autistas não verbais

Rio de Janeiro
2026

Ana Clara Cardoso de Oliveira

SINALIZANDO QUE SE APRENDE

O Ensino da Língua Brasileira de Sinais como estratégia de inclusão para crianças autistas
não verbais

Trabalho de Conclusão de Curso em
formato de produto educacional
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Geografia do Colégio Pedro II, como
requisito parcial para graduar-se em
licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Nagem
Marques Vieira

Rio de Janeiro
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Felipe José Lêdo (CRB7 nº 6967/O),
bibliotecário do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

O48s

Oliveira, Ana Clara Cardoso de
Sinalizando que se aprende: o ensino da Língua Brasileira de
Sinais com o estratégia de inclusão para crianças autistas não verbais / Ana
Clara Cardoso de Oliveira – Rio de Janeiro: [s.n.], 2026.
74 p.

Orientadora: Profª. Drª. Camila Nagem Marques Vieira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro
II, Curso de Licenciatura em Geografia.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão Escolar. 3.
Comunicação. I. Vieira, Camila Nagem Marques (Orientadora). II.
Colégio Pedro II. III. Licenciatura em Geografia. IV. Título.

CDD 371.94

Ana Clara Cardoso de Oliveira

SINALIZANDO QUE SE APRENDE

O Ensino da Língua Brasileira de Sinais como estratégia de inclusão para crianças autistas
não verbais

Trabalho de Conclusão de Curso em
formato de produto educacional
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Geografia do Colégio Pedro II, como
requisito parcial para graduar-se em
licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Nagem
Marques Vieira

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Camila Nagem Marques Vieira
Colégio Pedro II (orientadora)

Prof^a Dr^a Adriele da Silva Freitas Oliveira
Colégio Pedro II

Prof^a Dr^a Janaína Cacia Cavalcante Araujo
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2026

À minha irmã, Marina Cecília Cardoso de Oliveira. Você me motiva
diariamente a conquistar, crescer e ser.
Espero que se orgulhe da sua irmã, amo você.

AGRADECIMENTOS

Entre muitas coisas a agradecer, agradeço, primeiramente, a Deus pela saúde, força e fé ao longo do caminhar e desta jornada que se encerra.

Agradeço à minha mãe, Viviane Cardoso Barros, que me amparou por tantas vezes e sempre me motivou a não desistir, a levantar a cabeça e seguir em frente. Se hoje entrego este trabalho de conclusão de curso, é graças à mãe maravilhosa que Deus me concedeu. Sem ela, nada disso seria possível.

Agradeço à minha família, o lugar para onde sei que posso sempre voltar.

À minha orientadora, Camila Nagem, agradeço de coração por toda a orientação, zelo e carinho dedicados a nós, seus orientandos e alunos. Este trabalho, tão importante para minha trajetória como, mediadora, aluna e estagiária, ganhou forma com sua condução, e por isso sou imensamente grata.

A todo o corpo docente do Colégio Pedro II, agradeço pelos ensinamentos e lições que ultrapassaram o currículo educacional. Em especial, expresso minha gratidão às professoras Adriele Oliveira, da disciplina de Gestão Democrática, e Janaina Cavalcante, de Didática, que desenvolveram um trabalho excepcional em suas respectivas áreas, sendo assim agradeço pelos valiosos ensinamentos e pela disponibilidade em compor esta banca.

Agradeço aos meus companheiros de sala, Humberto B. Gomes, Rodrigo Andrade, João Daniel B. de Andrade e Helem Maria da Natividade, pelo companheirismo e união ao longo destes anos. Vocês são parte importante da minha trajetória; Com carinho, agradeço a Lorena da Silva Nascimento e Rafael Kenner, que juntos, embarcamos em uma viagem para outra região do Brasil, e durante esta me deram coragem nos momentos de medo e me mostraram que, com insistência e perseverança, podemos ir longe.

Agradeço também ao meu amigo Patrick da Silva Pastor, que mesmo sendo de outro curso, fez-se presente na minha caminhada, deixando sua contribuição em diversos momentos destes anos de graduação.

A graduação me proporcionou momentos e aprendizados que levarei para a vida toda. - Sendo assim, deixo um sincero agradecimento à turma 2022.1 de Geografia do Colégio Pedro II, com destaque para meus fiéis escudeiros João Paulo Santana Mattos e João Pedro de Souza R. Guimarães. Desejo que nossa amizade, iniciada em um singelo trote, ultrapasse as possíveis dificuldades do pós-graduação. Vocês tornaram tudo mais leve, alegre e singular, minha gratidão. A todos que passaram por mim nestes 4 anos de curso, obrigada!

RESUMO

Este trabalho surge a partir de uma inquietação durante o curso de Licenciatura em Geografia. Após a vivência propiciada pelo estágio remunerado da Prefeitura do Rio de Janeiro, foi identificada que a comunicação com crianças autistas não verbais não estava sendo efetiva, tendo a propagação de barreiras comunicacionais e atitudinais em momentos de aprendizagem e lazer do aluno assistido. Nesse contexto, foi realizado um levantamento de possibilidades de como se portar no ambiente educacional com a criança assistida. Assim, a alternativa escolhida atravessou duas das disciplinas trabalhadas durante a graduação da Licenciatura em Geografia no Colégio Pedro II: Educação e Inclusão e Língua Brasileira de Sinais. Este trabalho busca agregar estratégias de ensino ao meio acadêmico, tornando possível a construção de um instrumento para o cotidiano de mediadores, auxiliares da educação especial da prefeitura e do Colégio Pedro II. Por fim, este trabalho resultou na apresentação de uma Cartilha de Apoio para Educadores de Alunos do Espectro Autista.

Palavras-chave: Produto Educacional; Comunicação; Inclusão; TEA; Educação

ABSTRACT

Following the experience gained through a paid internship at the Rio de Janeiro City Hall, it was identified that communication with non-verbal autistic children was not effective, leading to the propagation of communication and attitudinal barriers during the student's learning and leisure time. The author of this work conducted a survey of possibilities for how to behave in the educational environment with the assisted child. Thus, the chosen alternative encompassed two of the disciplines studied during the Geography degree at Colégio Pedro II: Education and Inclusion and Brazilian Sign Language. This work seeks to add teaching strategies to academia, making it possible to construct a tool for the daily work of mediators and special education assistants from the city hall and Colégio Pedro II. Therefore, a Support Guide for Educators of Students on the Autism Spectrum will be presented.

Keywords: Educational Product; Communication; Inclusion; ASD; Education

LISTA DE ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Aumentativa Alternativa

CCA - Comunicação Complementar Alternativa

CSA - Comunicação Suplementar Alternativa

DI - Deficiência Intelectual

DT - Design Thinking

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prancha de Comunicação.....	17
Figura 2: Ciclo do Design Thinking.....	28

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS.....	15
2.1 Objetivos específicos.....	15
3 METODOLOGIA	16
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
4.1 Comunicação Suplementar Alternativa, Comunicação Aumentativa Alternativa e Comunicação Complementar Alternativa	21
4.2 O uso da Língua Brasileira de Sinais e da Fala Sinalizada como estratégias de comunicação alternativa.....	23
5 PRODUTO EDUCACIONAL	25
5.1 Estrutura do Produto Educacional	26
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS.....	32
APÊNDICE A – CARTILHA PEDAGÓGICA “SINALIZANDO QUE SE APRENDE”	34

1 INTRODUÇÃO

Uma das preocupações presentes durante a disciplina de Educação e Inclusão é fazer com que os estudantes compreendam atipicidades que podem ser encontradas dentro de sala de aula. Em um primeiro momento, foram apresentados diversos cenários de ensino. Estudamos como lidar e como não lidar com as deficiências e/ou necessidades específicas de cada um dos estudantes, para posteriormente, adquirirmos estratégias de acessibilidade para que o conteúdo seja efetivamente trabalhado e, o mais importante, para que ocorra a aprendizagem inclusiva. Esse processo envolve não apenas uma reflexão teórica, mas também uma observação crítica sobre a prática docente e sobre os desafios enfrentados pelos professores diante da diversidade presente nas instituições de ensino. Hooks (2017), explica sua trajetória e mecanismos para a construção de uma comunidade em sala de aula, na qual afirma que a solução para isso acontecer é reconhecer o valor de cada voz individual. Sendo assim, ouvindo as necessidades dos alunos, nos tornamos mais inclusivos e capazes de educar.

Evidentemente, buscamos tentar atender ao máximo as demandas metodológicas e de aprendizagem que são trazidas para sala de aula. Esses “problemas” por vezes derivam de barreiras de acessibilidade. Sassaki (2009) afirma que são seis as barreiras passíveis de serem encontradas no ambiente escolar, sendo elas: barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais, barreiras metodológicas, barreiras instrumentais, barreiras programáticas e barreiras atitudinais. Para a superação dessas barreiras, Sassaki (2009, p. 1) discorre sobre a participação ativa do sujeito na inclusão:

Inclusão, com um paradigma de sociedade, é o processo pela qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (Sassaki, 2009, p. 1)

É importante destacar que atuar para uma educação inclusiva exige dos profissionais da educação, sensibilidade, formação continuada e abertura para adaptações metodológicas, pois nem sempre uma única abordagem de ensino será suficiente para contemplar todos os perfis de aprendizagem.

Segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Romano, 2023), compreendemos o espaço de estudo como um ambiente: inclusivo, abrangente e adaptável, sendo as estratégias pedagógicas adotadas pela família equiparadas ao do espaço escolar na qual os alunos estão inseridos, de maneira, a garantir constância e continuidade no processo de aprender.

Estratégias pedagógicas universais são aquelas que proporcionam apoios e desafios flexíveis em ambientes de aprendizagem com acessibilização, ou seja, ambientes livres de barreiras. Nessa perspectiva, não se valorizam limitações ou diagnósticos dos alunos. Enfatiza-se que meios de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, associados ao proporcionar de diversos meios de engajamento e permissão para várias das formas de demonstrar o aprendizado com diferentes ações e expressões dos alunos favoreceram os potenciais de desenvolvimento, conforme cada modo de aprender de cada aluno. (Romano, 2023, p. 21)

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma abordagem pedagógica que viabiliza a inclusão desde o planejamento inicial das práticas de ensino, detectando a diversidade e fazendo uso positivo da mesma, evitando a segregação no espaço escolar.

Segundo Romano (2023) ao assumir a diversidade inerente à sala de aula como princípio, o Desenho Universal para Aprendizagem utiliza as diferentes formas de aprender como base para a criação de currículos flexíveis e métodos variados, eliminando a necessidade de adaptações posteriores das práticas, evitando a exclusão silenciosa do aluno. Essa perspectiva rompe com a lógica de que é o estudante quem deve se adaptar ao currículo, propondo o inverso, que o currículo seja desenhado para acolher a multiplicidade de perfis presentes na turma.

Ao oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA assegura que barreiras sejam removidas na origem do planejamento pedagógico. Dessa forma, a proposta converte a pluralidade dos estudantes em um recurso positivo para a aprendizagem do coletivo e em coletivo, garantindo que o espaço escolar seja um ambiente de pertencimento e acesso irrigado de conhecimento para todos.

A Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nos diz no Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015. Art. 27)

Ainda segundo a LBI no V inciso do Art. 28, é dever do poder público adotar medidas individualizadas, ou seja, o Plano Educacional Individualizado (PEI) bem como atitudes coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com qualquer tipo de deficiência, tornando possível a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

No ano de 2024, atuei no programa de estágio remunerado da prefeitura do Rio de Janeiro, na qual fui contratada como mediadora da educação especial. Neste contexto de trabalho, pude desenvolver experiência prática com estudantes neurodivergentes e colaborar

para suas aprendizagens na classe regular. Neste estágio, identifiquei a necessidade de ferramentas pedagógicas acessíveis e universais, que não apenas facilitassem a comunicação, mas que promovessem a autonomia dos estudantes TEA e a ampliação de parceria com seu grupo-turma.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), nesse sentido, apresentou-se como um recurso fundamental, pois possibilitou para mim e para os estudantes a construção de um canal de interação e comunicação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças atendidas, bem como sua interação com os demais estudantes da turma. Sendo uma forma de Comunicação Suplementar Alternativa, a libras foi o melhor caminho para que a inclusão fosse posta em prática.

Ao introduzir a Língua Brasileira de Sinais em sala, para auxiliar os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) verbais ou não verbais, foi observado por vezes, o interesse e a curiosidade dos outros alunos da turma, desejosos para aprender aquela nova forma de comunicação.

Por meio da Lei nº 10.436 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente como uma língua, sendo uma língua de modalidade visual gestual de comunicação da comunidade surda (Passos e Santos, 2022).

Ao ser introduzida no âmbito escolar, em contextos de crianças ouvintes não surdas, a Libras surge para possibilitar a ampliação de alternativas comunicacionais, capazes de atingir a todos, em especial, estudantes autistas não verbais. Sendo assim, a quebra de um muro comunicacional, a redução do fator exclusão e o respeito às possibilidades de comunicação alternativas, assim como a redução das barreiras invisíveis por meio do uso de materiais didáticos adequados às necessidades contextuais, favorecem a inclusão e a aprendizagem de todos, seja para necessidades pessoais como ir ao banheiro, beber água, ou até mesmo para o convite de uma brincadeira (Sassaki, 2006).

Tendo em vista o progresso e a inclusão dos alunos, observados em meu contexto de estágio, o ensino de Libras foi repassado para toda turma. Sinalizações simples, focadas nas demandas de comunicação dos estudantes não verbais, ampliaram as possibilidades de comunicação, o repertório e o senso de pertencimento, do aluno que antes se direcionava apenas a poucos adultos. Além disso, a introdução da Libras, extrapolou a sala de aula chegando até a casa dos alunos, por vezes, fazendo com que pais e mães, viessem à escola desejando saber mais sobre os sinais que apareciam em seus lares. Sobre a construção de redes de afeto e a comunicação, Passos e Santos (2022) afirmam que:

O desenvolvimento afetivo, com a criação de laços, deve ser considerada a principal estratégia de intervenção em uma criança que ainda não desenvolveu a capacidade de se comunicar satisfatoriamente. Quando essa criança está envolvida afetivamente, ela busca meios para interagir com aqueles objetos e nesse momento ela utilizará os recursos disponíveis, entre os quais nós sugerimos a comunicação por meio de sinais visuais aliados à utilização da língua oral (Passos, Santos, 2022, p. 62)

Todo o ensino de Libras transmitido para os alunos durante minha experiência de estágio, foi feito de forma amadora e iniciante, a partir de aulas virtuais feitas pela plataforma do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e pela plataforma *Kultivi*, motivadas pelos resultados observados na mudança daquele cotidiano escolar.

O ensino da Libras desenvolvido, priorizou um modelo de Desenho Universal de Aprendizagem, capaz de respeitar as demandas e necessidades dos estudantes verbais e as escolhas comunicacionais dos alunos não verbais e neurotípicos, os quais demandavam de estratégia alternativa de comunicação, no caso, a linguagem brasileira de sinais.

Assim, a partir das minhas experiências de estágio, construí uma situação problema/hipótese de trabalho: **Pode o uso das libras se configurar como estratégia de comunicação alternativa para crianças atípicas no Ensino Fundamental?**

Este trabalho de conclusão de curso tem como produto educacional a construção de uma cartilha direcionada a docentes e profissionais da educação, buscando apresentar a possibilidades de capacitação sobre o ensino de Libras. O objetivo do material desenvolvido é, de forma rápida e objetiva, apresentar a Libras como estratégia de comunicação alternativa, por meio de algumas lições, para que os docentes repassem o que foi aprendido para seus alunos. Desta forma, aula por aula, o docente ao inserir as Libras em seu contexto pedagógico, poderia contribuir para um ambiente acadêmico mais inclusivo, leve e colaborativo.

Assim, a cartilha proposta pretende atuar como um guia inicial, simples e prático, que incentive professores, mediadores e responsáveis a adotarem pequenas práticas comunicativas em Libras no cotidiano escolar. Além disso, pretende-se fortalecer a ideia de que a inclusão não é apenas um dever legal, mas um compromisso ético e humano de garantir a todos os alunos o direito de aprender e participar ativamente da vida escolar.

2 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver e sistematizar um recurso pedagógico voltado ao ensino introdutório de Libras para crianças autistas não verbais, concebido como uma ferramenta prática para viabilizar estratégias de inclusão escolar que beneficiem o coletivo da turma. A investigação busca promover condições concretas para o diálogo e a participação ativa de autistas não verbais, utilizando o recurso das Libras como um mediador para o reconhecimento das diferenças individuais dentro do processo educativo. Para tanto, o estudo fundamenta-se na promoção da acessibilidade em duas dimensões complementares: a comunicacional, ao oferecer uma via de expressão visuoespacial que elimine as barreiras nas interações; e a atitudinal, voltada à superação de barreiras comportamentais e estereótipos (Pletsch; Souza, 2021). Ao final, pretende-se demonstrar que a aplicação deste material contribui para a construção de um ambiente escolar funcional e acessível, onde a diversidade comunicativa seja integrada de forma natural e eficiente às práticas pedagógicas cotidianas.

2.1 Objetivos específicos

São objetivos específicos a serem desenvolvidos por esta pesquisa:

- Analisar o uso da Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação alternativa de crianças não verbais do espectro autista;
- Explicitar a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
- Elaborar um material educacional que auxilie professores dos anos iniciais de ensino fundamental na construção de estratégias de comunicação em LIBRAS;

3 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com intuito de aprofundar o conhecimento acerca do uso da Língua brasileira de Sinais (Libras) como recurso comunicacional complementar para crianças autistas não verbais, o mesmo está articulado aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), bem como a elaboração do produto educacional que se encontra vinculado aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, Design Thinking e o uso de Tecnologias Assistivas (TA).

O procedimento metodológico baseou-se em um levantamento bibliográfico, realizado durante a participação de uma Iniciação à Docência entre os anos de 2023 e 2026 no Colégio Pedro II *campus* Realengo II, durante a licenciatura em Geografia. A pesquisa contém em sua base de dados, a leitura de livros, artigos e revistas encontradas em sites como Scielo, Google Acadêmico e CAPES.

O produto educacional foi estruturado anteriormente às pesquisas de cunho bibliográfico, com base na experiência vivida durante o estágio não obrigatório na rede pública municipal do Rio de Janeiro, na qual duas crianças autistas não verbais mostravam resistência a se vincular de forma efetiva e afetiva a sua turma. Os alunos estavam na faixa etária de 4 a 6 anos, estando em seus anos iniciais de aprendizagem.

Visando promover a inclusão por meio de recursos de comunicação não verbal, foi apresentada às crianças as pranchas de Comunicação Alternativa, que segundo Bersch e Sartoretto (2026) são:

Cartões de comunicação, pranchas ou interfaces de comunicação são necessários sistemas de imagens para representações verbais ou visuais de conceitos e ideias. Para isso utilizam-se os símbolos gráficos, que são coleções de imagens de diferentes complexidades. Podem variar de figuras ou imagens em preto e branco de alto contraste até imagens pictográficas mais detalhadas até o nível fotográfico. São criados para responder a diferentes exigências ou necessidades de comunicação de seus usuários suprimindo suporte de expressão durante todas as fases do dia-a-dia. (Bersch e Sartoretto, 2026)

Figura 1: Prancha de Comunicação



Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação

Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

Não havendo progresso latente durante a caminhada de ensino, outras estratégias foram pensadas e testadas, como jogos pedagógicos, quebra-cabeças, músicas e vídeos, chegando até a Língua Brasileira de Sinais, na qual é uma língua de modalidade visual gestual, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da Comunidade Surda, desde 24 de Abril de 2022, por meio da Lei nº 10.436 (Passos, Santos, 2022), sendo este método, o melhor recebido e adotado até o final do ano letivo para se comunicar e expressar vontade e sentimentos dos dois alunos incluídos.

Como base do trabalho, foi realizada uma análise dos textos de Christo e Santos (2024) e Passos e Santos (2022), os quais serviram como referência para a coleta de informações sobre o uso da Libras com crianças autistas não verbais.

No texto de Christo e Santos (2024), a Libras é apresentada como uma ferramenta de comunicação, configurando-se como uma comunicação complementar e não substitutiva à língua oral. Os autores explicitam que, enquanto recurso comunicativo, a Libras deve ser implementada por meio de uma abordagem individualizada e sensível às necessidades específicas de cada criança. Dessa forma, a Libras como modalidade de comunicação para

crianças autistas enquadra-se no campo da Tecnologia Assistiva (TA).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. (Mantoan, 2004, p. 19)

De acordo com Passos e Santos (2022), os indivíduos dentro do espectro autista apresentam diversidade de modos de interação social, que por sua vez se distanciam dos padrões neurotípicos convencionais. Seja a linguagem normativa oral, ou toques físicos, por exemplo. Sob essa ótica, as dificuldades de sociabilização não devem ser vistas como uma incapacidade enraizada no sujeito, mas como um reflexo das barreiras de comunicação presentes no ambiente. Conforme aponta Sassaki (2009), essas barreiras são obstáculos que impedem ou dificultam a expressão e o recebimento de mensagens, reforçando que a plena participação social só é alcançada quando o meio oferece os recursos de acessibilidade necessários para acolher as formas singulares de comunicação de cada indivíduo, causando impacto em suas habilidades cotidianas, transformando códigos sociais, cumprimentos e convivência, difíceis de serem vivenciados.

O Autismo é citado pela primeira vez na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, onde analisa déficits persistentes na comunicação social e interação social, além de padrões de restrições e repetições de movimentos em um amplo espectro. Embora o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) caracterize o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritivos e repetitivos de comportamento, é necessário compreender o autismo sob uma perspectiva que vá além da patologia. No contexto de crianças não verbais, a ausência da fala oral não deve ser interpretada como uma ausência de linguagem ou de desejo de interagir. Pelo contrário, conforme apontam as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (Pletsch *et al.*, 2021), as barreiras comunicativas residem, muitas vezes, na rigidez dos métodos de ensino e não na capacidade do aluno. Portanto, a introdução de recursos visuoespaciais, como a Libras e a prancha de comunicação alternativa, atuam como pontes que viabilizam o direito à expressão transformando a comunicação em um campo de possibilidades multimodais.

Segundo Donvan e Zucker (2017), a história do autismo é marcada por décadas de diagnósticos imprecisos, nos quais a falta de compreensão sobre o funcionamento neurobiológico dessas crianças levava ao isolamento institucional em vez do suporte

pedagógico, a exclusão social e médica levava essas crianças a condições de abandono e esquecimento.

Buscando contornar esse histórico, a educação inclusiva chega para criar métodos e instrumentos capazes de suprir as demandas que aparecem no âmbito educacional. E sabendo que por vezes, no âmbito educacional, o corpo docente se depara com a falta de compreensão com relação à aplicabilidade do conteúdo para crianças neuro divergentes, tem-se a consciência de que a saída muitas vezes é recorrer à sala de recursos, ou erradamente efetuar a exclusão parcial ou indireta destes alunos, os deixando deficientes no quesito aprendizado e socialização. O ensinar criativo, que vai à contramão do dito “comum”, por vezes é a resposta para essas problemáticas que venham a surgir. A criatividade e o imaginar devem andar de mãos dadas com o ensinar, como diz Maia e Morgan (2020, p. 42):

A escola não pode ser lugar de mera acumulação de cognições e conhecimentos, mas um espaço onde a experiência seja ilimitada e maravilhosa, e não enclausuradas em jaulas pela atuação mecânica e engessada de como as coisas devem ser pensadas. (Maia, Morgon, 2020, p. 42)

Quando falamos de experiência ilimitada no âmbito educacional, quando falamos de educação rica e não mecânica, falamos de formas criativas de educação, como a implementação da Libras para crianças autistas não verbais, proporcionando a mobilidade social dos alunos TEA não verbais.

No âmbito da educação inclusiva, a comunicação se configura como um direito fundamental, para todos os alunos. Quando se trata de crianças autistas não verbais, a garantia desse direito exige a adoção de recursos que não apenas viabilizem a expressão, mas também assegurem a participação plena no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais se destaca como uma ferramenta pedagógica que articula comunicação e inclusão. Conforme assinala Santos (2025)

O uso de LIBRAS como ferramenta pedagógica para alunos com autismo não é apenas uma questão de proporcionar uma via alternativa de comunicação, mas também de promover a equidade e a inclusão no ambiente escolar [...] A presença de sinais visuais e gestuais pode ajudar esses alunos a compreender melhor as instruções e a se expressar de forma mais clara, reduzindo as barreiras comunicativas e promovendo a inclusão. (Santos, 2025).

Passos e Santos (2022) explicitam o uso da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) como solução para o indivíduo do Transtorno do Espectro Autista (TEA):

No caso das pessoas com TEA em diagnóstico severo, historicamente, foram pensadas estratégias de efetivação ou a ampliação da comunicação, visando à integração ao meio social. A partir dessa necessidade, algumas formas de comunicação foram adaptadas e/ou criadas objetivando atender às especificidades desse grupo. Assim surge a comunicação Suplementar Alternativa (CSA) (Passos e Santos, 2022, p. 57)

Quando se trata de alunos autistas não verbais, sabemos que estes indivíduos possuem uma rigidez, que levam o aluno a obter uma dificuldade na participação ativa em sala de aula, como explicita Ney e Hubner (2022)

O TEA engloba transtornos que compartilham as mesmas características de desenvolvimento cognitivo: comunicação, interação social e estereotípias. A combinação dessas três características dificulta a participação em sala de aula, principalmente considerando o quesito de interação com os demais colegas, nas brincadeiras, atividades escolares e em eventos sociais propiciados pela escola ou colegas (Ney e Hubner, 2022, p. 3)

Sendo assim, Passos e Santos (2022) deixam claro que com a Libras, não é necessário ter pastas em mãos, procurar imagens ou figuras, há uma otimização do trabalho em sala de aula graças a Língua Brasileira de Sinais. A sinalização é desenvolvida como estratégia para pessoas que possuem comprometimentos e alterações de linguagem e comunicação Passos e Santos (2022). A fala sinalizada juntamente a Língua Brasileira de Sinais pode fazer com que o indivíduo tenha uma melhora no convívio escolar e familiar, fazendo com que o mesmo seja entendido em sala e fora dela.

É importante destacar que a fala sinalizada é diferente da Língua Brasileira de Sinais. Sendo a fala sinalizada uma estrutura da língua oral e não um recurso fixo, na qual Passos e Santos (2022) falam que, alguns sinais podem ser emprestados da Libras e/ou sinais caseiros que o indivíduo eventualmente já tenha estabelecido dentro de seu núcleo familiar.

A comunicação dessas crianças, quando tendo sua construção por meio de sinais, poderiam ser pensadas a partir da implementação da Libras ou de outras linguagens sinalizadas, que poderiam contribuir para a comunicação de crianças que não usam a língua oral, a Libras constitui um canal de comunicação alternativo e aumentativo que se alinha com as necessidades de muitas crianças autistas não verbais.

4.1 Comunicação Suplementar Alternativa, Comunicação Aumentativa Alternativa e Comunicação Complementar Alternativa

São utilizados normalmente diferentes termos para definir sistemas e formas de comunicações não-verbais, tais como: (CSA) Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), (AAC) Alternativa e Aumentativa Comunicação (AAC), (CA) Comunicação Aumentativa (CA) e ainda (CAA) Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). (Lopes, 2019)

Todos os três termos fazem parte do recurso denominado Tecnologias Assistivas (TA), ou Tecnologias Aumentativas (TA), que segundo Bersch (2026)

Deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento (Bersch, 2026).

A Tecnologia Assistiva vem com o maior objetivo sendo proporcionar à pessoa com deficiência, ou no caso deste trabalho, o autista não verbal, uma independência e dignidade social, por meio de uma língua sinalizada, tendo como foco o entendimento das particularidades do aluno. Sendo assim, saber qual vocabulário usar e como sinalizar, ou seja, construir um diálogo em Libras com o aluno autista com o mesmo princípio da construção de uma Prancha de Comunicação Alternativa, entendendo as demandas e traçando rotas para supri-las.

A comunicação Suplementar Alternativa se faz importante não somente no cotidiano de indivíduos do Espectro Autista, mas também em indivíduos Deficientes Intelectuais (DI), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Deficientes Físicos e Auditivos, fazendo o uso de Libras Táteis.

Tanto a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), quanto a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) e a Comunicação Complementar Alternativa (CCA) tratam-se de formas de ampliar a comunicação com outras formas senão a comunicação verbal. (Bersch, 2026)

Nesse contexto é importante sabermos que o que difere os termos CAA, CSA e CCA, é basicamente a tradução do inglês *Augmentative and Alternative Communication*, as quais adquirem terminologias regionais quando traduzidas para o português.

Passos e Santos (2022) dizem que “a questão terminológica é bastante complexa, tanto pelas questões de ordenamento sintático dos idiomas, como pela construção dos significados que são produzidos em cada país, em relação aos termos que compõem a nomenclatura, o que pode acarretar em sentidos diferentes para um mesmo termo em países de línguas distintas”. Sendo assim, entende-se que os termos têm uma variação de tradução, porém possuem o mesmo sentido e funcionalidade.

Dando destaque para a tradução mais usada, a Comunicação Aumentativa Alternativa, Bersh (2026) nos diz que

A CAA pode acontecer sem auxílios externos e, neste caso, ela valoriza a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala: gestos, sons, expressões faciais e corporais podem ser utilizados e identificados socialmente para

manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: *sim, não, olá, tchau, banheiro, estou bem, sinto dor, quero* (determinada coisa para a qual estou apontando), *estou com fome* e outros conteúdos de comunicação necessários no cotidiano. (Bersch, 2026).

O que nos leva ao uso das Libras como estratégia de comunicação alternativa, tratado por Christo e Santos (2024) como um instrumento facilitador de comunicação e interação social para crianças do espectro autista.

4.2 O uso da Língua Brasileira de Sinais e da Fala Sinalizada como estratégias de comunicação alternativa

Nos artigos analisados para a escrita deste trabalho, foram encontradas duas metodologias de CAA, o uso da Língua Brasileira de Sinais e o uso da Fala Sinalizada, sendo esta citada por Passos e Santos (2022), na qual são formas distintas de trabalhar com crianças autistas não verbais, mas que possuem o mesmo sentido pedagógico e educacional inclusivo: acolher, sociabilizar e repensar estratégias de ensino para crianças autistas não verbais que possuem uma privação dos direitos pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como citado na página 32 deste trabalho. Trabalho este que trará o enfoque para o uso e aplicabilidade da Libras com crianças autistas não verbais.

Sendo assim, Christo e Santos (2024, p. 138) apontam que “A Libras emerge como uma ferramenta poderosa que combate essa privação, proporcionando uma plataforma para a expressão e compreensão de pensamentos, sentimentos e intenções”.

Baseando-se no estudo do uso da Língua Americana de Sinais (ASL) de acordo com uma pesquisa realizada por Martins e Fernandes (2012), Christo e Santos (2024) chamam atenção para os resultados positivos com o uso da ASL com crianças autistas não verbais, onde foi notado a redução da frustração e do comportamento desafiador que por vezes é visto em algumas crianças do Espectro Autista.

A frustração em não conseguir se comunicar é vista constantemente em casos de crianças autistas, gerando emoções como tristeza e a raiva, levando a desregulação do aluno, assim como crises e rompantes de ansiedade. Christo e Santos (2024) escrevem que “O mundo a todo momento está transmitindo mensagens, que precisam ser absorvidas”, e no caso de crianças autistas não verbais, quando muitas informações chegam ao mesmo tempo, mais acarretam a sobrecarga e falta de entendimento.

Trazendo a Libras para o cotidiano dessas crianças, a expressividade das mesmas será atendida e respeitada havendo uma via de mão dupla entre ensinamento e compreensão. O

desenvolver do uso da Libras em crianças autistas não verbais supre e transpassa algumas barreiras, citadas anteriormente neste trabalho, porém se depara com outras questões pertinentes no cotidiano escolar, como por exemplo a falta de profissionais capacitados que possam atuar em conjunto com estas crianças de forma cotidiana e continuada.

A falta de aceitação social pelo âmbito familiar também faz parte do lado problemático na aplicabilidade da Língua Brasileira de Sinais para alunos autistas não verbais. Trabalhar seja a fala sinalizada ou a Língua brasileira de sinais, requer tanto a capacitação do profissional mediador, seja ele estagiário, professor ou auxiliar de sala de aula, quando a conscientização do âmbito familiar do aluno autista.

Deste modo, entendemos que se faz necessária para a ampliação desta temática e de seus usos pedagógicos um investimento em formação em LIBRAS, além de maior entendimento sobre estratégias de comunicação não-verbal para autistas não-verbais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi desenvolvido ao longo de mais de um ano, passando por reuniões de iniciação à docência, sendo exposto em colóquios e recebendo diversos ajustes e opiniões, sendo resultado de um processo contínuo de construção, revisão e adaptação. A cartilha reúne informações que transitam entre diferentes campos do conhecimento, iniciando com a apresentação do Transtorno do Espectro Autista, bem como sua classificação no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5, considerando a importância de situar o leitor quanto aos aspectos conceituais que fundamentam a proposta.

Para além dessa contextualização, o material busca ampliar a compreensão sobre inclusão ao abordar símbolos amplamente utilizados nesse campo, problematizando seus significados e usos sociais. Nesse sentido, são apresentados elementos como o cordão de girassol e o símbolo do quebra-cabeça, de forma descritiva, mas explicitamente didática, diferenciando os símbolos e tornando possível a disseminação de conhecimento.

A construção do material também levou em consideração a necessidade de torná-lo funcional no cotidiano escolar. Por esse motivo, a Língua Brasileira de Sinais foi escolhida para ser aplicada a situações recorrentes do ambiente educacional, priorizando aqueles que possibilitam interações imediatas. Dessa forma, a cartilha não se configura apenas como um material informativo, mas como um recurso prático, que pode ser incorporado gradualmente à rotina pedagógica.

No que diz respeito ao seu formato, o *design* foi pensado estrategicamente para despertar o interesse e favorecer o manuseio diário. A escolha por elementos visuais marcantes, como a moldura em formato de quebra-cabeça e o uso de cores vibrantes, tem como objetivo evitar que o material passe despercebido na sala de aula, como apenas mais um recurso estático, muitas vezes esquecido entre outros documentos. Ao contrário, busca-se que ele ocupe um lugar ativo no espaço escolar, incentivando sua consulta e utilização frequente, assim como sua modificação, que é possível e indicada.

A cartilha é um ponto de partida, sendo assim, o material pede que quem quer que o utilize, seja estagiário, professor ou auxiliar da educação especial (AEE), busque mais formação e ensino sobre a Língua Brasileira de Sinais, buscando ter mais uma ferramenta dentro de sala de aula, o mesmo como citado muitas vezes neste texto, busca quebrar a barreira comunicacional.

O produto educacional foi submetido à apreciação de diferentes sujeitos inseridos no contexto educacional, incluindo pedagogos, estagiários da rede municipal de ensino e

professores da graduação do Colégio Pedro II. Esse processo de avaliação contribuiu para ajustes no material, tanto em relação à clareza das informações quanto à sua aplicabilidade. Ainda assim, compreende-se que o produto não se encerra em sua versão atual, permanecendo aberto a reformulações conforme novas demandas e experiências de uso emergirem.

Ao propor o uso da Língua Brasileira de Sinais nesse contexto, o material aponta para possibilidades de ampliação das formas de interação no ambiente escolar, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas e sensíveis às diferentes formas de comunicação.

Conclui-se então que o produto educacional não se limita à sua materialidade. Sua relevância está diretamente relacionada às práticas que podem mobilizar especialmente no que se refere à promoção de alternativas comunicacionais para crianças autistas não verbais.

5.1 Estrutura do Produto Educacional

A estrutura do produto educacional “Sinalizando que se aprende” (Anexo 1), segue num fluxo maleável que busca compreensão do assunto, conscientização do tema e propostas de intervenção psicomotoras e psicopedagógicas para crianças autistas, sendo assim, temos no início da cartilha um sumário na qual é composto pelos seguintes tópicos:

1. Apresentação
2. Introdução
3. o que é o Transtorno do Espectro Autista
4. O que é o CID?
5. O que é DSM-5?
6. Níveis de suporte do TEA
7. Símbolos que representam o TEA
8. Girassóis
9. Comunicação Alternativa e Aumentativa
10. Prancha de comunicação alternativa e aumentativa
11. Incluindo com Libras
12. Introdução a língua brasileira de sinais (libras)
13. Alfabeto Manual
14. Números cardinais
15. Números ordinais
16. Quantidade

17. Cores
18. Saudações e expressões
19. Sentimentos e Emoções
20. Referências

Dando entrada a parte conteudista, a cartilha tem início contextualizando o que é o Desenho Universal para Aprendizagem e como a ampliação e aplicação do mesmo impacta na vida do corpo docente e discente, deixando claro que o DUA observa aspectos afetivos e cognitivos dos sujeitos, nos fazendo entender que cada sujeito aprende de uma forma singular, mas que todos precisam de acessibilidade e pluralidade educacional.

Logo em seguida, o produto busca explicar o que é o Transtorno do Espectro Autista de acordo com o Ministério da Saúde, trazendo suas classificações no CID 11, que é Classificação Internacional de Doenças, explicando logo em seguida do que se trata esta sigla, bem como a descrição do que é o DSM-5, na qual, na cartilha há um breve resumo o que se trata e para que o mesmo serve. Além destes termos médicos que incorporam a cartilha, a mesma busca conscientizar o usuário da mesma citando os níveis de suporte do Espectro, os símbolos que representam o mesmo, fazendo a diferença entre os usados cordões de girassóis e cordões de quebras-cabeças, sanando uma dúvida que por vezes ainda é latente no corpo docente.

Assim como neste trabalho, na cartilha é explicado o significado da Comunicação Alternativa Aumentativa, bem como sua variação, a Comunicação Suplementar e Alternativa.

Como dito anteriormente neste trabalho, o produto educacional foi desenvolvido foi a partir do estágio remunerado possibilitado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em uma classe de Educação Infantil, em uma turma de Pré II, sendo assim, este material foi adaptado a série dos alunos na qual a autora deste trabalho convivia e mediava, assim como o material buscou seguir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo também, livro da Rede Pública “Rio Educa”, usado nas escolas municipais do município do Rio de Janeiro.

De acordo com a BNCC, na educação infantil, é necessário trabalhar com os alunos: Sons, códigos sociais, sentimentos e emoções, tão bem como cumprimentos, alfabeto, números e cores. Sendo assim, na tentativa de manter o cronograma do aluno incluído junto a sua turma, a cartilha propõe caminhar junto

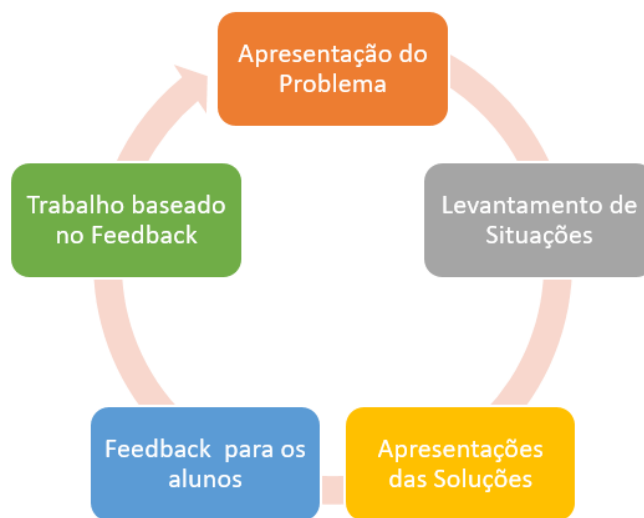
Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens,

portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2028, p. 44).

A cartilha deve ser adaptada de acordo com as demandas e necessidades, não se tratando somente de uma turma de Educação Infantil, ou seja, é um instrumento flexível que pode receber mudanças de acordo com idade, turma e necessidade.

Sua existência faz parte de uma combinação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o Design Thinking (DT), que é uma maneira de lidar com desafios possuindo três pilares essenciais: empatia, colaboração e experimentação. "Não é um processo, mas uma abordagem que pode se manifestar de várias maneiras na qual consiste em uma prática inovadora, criativa que impulsiona e motiva a criação de soluções para problemas já existentes" (ALT, 2017).

Figura 2: Ciclo do Design Thinking



Fonte: Nova Escola Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula>

O Design Thinking tem como foco principal entender as necessidades e desejos das pessoas para quem um produto, serviço ou sistema está sendo projetado. São feitas testagens, mudanças e reformas durante o processo de criação. Quando a abordagem do Design Thinking é adotada, o produto final, no caso a cartilha, torna-se mais alinhado à realidade dos usuários, pois foi construído com base na escuta ativa, na prototipagem contínua e na validação constante junto ao público-alvo.

Dessa forma, a articulação entre o DUA e o DT permite que a cartilha não seja um recurso estático e engessado, mas sim um instrumento vivo, que se transforma e se adapta às especificidades de cada contexto educacional, respeitando as diferenças individuais e promovendo uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as leituras feitas, assim como as análises bibliográficas envolvendo a aplicação da Libras para crianças autistas não verbais, este trabalho buscou, acima de tudo, dar sentido à experiência vivida em meu estágio remunerado na Prefeitura do Rio de Janeiro, onde atuei como mediadora de educação especial. Foi ali, no contato diário com crianças autistas não verbais, que percebi a urgência de estratégias comunicacionais que fossem além das pranchas de Comunicação Alternativa.

Todos nós, educadores devemos pegar para si o papel de mediadores, que como explicitado por Fonseca (2007), atuando na percepção de estímulos, podendo selecioná-los, ampliá-los, interpretá-los e mudá-lo fazendo o uso de estratégias que produzam um significado para o aprendiz.

A Língua Brasileira de Sinais surgiu, nesse contexto, não como uma solução mágica, mas como uma ponte possível que, ao ser atravessada por mim, pelos alunos e por seus colegas, transformou a dinâmica da sala de aula em um espaço mais acolhedor, colaborativo e, sobretudo, comunicativo respeitando a Base Curricular Comum, proporcionando os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2017).

Ao longo desta pesquisa, busquei articular teoria e prática de forma orgânica. As leituras de autores como Sasaki (2009), Passos e Santos (2022), Christo e Santos (2024) e Romano (2023) me ajudaram a nomear o que a experiência já me mostrava: a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas exige a eliminação de barreiras especialmente as comunicacionais e atitudinais. A compreensão do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Design Thinking (DT) como abordagens que colocam a flexibilidade e a empatia no centro do processo educativo foi fundamental para a construção do produto educacional proposto, pois me permitiu enxergar a cartilha não como um recurso engessado, mas como um instrumento vivo, aberto a adaptações e construído com base nas reais necessidades dos usuários.

O produto educacional "Sinalizando que se aprende" representa o ponto de chegada deste trabalho, mas também um ponto de partida. Ele foi pensado para ser acessível, visualmente atrativo e funcional, com o objetivo de que professores, mediadores e estagiários possam utilizá-lo como um primeiro contato com a Libras no contexto escolar. A escolha dos conteúdos alfabeto manual, números, cores, saudações, sentimentos buscou dialogar com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, bem como com o cotidiano das crianças, valorizando as interações e as brincadeiras como eixos

estruturantes da aprendizagem.

É importante destacar que o produto não se encerra em si mesmo. Durante o processo de construção, ele foi submetido à apreciação de pedagogos, estagiários e professores, o que resultou em ajustes significativos. Essa abertura ao diálogo e à reformulação contínua é o que confere ao material sua potência. Afinal, como propõe o Design Thinking, a criação de soluções para problemas educacionais não é um processo linear, mas uma abordagem que se alimenta da experimentação, da empatia e da colaboração.

Ao finalizar este trabalho, reforço minha convicção de que a inclusão não acontece por decreto ou por força de vontade isolada. Ela se constrói no cotidiano, em pequenos gestos, na disponibilidade para aprender e desaprender, na coragem de testar caminhos que fogem do convencional. A Libras, nesse sentido, foi para mim muito mais do que uma ferramenta de comunicação: foi um convite a enxergar meus alunos em sua inteireza, respeitando seus tempos, suas formas de estar no mundo e suas possibilidades de expressão.

Que este trabalho possa inspirar outros educadores a também se permitirem esse movimento. Que a cartilha "Sinalizando que se aprende" chegue a salas de aula, formações continuadas e às mãos que, assim como as minhas no início do estágio, buscam um jeito de dizer: "eu estou aqui com você, e vamos encontrar juntos uma forma de nos comunicarmos".

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. [S. l.], 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 24 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: a história do autismo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- MAIA, Maria Vitória; VIEIRA, Camila (org.). **O brincar na prática docente**: volume 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. 232 p. ISBN 978-85-7854-515-4.
- MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: Seminário sobre direito da educação, centro de estudos judiciais do Conselho da Justiça Federal, 2004, Brasília. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 28 de mar. 2026.
- NEY, T.; HUBNER, L. C. **Linguagem oral e escrita no autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas**. The Specialist, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 18-35, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a2
- PASSOS, Thalita Mayrink Xavier; BATISTA, Tiago. **O uso da língua de sinais por crianças autistas: leituras e observações de aplicabilidade**. Revista Arqueiro, Rio de Janeiro, v. Especial, n. 43, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1820>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- PLETSCH, Márcia Denise et al. (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPED, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- ROMANO, Soraia. **Estratégias pedagógicas universais para a inclusão: desenho universal para aprendizagem**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. ISBN 978-65-89874-53-9. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/estrategias-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.
- SANTOS, Domingos. **Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas**. Revista Tópicos, v. 3, n. 27, 2025. ISSN 2965-6672.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed., 9. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1716-5.

APÊNDICE A - CARTILHA PEDAGÓGICA "SINALIZANDO QUE SE APRENDE"



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	4
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)	5
O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?	6
O QUE É O CID?	7
O QUE É DSM-5?	8
NÍVEIS DE SUPORTE DO TEA	9
SÍMBOLOS QUE REPRESENTAM O TEA	11
GIRASSÓIS	12
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA)	13
PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA	14
INCLUINDO COM LIBRAS	15
INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	16
ALFABETO MANUAL	18
NÚMEROS CARDINAIS.....	19
NÚMEROS ORDINAIS	20
QUANTIDADE	21
CORES	22
SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES	25
EMOÇÕES E SENTIMENTOS	32
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO



ANA CLARA CARDOSO DE OLIVEIRA
LICENCIANDA EM GEOGRAFIA
PELO COLEGIO PEDRO II E
BOLSISTA DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA PELO CONSELHO
NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO
E TECNOLÓGICO (CNPQ), NO
PROJETO "DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM:
CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
ESCOLAR POR MEIO DO *DESIGN
THINKING*".

DURANTE O ESTÁGIO REMUNERADO, NÃO OBRIGATÓRIO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO, ENFRENTOU OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O HIATO ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS.

A PARTIR DESSAS INQUIETAÇÕES E DO ENCONTRO COM A PROFESSORA CAMILA NAGEM, NA GRADUAÇÃO QUE MINISTROU A DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SURTIU O PROJETO DE PESQUISA "*DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO DESIGN THINKING*".

ONDE SE ORIGINOU ESTA CARTILHA, QUE TEM COMO OBJETIVO PROMOVER UM ENSINO MAIS INCLUSIVO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NÃO VERBAIS.

INTRODUÇÃO

A PARTIR DO MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES DEMANDADAS POR ESTES ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS FAZENDO USO DO *DESIGN THINKING* E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, QUE SEGUNDO SORAIA ROMANO, É UMA ESTRUTURA PARA MELHORAR E OTIMIZAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA TODAS AS PESSOAS, ESTE MATERIAL RECEBEU O PONTA PÉ PARA SER ELABORADO.

A PARTIR DA LEITURA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESIGNADAS PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE ENSINO, TEMÁTICAS E CONTEUDOS FORAM ADAPTADOS E ILUSTRADOS NESTE PRODUTO EDUCACIONAL. ESTA CARTILHA BUSCA PROMOVER O ENSINO À INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA O CORPO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DE ENSINO, OFERTANDO OUTRA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALÉM DA **PRANCHA DE COMUNICAÇÃO**.

“ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSAIS SÃO AQUELAS QUE PROPORCIONAM APOIOS A DESAFIOS FLEXÍVEIS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COM ACESSIBILIZAÇÃO, OU SEJA, AMBIENTES LIVRES DE BARREIRAS (ROMANO, 2023).

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

SEGUNDO ROMANO (2023), O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, OU *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING-UDL*, EM INGLÊS, BUSCA OTIMIZAR O ENSINO PARA TODOS, COM BASE EM ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE COMO INDIVÍDUOS PROCESSAM O APRENDIZADO.

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM É A EXPRESSÃO DAS PREOCUPAÇÕES PARA COM AQUELES QUE NECESSITAM DA QUEBRA DE BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE

“O DUA OBSERVA OS ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS DOS SUJEITOS. ESSA PERSPECTIVA NÃO SE PAUTA PELA IDEIA DE QUE EXISTE UM ESTUDANTE PADRÃO OU HOMOGÊNEO, POIS SE PARTE DO PRESSUPOSTO DE QUE AS PESSOAS SE APROPRIAM DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS E CONCEITOS) DE VARIADAS FORMAS.” (PLETSCH E SOUZA, 2021, P. 22).

PENSANDO NISSO, ESSA CARTILHA, UM INSTRUMENTO DE AUXÍLIO EDUCACIONAL, ESTÁ SENDO CONSTRUÍDA.

O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

DE ACORDO COM O MINISTÉRIO DA SAÚDE O TEA É UM DISTÚRBIO CARACTERIZADO PELA ALTERAÇÃO DAS FUNÇÕES DO NEURODESENVOLVIMENTO, QUE PODEM ENGLOBAL ALTERAÇÕES QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS DA COMUNICAÇÃO, SEJA NA LINGUAGEM VERBAL OU NÃO VERBAL, NA INTERAÇÃO SOCIAL E DO COMPORTAMENTO, COMO: AÇÕES REPETITIVAS, HIPERFOCO PARA OBJETOS ESPECÍFICOS E RESTRIÇÃO DE INTERESSES. DENTRO DO ESPECTRO SÃO IDENTIFICADOS GRAUS QUE PODEM SER LEVES E COM TOTAL INDEPENDÊNCIA, APRESENTANDO DISCRETAS DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO, ATÉ NÍVEIS DE TOTAL DEPENDÊNCIA PARA ATIVIDADES COTIDIANAS AO LONGO DE TODA A VIDA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA POSSUI DUAS CLASSIFICAÇÕES NO CID 11:

6A02.0 - QUE SE REFERE AO AUTISMO SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

6A02.3 - QUE INDICA AUTISMO SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, COM COMPROMETIMENTO LEVE OU AUSENTE DA LINGUAGEM FUNCIONAL

O QUE É O CID-11?

CID SIGNIFICA “CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS”. DE ACORDO COM A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), A CID-11 É O PADRÃO INTERNACIONAL PARA O REGISTRO SISTEMÁTICO, A NOTIFICAÇÃO, A ANÁLISE, A INTERPRETAÇÃO E A COMPARAÇÃO DE DADOS DE MORTALIDADE E COMORBIDADE. A 11ª REVISÃO É O RESULTADO DE UMA COLABORAÇÃO SEM PRECEDENTES COM MÉDICOS, ESTATÍSTICOS E ESPECIALISTAS EM CLASSIFICAÇÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI) DE TODO O MUNDO, PARA QUE POSSA SER USADA POR ESSES GRUPOS, BEM COMO POR CODIFICADORES.

O NÚMERO “11” VEM DA “11ª REVISÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS”, QUE ENTROU EM VIGOR INTERNACIONALMENTE NO DIA 1º DE JANEIRO DE 2022, A IMPLEMENTAÇÃO COMPLETA NO SISTEMA DE SAÚDE BRASILEIRO (SUS) ESTÁ PREVISTA PARA O INÍCIO DE 2027.



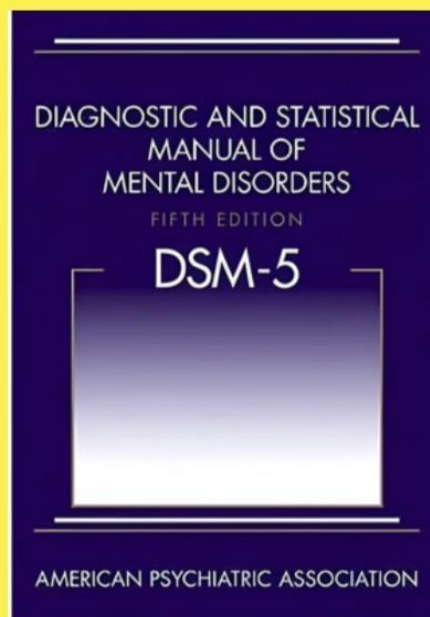
DSM-5

PARA UM DIAGNÓSTICO PRECISO, O TEA PRECISA SE ENQUADRAR NO CID E NO DSM, SENDO, O DSM O MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS.

A EDIÇÃO MAIS RECENTE É O DSM-5 PUBLICADA EM 2022.

O DSM DESCREVE OS TRANSTORNOS MENTAIS RECONHECIDOS. ELE ESPECIFICA OS SINTOMAS E OUTROS CRITÉRIOS QUE OS MÉDICOS DEVEM AVALIAR PARA CHEGAR A UM DIAGNÓSTICO E ORGANIZA ESSES DIAGNÓSTICOS EM UM SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO.

É O MANUAL UTILIZADO POR PROFISSIONAIS DE SAÚDE NOS ESTADOS UNIDOS E EM GRANDE PARTE DO MUNDO COMO GUIA DE REFERÊNCIA PARA O DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS.



NÍVEIS DE SUPORTE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SEGUINDO AS DIRETRIZES DO DSM-5, FORAM DEFINIDOS NÍVEIS DE GRAVIDADE E/OU NECESSIDADE DE SUPORTE PARA AS ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA, QUE PODE VARIAR DE LEVE (NÍVEL 1) A MUITO SUBSTANCIAL (NÍVEL 3).

ESSA CLASSIFICAÇÃO É ESSENCIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE INTERVENÇÕES E TRATAMENTOS.

É IMPORTANTE RESSALTAR QUE INDEPENDENTE DO GRAU DE SUPORTE, OS IMPACTOS CONSIDERÁVEIS AO TRANSTORNOS, SÃO SENTIDOS NO COTIDIANO, LOGO, O NÍVEL DE SUPORTE NÃO DEFINE O AUTISTA POR COMPLETO. AUTISTAS DE NÍVEL 3 DE SUPORTE PODEM ESCREVER UM LIVRO COM A AJUDA DE COMUNICAÇÃO AUMENTADA, POR EXEMPLO, MAS NÃO CONSEGUIREM FAZER ATIVIDADES COTIANAS SOZINHOS.



NÍVEIS DE SUPORTE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

NÍVEL 1 (EXIGE APOIO): GERALMENTE, LIDAM COM DIFICULDADES PARA MANTER E SEGUIR NORMAIS SOCIAIS, APRESENTAM COMPORTAMENTOS INFLEXÍVEIS E DIFICULDADE DE INTERAÇÃO SOCIAL DESDE A INFÂNCIA.

NÍVEL 2 (EXIGE APOIO SUBSTANCIAL): APRESENTAM COMPORTAMENTO SOCIAL ATÍPICO, RIGIDEZ COGNITIVA, DIFICULDADES DE LIDAR COM MUDANÇAS E HIPERFOCO.

NÍVEL 3 (EXIGE APOIO MUITO SUBSTANCIAL): TEM DIFICULDADES GRAVES NO SEU COTIDIANO E DÉFICIT SEVERO DE COMUNICAÇÃO, COM UMA RESPOSTA MÍNIMA ÀS INTERAÇÕES COM PESSOAS. TAMBÉM PODEM ADOPTAR COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E GRANDE ESTRESSE À MUDANÇAS.



SÍMBOLOS QUE REPRESENTAM O TEA



FITA DE CONSCIENTIZAÇÃO

ESSE SÍMBOLO FOI CRIADO EM 1999 E É AMPLAMENTE UTILIZADO ATÉ HOJE. REPRESENTA A DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E CONSCIENTIZAÇÃO DA SOCIEDADE COMO UM TODO. ALÉM DISSO, TAMBÉM É USADO PARA DEMONSTRAR APOIO À CAUSA E A EDUCAR O PÚBLICO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA.



SÍMBOLO DO INFINITO

CRIADO PELA PRÓPRIA COMUNIDADE AUTISTA, É UM DOS SÍMBOLOS MAIS ACEITOS PELA MESMA. É UTILIZADO COMO ALTERNATIVA AOS OUTROS SÍMBOLOS E EXPRESSA A ESPERANÇA E A DIVERSIDADE DE EXPRESSÃO DENTRO DO TEA.



QUEBRA-CABEÇA

CRIADO EM 1963 POR GERALD GASSON, PAI E MEMBRO DA NATIONAL AUTISTIC SOCIETY, É UM DOS SÍMBOLOS MAIS CONHECIDOS E TALVEZ O PRIMEIRO A SER CRIADO. É TAMBÉM UM DOS SÍMBOLOS MAIS POLEMICOS E MENOS ACEITOS PELA COMUNIDADE AUTISTA, ISSO PORQUE UM DOS SEUS SIGNIFICADOS É A DIFICULDADE DE COMPREENDER AS PESSOAS DO ESPECTRO.

GIRASSÓIS

TAMBÉM COMO SÍMBOLO REPRESENTATIVO DO TEA TEMOS O CORDÃO DE GIRASSÓIS, QUE EM 17 DE JULHO DE 2023 FOI SANCIONADA A LEI Nº 14.624, QUE ALTERA O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015) OFICIALIZANDO O USO DO CORDÃO COM ESTAMPA DE GIRASSÓIS SOBRE O FUNDO VERDE COMO SÍMBOLO NACIONAL DE IDENTIFICAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS OCULTAS OU NÃO APARENTES.

ESTA MEDIDA TEM COMO OBJETIVO PROMOVER A CONSCIENTIZAÇÃO E O RESPEITO A DIREITOS PREVISTOS, COMO O ATENDIMENTO PRIORITÁRIO.

SEU USO É OPCIONAL E SUA AUSÊNCIA NÃO PREJUDICA O EXERCÍCIO DE DIREITOS JÁ GARANTIDOS.

SÃO CONSIDERADAS DEFICIÊNCIAS OCULTAS, AQUELAS QUE NÃO PODEM SER OBSERVADAS DE IMEDIATO, COMO POR EXEMPLO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, ALGUMAS DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, AUDITIVAS E VISUAIS.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) É UTILIZADA POR PESSOAS SEM FALA, SEM ESCRITA FUNCIONAL OU EM DEFASAGEM ENTRE SUA NECESSIDADE COMUNICATIVA E SUA HABILIDADE DE FALAR E/OU ESCREVER (BERSCH, 2025).

O TERMO TAMBÉM PODE SER ENCONTRADO COM AS VARIAÇÕES "COMUNICAÇÃO AMPLIADA E ALTERNATIVA - CAA" E "COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA - CSA".

A CAA PODE OCORRER COM OU SEM AUXÍLIOS EXTERNOS:

SEM AUXÍLIOS EXTERNOS UTILIZA-SE CANAIS DE COMUNICAÇÃO PARA ALÉM DA FALA, COMO GESTOS, SONS, EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS.

COM AUXÍLIOS EXTERNOS SÃO UTILIZADAS FERRAMENTAS COMO A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO, PRANCHA ALFABÉTICA E DE PALAVRAS, VOCALIZADORES OU COMPUTADORES.



PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

AFINAL, O QUE É UMA PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA?

A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA É UMA DAS MUITAS FERRAMENTAS USADAS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

ELA CONSISTE EM MATERIAIS IMPRESSOS OU DIGITAIS QUE COMBINAM ILUSTRAÇÕES COM SÍMBOLOS E PALAVRAS ESCRITAS. ESSAS IMAGENS PODEM REPRESENTAR OBJETOS, CORES, NÚMEROS, INDICAR LETRAS DO ALFABETO, EXPRESSÕES E AÇÕES.



FONTE: SARTORETTO; BERSCH (2025).

INCLUINDO COM LIBRAS

ENTRE MUITOS MOMENTOS VIVENCIADOS POR CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA, EM CERTOS CASOS, SE EXPRESSAR É UM DESAFIO.

PENSANDO NISSO, CRISTO E SANTOS (2024) ANALISARAM A POSSIBILIDADE DE INTRODUIR A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NÃO VERBAIS, VISANDO QUEBRAR UMA BARREIRA DA COMUNICAÇÃO.

“A COMUNICAÇÃO É UM COMPONENTE FUNDAMENTAL PARA O ENGAJAMENTO EM ATIVIDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS, ALÉM DE SER UM VEÍCULO PARA EXPRESSAR NECESSIDADES, INTERESSES E EMOÇÕES” CRISTO E SANTOS (2024).

ANTECEDENDO ESTAS DUAS AUTORAS, TEMOS PASSOS E SANTOS (2022) NA QUAL REALIZARAM UM ESTUDO SOBRE A APLICABILIDADE DA LIBRAS PARA/COM CRIANÇAS AUTISTAS NÃO VERBAIS.

“O DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COM A CRIAÇÃO DE LAÇOS, DEVE SER CONSIDERADA A PRINCIPAL ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO EM UMA CRIANÇA QUE AINDA NÃO DESENVOLVEU A CAPACIDADE DE SE COMUNICAR SATISFATORIAMENTE.” PASSOS E SANTOS (2022).

O ENSINO DE LIBRAS DEVE VIR JUNTO AO AFETO E COMPREENSÃO DO CASO ESPECÍFICO.

INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

**A LIBRAS É UTILIZADA APENAS NO BRASIL, OS
DEMAIS PAÍSES POSSUEM SUAS PRÓPRIAS
LÍNGUAS GESTUAIS.**

**NOS EUA POR EXEMPLO, OS SURDOS
AMERICANOS UTILIZAM A AMERICAN SIGN
LANGUAGE (ASL), E NO REINO UNIDO, É
UTILIZADA A BSL, LÍNGUA BRITÂNICA DE SINAIS.**

**A LIBRAS É UMA MODALIDADE DE
COMUNICAÇÃO GESTO-VISUAL, POIS UTILIZA OS
SINAIS COMO CÓDIGOS E A VISÃO COMO
CANAL DE COMUNICAÇÃO. ENQUANTO QUE A
LÍNGUA ORAL É UMA MODALIDADE ORAL-
AUDITIVA: UTILIZA OS SONS COMO CÓDIGOS.**

**POR SER UMA MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO
GESTO-VISUAL, ENTENDE-SE QUE POSSÍVEL
UTILIZÁ-LA COM AQUELES QUE POSSUEM SINAIS
DE RIGIDEZ NA FALA, COMO NO CASO DE
AUTISTAS NÃO VERBAIS OU POUCO VERBAIS.**

**A LIBRAS APRESENTA AS MESMAS FUNÇÕES DA
LÍNGUAGEM ORAL, INCLUSIVE A FUNÇÃO
POÉTICA, POIS PERCEBE-SE METÁFORAS NO
DESEMPENHO LINGÜÍSTICO DE SEUS USUÁRIOS.**



INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

NESTA CARTILHA, VOCÊ EDUCADOR, APRENDERÁ O BÁSICO DE LIBRAS PARA INCLUIR SEU ALUNO AUTISTA NÃO VERBAL. DE FORMA INICIAL, SERÁ POSSÍVEL QUEBRAR POSSÍVEIS BARREIRAS QUE ESTEJAM ENFRENTANDO.

COMO DITO ANTERIORMENTE, OS LAÇOS AFETIVOS SÃO A FORMA MAIS EFICAZ DE INTRODUIR CONHECIMENTOS. É IMPORTANTE LEMBRAR QUE ESTE MATERIAL NÃO OFERECE O ENSINO COMPLETO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. É DEVER DO DOCENTE SE CAPACITAR PARA QUE A INCLUSÃO SEJA EFETIVA E CONTÍNUA.

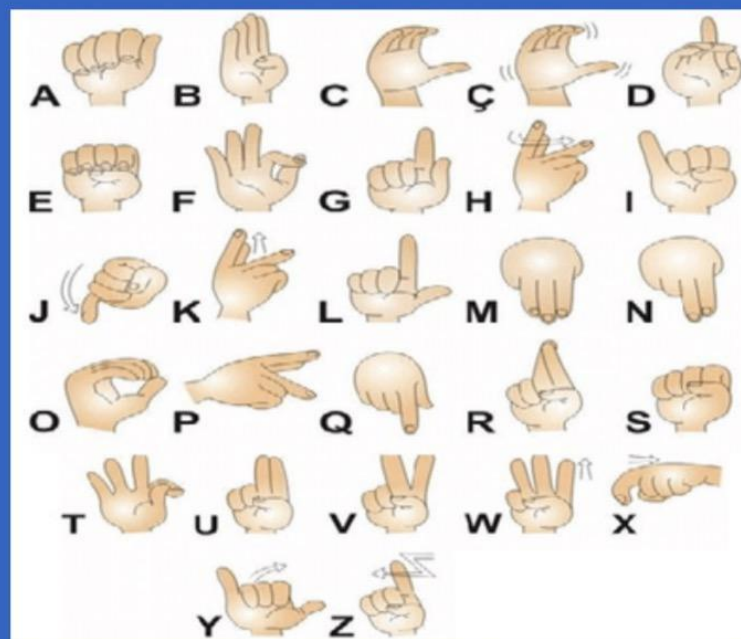
NESTA CARTILHA VOCÊ ENCONTRARÁ:

- ALFABETO MANUAL
- NÚMEROS ORDINAIS E CARDINAIS
- CORES
- COMPRIMENTOS E EXPRESSÕES
- EMOÇÕES E SENTIMENTOS
- ESTAÇÕES DO ANO
- TEMPO
- MESES DO ANO

ALFABETO MANUAL

AS LETRAS DO ALFABETO SÃO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DOS FONEMAS EMITIDOS PELO APARELHO FONADOR. O ALFABETO MANUAL, TAMBÉM REPRESENTA, ATRAVÉS DAS CONFIGURAÇÕES DAS MÃOS, OS MESMOS FONEMAS.

O ALFABETO MANUAL CONSISTE NA SOLETRAÇÃO DE LETRAS E NUMERAIS COM AS MÃOS. PARA FAZER USO DELE, É NECESSÁRIO SOLETRAR PAUSADAMENTE, FORMANDO AS PALAVRAS COM NITIDEZ. ELÉ É USADO APENAS PARA SOLETRAR NOMES DE PESSOAS, LUGARES, RÓTULOS, ENDEREÇOS E VOCÁBULOS INEXISTENTES NA LÍNGUA DE SINAIS. PODE SER USADO TAMBÉM PARA DESCREVER ALGO A QUE SE TEM DÚVIDA.



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

NÚMEROS CARDINAIS

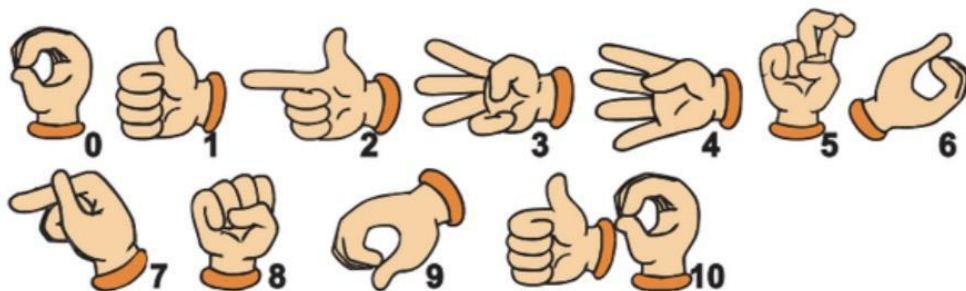
QUANDO SE TRATA DE INTRODUÇÃO A ALGO, COMEÇAMOS PELO BÁSICO, E NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÃO É DIFERENTE.

APOS INTRODUIZIRMOS O ALFABETO, ADENTRAMOS NOS NUMEROS CARDINAIS E ORDINAIS E A FORMA DE EXPRESSAR QUANTIDADE EM LIBRAS.

NESSE PONTO, PODEMOS USAR A INTRODUÇÃO AOS NÚMEROS COM AS SEGUINTE FINALIDADES:

- IDADE DO ESTUDANTE
- NUMERO DOS RESPONSÁVEIS
- RESULTADOS DE CONTAS

NÚMEROS



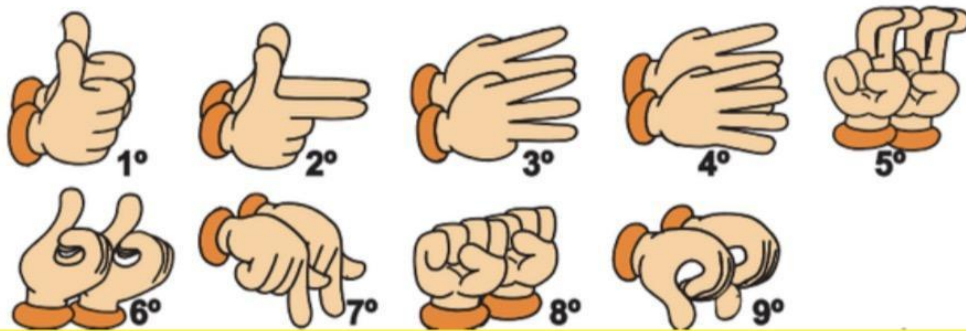
FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO



NÚMEROS ORDINAIS

AO TRABALHARMOS COM NÚMEROS CARDINAIS, PRECISAMOS ENTENDER AS DIFERENCIAÇÕES DE SINALIZAÇÕES SE EM COMPARADO COM OS NUMEROS CARDINAIS.

NÚMEROS ORDINAIS



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

NOS NÚMEROS ORDINAIS, DO PRIMEIRO ATÉ O NONO TEM A MESMA CONFIGURAÇÃO DE MÃO (FORMA) DOS CARDINAIS, PORÉM COM MOVIMENTOS.

SENDO O 1º, 2º, 3º E 4º MOVIMENTO PARA CIMA E PARA BAIXO, COMO NA IMAGEM ACIMA.

JÁ DO QUINTO ATÉ O NONO, O MOVIMENTO É PARA OS LADOS, COMO NA IMAGEM ACIMA.

A PARTIR DO NUMERAL DEZ, NÃO HÁ DIFERENCIAÇÃO ENTRE NÚMEROS CARDINAIS E ORDINAIS.

QUANTIDADE

AO ENSINARMOS SOBRE QUANTIDADE, PODEMOS EXPLICAR, COMO NA IMAGEM ABAIXO, QUE A CONFIGURAÇÃO DE MÃO MUDA SE COMPARADO AO ENSINARMOS OS NUMEROS CARDINAIS E ORDINAIS.

NESSE PONTO, PODEMOS USAR A INTRODUÇÃO A QUANTIDADE:

- PARA EXPRESSAR A QUANTIDADE DE LÁPIS, OU FOLHAS, POR EXEMPLO
- PARA EXPLICITAR A VONTADE DE QUANTIDADE DE COMIDA



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO



CORES

USANDO O COTIDIANO, É POSSÍVEL USAR OBJETOS, O UNIFORME DO ESTUDANTE, ALIMENTOS, ENTRE OUTRAS COISAS PARA FALAR E ENSINAR SOBRE AS CORES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS, SENDO ELAS:

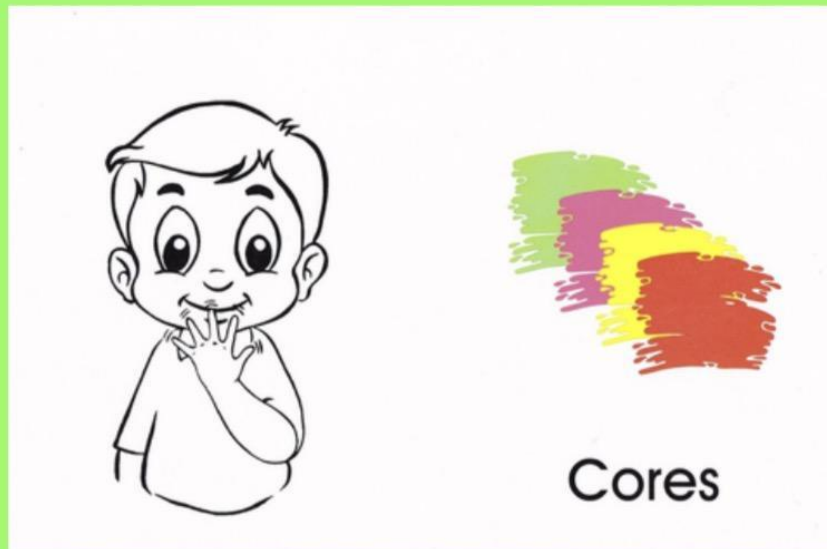
CORES PRIMÁRIAS:

- VERMELHO, AMARELO E AZUL

CORES SECUNDÁRIAS:

- LARANJA, VERDE E ROXO

É POSSÍVEL ENSINAR/TRABALHAR COM OUTRAS CORES. COMO A COR ROSA, QUE É UMA MISTURA DE UMA COR SECUNDÁRIA, COM UMA PRIMÁRIA.



FONTE: PINTEREST

CORES

CORES PRIMÁRIAS



Amarela

FONTE: PINTEREST

COMECE FECHANDO A MÃO, DEIXANDO APENAS O DEDO INDICADOR ESTICADO PARA CIMA. ESSA CONFIGURAÇÃO É A MESMA UTILIZADA PARA A LETRA "D" DO ALFABETO MANUAL OU PARA O NÚMERO "1".

POSICIONE A MÃO NA FRENTE DO ROSTO, MANTENDO O INDICADOR ESTICADO. PASSE O INDICADOR PELA FRENTE DO ROSTO, EM UM MOVIMENTO RETO QUE VAI DA TESTA ATÉ O QUEIXO.



Azul

FONTE: PINTEREST

FAÇA A CONFIGURAÇÃO DA LETRA "A" COM A PALMA DA MÃO VOLTADA PARA FRENTE. COM A MÃO FECHADA, ABRA E FECH E O POLEGAR E O INDICADOR ALGUMAS VEZES, COMO SE ESTIVESSE MOSTRANDO A COR EM SI.



Vermelha

FONTE: PINTEREST

FECH E A MÃO DOMINANTE, DEIXANDO APENAS O DEDO INDICADOR ESTICADO. CURVE O DEDO E TOQUE A PONTA NO LÁBIO INFERIOR, FAZENDO UM MOVIMENTO REPETIDO PARA CIMA E PARA BAIXO OU PARA FRENTE E PARA TRÁS, LEMBRANDO A COR DO BATOM OU DO SANGUE NOS LÁBIOS

CORES

CORES SECUNDÁRIAS



Laranja

FONTE: PINTEREST

FECHE A MÃO EM UM PUNHO E LEVE-O PERTO DA BOCA, FAZENDO UM MOVIMENTO RÁPIDO DE ABRIR E FECHAR REPETIDAMENTE. ESSE MESMO SINAL É USADO PARA A FRUTA "LARANJA" E PARA O DIA "SÁBADO", SENDO O CONTEXTO DA FRASE QUE DIFERENCIA O SIGNIFICADO.



Verde

FONTE: PINTEREST

USE A CONFIGURAÇÃO DE MÃO EM "V" (DEDO INDICADOR E MÉDIO PARA CIMA) E FAÇA UM MOVIMENTO DE ESFREGAR NO DORSO DA OUTRA MÃO FECHADA, QUE FICA NA SUA FRENTE.



Roxa

FONTE: PINTEREST

USE A CONFIGURAÇÃO DE MÃO EM "R" (DEDO INDICADOR E DEDO MÉDIO CRUZADOS) E FAÇA UM MOVIMENTO DE ESFREGAR NO DORSO DA OUTRA MÃO FECHADA, QUE FICA NA SUA FRENTE.

SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES

SAUDAR/CUMPRIMENTAR É IMPORTANTE PARA INICIAR UM DIÁLOGO/UMA TROCA DE INFORMAÇÕES. SENDO ASSIM, AQUI ESTÃO ALGUMAS SAUDAÇÕES E ALGUNS COMPRIMENTOS PARA TERMOS CIÊNCIA JUNTO AO ALUNO DO ESPECTRO NÃO VERBAL.

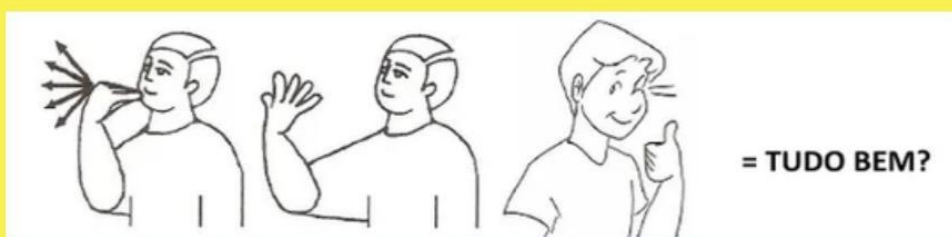
- OLÁ/OI
- BOM DIA/ BOA TARDE/ BOA NOITE
- TUDO BEM?
- TCHAU
- QUAL SEU NOME?
- QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?
- QUERO IR AO BANHEIRO
- QUERO ÁGUA



SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

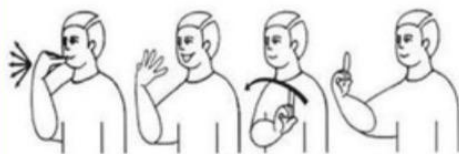
NESSE CASO, USAMOS A JUNÇÃO DE DOIS COMPRIMENTOS: "OI" E "TUDO BEM?" PARA INICIAR UM DIALOGO OU RESPONDER ALGUÉM



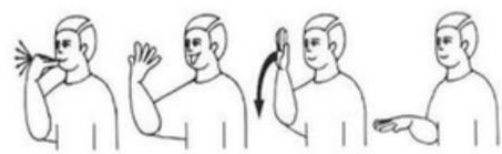
SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES

• BOM DIA, BOA TARDE E BOA NOITE

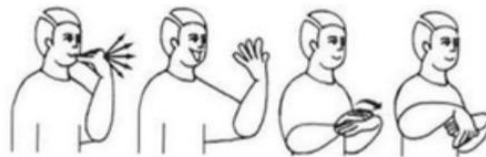
SAUDAÇÕES QUE POSSUEM O MESMO SINAL DE INÍCIO, O SEGUNDO SINAL MUDA DE ACORDO COM O HORÁRIO DO DIA.



Bom dia!



Boa tarde!



Boa noite!

FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

BOM DIA SINAL DE "BOM" + SINAL DE "DIA"

- BOM: COLOQUE SUA MÃO DOMINANTE EM CONFIGURAÇÃO DE "MÃO FECHADA" NA FRENTE DA BOCA, COM A PALMA VOLTADA PARA SI. EM SEGUIDA, LEVE A MÃO PARA FRENTE E LEVEMENTE PARA BAIXO, COM A PALMA VOLTADA PARA CIMA, ABRINDO A MÃO. COMO SE ESTIVESSE "TIRANDO ALGO DA BOCA E OFERECENDO".
- DIA: FAÇA A CONFIGURAÇÃO DE MÃO DA LETRA "D" SAINDO DO LADO DIREITO PARA O LADO ESQUERDO, COMO NO EXEMPLO ACIMA.

BOA TARDE SINAL DE "BOA" + SINAL DE "TARDE"

- BOM/BOA: COLOQUE SUA MÃO DOMINANTE EM CONFIGURAÇÃO DE "MÃO FECHADA" NA FRENTE DA BOCA, COM A PALMA VOLTADA PARA SI. EM SEGUIDA, LEVE A MÃO PARA FRENTE E LEVEMENTE PARA BAIXO, COM A PALMA VOLTADA PARA CIMA, ABRINDO A MÃO. COMO SE ESTIVESSE "TIRANDO ALGO DA BOCA E OFERECENDO".
- TARDE: DEIXE SUA MÃO DOMINANTE ABERTA A FRENTE DO SEU CORPO, DESÇA ELA, COMO SE IMITASSE O SOL SE PONDO, COMO NA IMAGEM ACIMA.

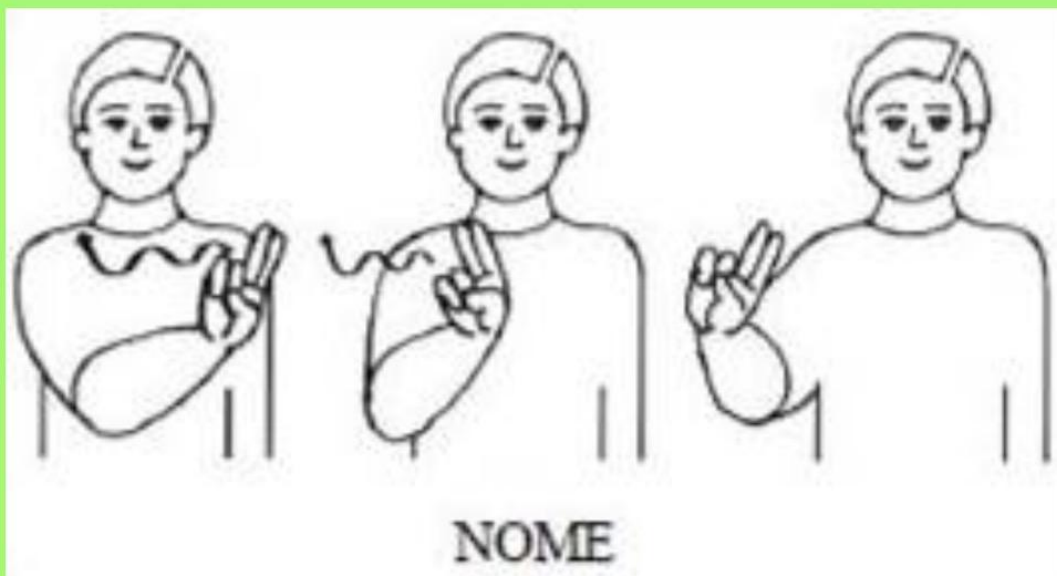
BOA NOITE SINAL DE "BOA" + SINAL DE "NOITE"

- BOM/BOA: COLOQUE SUA MÃO DOMINANTE EM CONFIGURAÇÃO DE "MÃO FECHADA" NA FRENTE DA BOCA, COM A PALMA VOLTADA PARA SI. EM SEGUIDA, LEVE A MÃO PARA FRENTE E LEVEMENTE PARA BAIXO, COM A PALMA VOLTADA PARA CIMA, ABRINDO A MÃO. COMO SE ESTIVESSE "TIRANDO ALGO DA BOCA E OFERECENDO".
- NOITE: COM SUA MÃO NÃO DOMINANTE, FECHÉ EM PUNHO, SUA MÃO DOMINANTE FARÁ UMA "CONCHA" POR CIMA DA MÃO OPOSTA, VEJA AS IMAGENS ACIMA.

SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES

QUANDO CONHECEMOS ALGUÉM, HÁ UMA ORDEM DE PRIORIDADE DE PERGUNTAS, COMO POR EXEMPLO:

- QUAL SEU NOME?
- QUAL SUA IDADE?



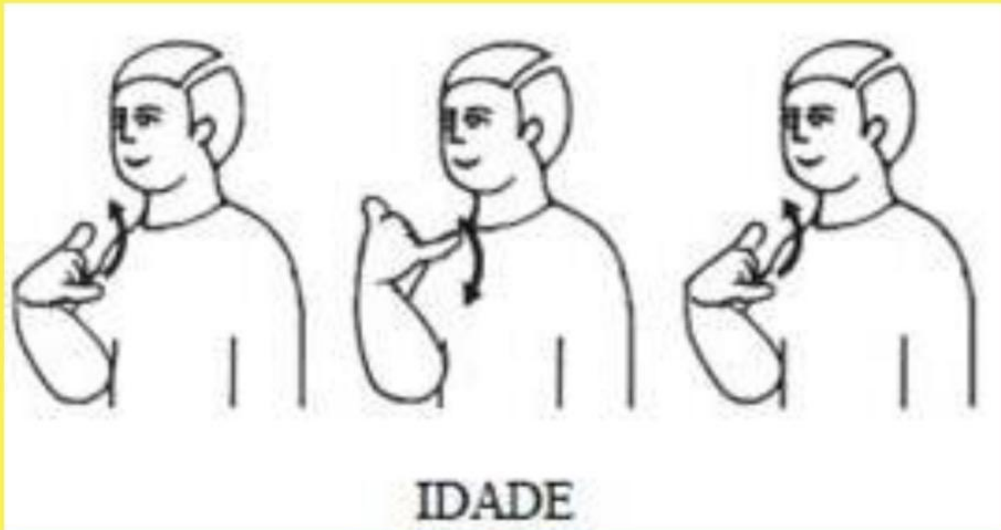
FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

PARA PERGUNTAR O NOME DE ALGUÉM:

1. APONTE PARA PESSOA
2. FAÇA A CONFIGURAÇÃO DE MÃO DA LETRA "U" NA FRENTE DO SEU CORPO, BALANÇANDO PARA O LADO ESQUERDO E DIREIRO, NUM VAI E VEM.

NÃO ESQUEÇA DA EXPRESSÃO DE DÚVIDA.

SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

PARA PERGUNTAR A IDADE DE ALGUÉM;

1. APONTE PARA PESSOA
2. FAÇA A CONFIGURAÇÃO DE MÃO DA LETRA "Y" QUASE A LATERAL DO SEU CORPO, PROXIMO AO OMBRO. MESMO LADO DA MÃO QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO A LETRA "Y" COMO NA IMAGEM ACIMA. NÃO ESQUEÇA DA EXPRESSÃO DE DÚVIDA.



SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES

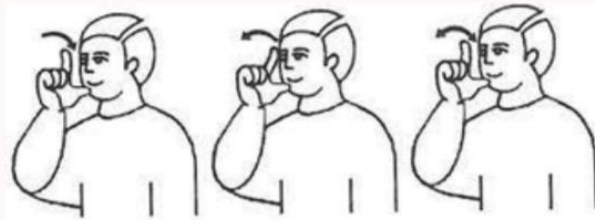
TAMBÉM É IMPORTANTE TERMOS CONHECIMENTO DE FRASES COTIDIANAS PRESENTES TANTO NO LAR, QUANTO NO AMBIENTE ESCOLAR, COMO POR EXEMPLO:

- QUERO ÁGUA
- QUERO IR AO BANHEIRO

QUERO

+

ÁGUA



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

O SINAL DE "QUERO ÁGUA", PRECISA DA JUNCÃO DOS SINAIS "QUERER" E "ÁGUA".

- QUERO/QUERER: APONTE PARA SI, FAÇA UMA "GARRA" COM A PALMA PARA CIMA, PUXANDO PARA O SEU CORPO.
- ÁGUA: FAÇA A CONFIGURAÇÃO DE MÃO DA LETRA "L" NO SEU QUEIXO, COM O MOVIMENTO PARA ESQUERDA E DIREITA COMO NA IMAGEM ACIMA.

SAUDAÇÕES E EXPRESSÕES

BANHEIRO



FONTE: CURSOS ESCOLA E EDUCAÇÃO

O SINAL DE BANHEIRO, É BEM SIMPLES.

- COM SEU BRAÇO NÃO DOMINANTE, ESTIQUE-O A FRENTE DO SEU CORPO COMO NA IMAGEM ACIMA.
- COM SUA MÃO DOMINANTE, DEIXE PARA CIMA O DEDO INDICADOR E O DEDO MINIMO, ABRAÇANDO O DEDO ANELAR E DEDO MÉDIO COM O DEDÃO.
- DE BATIDAS NO SEU BRAÇO NÃO DOMINANTE, COM SUA MÃO DOMINANTE NA CONFIGURAÇÃO DE MÃO EXPLICADA ACIMA. OBSERVE A IMAGEM.

EMOÇÕES E SENTIMENTOS

QUANDO FALAMOS DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS, TEMOS A SEGUINTE DIFERENCIAÇÃO:

EMOÇÕES

EMOÇÕES SÃO REAÇÕES INSTINTIVAS E FÍSICAS A UM ESTÍMULO, SÃO MOMENTÂNEAS E PÚBLICAS (COMO UM GRITO OU CHORO).

SENTIMENTOS

SENTIMENTOS SÃO A INTERPRETAÇÃO MENTAL E SUBJETIVA DESSAS EMOÇÕES, SENDO MAIS DURADOUROS E PRIVADOS (COMO SENTIR TRISTEZA APÓS UM SUSTO).



EMOÇÕES E SENTIMENTOS

AO FALARMOS DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS ENVOLVENDO INDIVÍDUOS DO ESPECTRO AUTISTA, É NECESSÁRIO ENTENDER QUE AS FORMAS DE EXPRESSÕES SERÃO EXTERNALIZADAS DE DIFERENTES FORMAS, PORÉM, AO SABERMOS E ENSINARMOS OS SINAIS DA LIBRAS DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS, PODE SER POSSÍVEL ENTENDER COM MAIS RÁPIDEZ COMO O ALUNO ESTÁ SE SENTINDO NO MOMENTO.

AQUI, GRAÇAS A ANIMAÇÃO CRIADA PELO ESTÚDIO AMERICANO *PIXAR*, O FILME *DIVERTIDAMENTE* (2015), TEMOS A POSSIBILIDADE DE TRAZER OS PERSONAGENS DO FILME PARA O COTIDIANO DE UMA FORMA BEM SIMPLES:

- IMPRIMIR OS PERSONAGENS
- SABER O SINAL DE CADA UMA DAS EMOÇÕES RETRATADAS NO FILME
- TRABALHAR PRIMEIRAMENTE COM ASSOCIAÇÃO, MOSTRANDO AO ALUNO A IMAGEM E DA EMOÇÃO
- ENSINAR O SINAL DA EMOÇÃO, COM O USO DA IMAGEM IMPRESSA



EMOÇÕES E SENTIMENTOS



IMAGEM GERADA ATRAVÉS DE COMANDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
FONTE: GEMINI



IMAGEM GERADA ATRAVÉS DE COMANDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
FONTE: GEMINI



EMOÇÕES E SENTIMENTOS



IMAGEM GERADA ATRAVÉS DE COMANDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
FONTE: GEMINI



IMAGEM GERADA ATRAVÉS DE COMANDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
FONTE: GEMINI



EMOÇÕES E SENTIMENTOS

SINAL DE “RAIVA” EM LIBRAS

PASSO 1: Configuração de Mão em Garra



PASSO 2: Posicionamento da Mão (no peito)



PASSO 3: Expressão facial de tensão extrema e olhos semicerrados

IMAGEM GERADA ATRAVÉS DE COMANDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
FONTE: GEMINI

LEMBRE-SE, ASSIM COMO AS PALAVRAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EXISTEM VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS.

PROCURE PESQUISAR OS SINAIS, SE CAPACITAR E TORNAR POSSÍVEL A COMUNICAÇÃO AMPLA E INCLUSIVA.



REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 14.624, DE 17 DE JULHO DE 2023. ALTERA A LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), PARA INSTITUIR O USO DO CORDÃO DE FITA COM DESENHOS DE GIRASSÓIS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS OCULTAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: EDIÇÃO EXTRA, BRASÍLIA, 17 JUL. 2023. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2023-2026/2023/LEI/L14624.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14624.htm). ACESSO EM: 10 NOV. 2025.

BROWN, TIM. DESIGN THINKING: UMA METODOLOGIA PODEROSA PARA DECRETAR O FIM DAS VELHAS IDEIAS. RIO DE JANEIRO: ALTA BOOKS, 2020.

CARTILHA AUTISMO. FLIP-BOOK. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://HEYZINE.COM/FLIPBOOK/ADBC6C4708.HTML#PAGE/1](https://heyzine.com/flip-book/adbc6c4708.html#page/1). ACESSO EM: 10 NOV. 2025.

PASSOS THALITA; DOS SANTOS, TIAGO. O USO DA LINGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS AUTISTAS: LEITURAS E OBSERVAÇÕES DE APLICABILIDADE. REVISTA ARQUEIRO, RIO DE JANEIRO, V. 43, OUT.2024.DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SEER.INES.GOV.BR/INDEX.PHP/REVISTA-ARQUEIRO/ARTICLE/VIEW/1820](https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1820). ACESSO EM: 23 JUN. 2025.

REFERÊNCIAS

PLETSCH, MÁRCIA DENISE ET AL. (ORG.). ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM: ORIENTAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ): ENCONTROGRAFIA: RIO DE JANEIRO. ANPED, 2021. COLEÇÃO ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO. DISPONÍVEL EM: BRASIL. ACESSO EM: 6 NOV. 2025.

ROMANO, SORAIA. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UNIVERSAIS PARA A INCLUSÃO: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM. SÃO CARLOS: EDESP-UFSCAR, 2023. 37 P. ISBN 978-65-89874-53-9. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.EDESP.UFSCAR.BR/ARQUIVOS/COLECOES/ACESSIBILIDADE-NA-UFSCAR/ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS.PDF](https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acesibilidade-na-ufscar/estrategias-pedagogicas.pdf). ACESSO EM: 23 JUN. 2025.

SANTOS, BÁRBARA; CHRISTO, ALZIRA DE. LIBRAS COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) NÃO VERBAIS. INTERFACES, GUARAPUAVA, V.15, N.2, P. 134-144, 2024. DOI: 10.5935/2179-0027.20240028. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.UNICENTRO.BR/INDEX.PHP/REVISTA_INTERFACES/ARTICLE/VIEW/7723](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7723). ACESSO EM: 23 JUN. 2025.

REFERÊNCIAS

SOCIAL MENTES. SÍMBOLOS DO AUTISMO: SIGNIFICADOS E EXEMPLOS. SOCIAL MENTES, 14 SET. 2024. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SOCIALMENTES.NET/SIMBOLOS-DO-AUTISMO-SIGNIFICADOS-E-EXEMPLOS/](https://socialmentes.net/simbolos-do-autismo-significados-e-exemplos/) ACESSO EM: 10 NOV. 2025.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO IMENSAMENTE A TODOS AQUELES QUE EMBARCARAM NA JORNADA DE CRIAÇÃO DESTA CARTILHA. SEM ESSA AJUDA, ESTE MATERIAL NÃO TERIA ESSE CORPO E ESSA POTÊNCIA.

SIGAMOS JUNTOS PARA AMPLIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA PRÁTICA INCLUSIVA COMO SOLUÇÃO CONTRA A EXCLUSÃO, OBRIGADA!



ESTE MATERIAL FOI LIDO E REVISADO PELOS SEGUINTE CONTRIBUINTE:

- **CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA (ORIENTADORA)**
- **JANAINA CACIA CAVALCANTE ARAUJO (BANCA AVALIADORA)**
- **ADRIELE DA SILVA FREITAS OLIVEIRA (BANCA AVALIADORA)**

- **LORENA DA SILVA NASCIMENTO (CORPO DISCENTE)**
- **RAFAEL KENNER F. BARREIRA (CORPO DISCENTE)**
- **RENATA DUARTE (CORPO DISCENTE)**
- **MARCIA MARETTI (NAPNE)**

**ACESSE A CARTILHA DE FORMA
VIRTUAL ESCANEANDO O QR CODE
ABAIXO:**



**PARA RETIRADA DE DÚVIDAS, ENTRE EM
CONTATO:**

**ANA CLARA CARDOSO DE OLIVEIRA
E-MAIL: ANA.OLIVEIRA.23@CP2.EDU.BR
CELULAR/WHATSAPP: (21) 99278-0670**