

MATERIAIS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

PEDAGOGICAL MATERIALS AND STRATEGIES FOR LITERACY IN CHILDREN WITH ASD: PATHWAYS TOWARD INCLUSIVE PRACTICE

MATERIALES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON TEA: CAMINOS HACIA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA

Gustavo Thayllon França Silva¹, Anderson Minosso², Fausto dos Santos Amaral Filho³

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.4126

Recibido: 01/12/2025 | Aceptado: 25/12/2025 | Publicación en línea: 29/12/2025.

RESUMO

O artigo busca identificar os desafios da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de práticas pedagógicas adaptadas às suas singularidades. Enfatiza-se que o uso de materiais estruturados, visuais, manipulativos e tecnológicos, aliados a estratégias de comunicação alternativa, organização visual e previsibilidade, como facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa por revisão de literatura, investiga quais estratégias e recursos que podem ser utilizados para alfabetização e letramento, evidenciando a escassez de estudos sistematizados e reforçando a necessidade de práticas baseadas em evidências para promover inclusão e orientar a formação docente.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Letramento. Adequações Pedagógicas.

ABSTRACT

The article analyzes the challenges of literacy for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school, highlighting the importance of pedagogical practices adapted to their specific needs. It emphasizes the use of structured, visual, manipulative, and technological materials, combined with alternative communication strategies, visual organization, and predictability, as facilitators of oral and written language development. The research, with a qualitative approach based on a literature review, investigates which strategies and resources are effective for literacy, highlighting the scarcity of systematic studies and reinforcing the need for evidence-based practices to promote inclusion and guide teacher training.

¹ Mestre em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: gustavo.thayllon@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1520-4279>

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: andersonminosso@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5404-4955>

³ Doutor em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Curitiba, Paraná, Brasil
E-mail: fausto.santos@utp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3800-0706>

Keywords: Autism. Literacy Acquisition. Literacy Development. Pedagogical Accommodations.

RESUMEN

El artículo analiza los desafíos de la alfabetización de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los primeros años de la educación primaria, destacando la importancia de prácticas pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas. Se enfatiza el uso de materiales estructurados, visuales, manipulativos y tecnológicos, combinados con estrategias de comunicación alternativa, organización visual y previsibilidad, como facilitadores del desarrollo del lenguaje oral y escrito. La investigación, con un enfoque cualitativo basado en una revisión de la literatura, indaga qué estrategias y recursos son efectivos para la alfabetización, evidenciando la escasez de estudios sistematizados y reforzando la necesidad de prácticas basadas en la evidencia para promover la inclusión y orientar la formación docente.

Palabras clave: Autismo. Alfabetización. Letramiento. Adecuaciones Pedagógicas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O ingresso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige da escola a adaptação de suas práticas pedagógicas para garantir inclusão efetiva. Entre os desafios, destacam-se a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, competências fundamentais para a participação escolar e social. A singularidade do desenvolvimento neurocognitivo dessas crianças demanda estratégias de ensino que respeitem seus estilos de aprendizagem, habilidades comunicativas e especificidades sensoriais e comportamentais.

A utilização de materiais estruturados, visuais, manipulativos e tecnológicos tem se mostrado como uma possibilidade para o desenvolvimento das crianças com TEA, especialmente quando combinados com práticas pedagógicas adaptadas que consideram previsibilidade, organização visual, reforço positivo e comunicação alternativa ou suplementar. A investigação dos efeitos desses recursos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, portanto, uma prioridade no contexto da educação inclusiva.

Diante da escassez de estudos sistematizados sobre o uso de materiais pedagógicos voltados à alfabetização de crianças com TEA, a pesquisa se norteia pelo objetivo de identificar

os desafios da alfabetização de crianças com TEA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para atingir a intencionalidade será realizada, primeiramente, a conceituação do TEA e, em um segundo momento, tal conceituação vinculada a oralidade e a escrita associada ao transtorno. Por fim, conceitua-se o aspecto metodológico adotado e as considerações finais.

Transtorno do espectro autista: Concepções teóricas

O reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por diversas transformações ao longo do tempo, desde sua primeira descrição por Leo Kanner, em 1943, até as classificações mais recentes no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM) – V e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) -11.

Inicialmente, o autismo foi compreendido como uma forma de esquizofrenia infantil, sendo apenas nas décadas seguintes que se consolidou enquanto uma condição neurodesenvolvimental distinta (Volkmar; McPartland, 2019). A compreensão atual reconhece o TEA como um espectro, marcado por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com início precoce e manifestação variável (American Psychiatric Association, 2014)⁴.

As discussões contemporâneas apontam que o TEA é resultado de múltiplos fatores genéticos e ambientais que interagem ao longo do neurodesenvolvimento, rejeitando visões simplistas e reducionistas. Estudos recentes destacam a importância de abordagens multidisciplinares tanto para o diagnóstico quanto para o acompanhamento das pessoas autistas (Lord et al., 2020). Ainda, o crescente interesse científico pelo autismo impulsiona a revisão de práticas clínicas e educacionais, evidenciando a escuta ativa, da avaliação contextualizada e da promoção da autonomia do sujeito no espectro (Amaral, 2022).

Entende-se que o Brasil tem avançado significativamente no que diz respeito à formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com TEA. É possível considerar como exemplo a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

⁴ American Psychiatric Association (APA) é uma organização profissional de psiquiatras e estudantes de psiquiatria nos Estados Unidos e uma das mais influentes do mundo, dedicada à saúde mental. Seus membros atuam no diagnóstico, tratamento, prevenção e pesquisa de doenças mentais e transtornos de uso de substâncias. A organização também é conhecida pela criação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) conhecido em âmbito nacional como Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM). Ao referir-se ao documento será adotado abreviação APA. Para saber mais, acesse: < <https://www.psychiatry.org/>>. Acesso em 03 de dez. de 2025.

nº 9.394/1996), bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que representam marcos legais importantes, que buscam garantir o acesso à educação em ambientes comuns, com os devidos apoios (Brasil, 1988; 1996; 2008).

Essas políticas são reforçadas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, a qual destaca o direito à educação inclusiva em todos os níveis⁵ (Brasil, 2009).

No contexto mais específico do TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e equipara os direitos da pessoa com TEA aos das pessoas com deficiência, inclusive no campo educacional (Brasil, 2012). No entanto, estudos atuais revelam que, apesar dos avanços legais, persistem desafios na efetivação dessas garantias, como a falta de formação continuada de professores, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de profissionais de apoio adequadamente preparados (Gomes *et al.*, 2022).

As pesquisas sobre políticas públicas inclusivas têm enfatizado que a simples presença do estudante autista na escola regular não garante a sua inclusão. É necessário que haja adaptações curriculares, utilização de recursos acessíveis e uma cultura escolar acolhedora que respeite a diversidade e promova o pertencimento (Mendes; Almeida, 2021). O papel do Estado é, portanto, assegurar não só o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar do estudante com TEA, em articulação com os princípios da equidade e justiça social.

O diagnóstico do TEA, do ponto de vista clínico e legal, tem implicações significativas na garantia de direitos e acesso a serviços especializados. No CID-11 o TEA é descrito como uma condição caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões repetitivos de comportamento e interesses (Organização Mundial da Saúde, 2019). O diagnóstico é eminentemente clínico, baseado em critérios observacionais e na anamnese detalhada, envolvendo uma equipe interdisciplinar (Lord *et al.*, 2020).

Pesquisas como de Silva e Braga (2021) apontam que o acesso ao diagnóstico ainda é desigual, com dificuldades especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e em populações socialmente vulneráveis. Além disso, muitas famílias enfrentam barreiras burocráticas e institucionais para obter laudos válidos para a garantia de direitos educacionais e sociais. Isso evidencia a necessidade de políticas intersetoriais que articulem saúde, educação e assistência social, garantindo que o diagnóstico do TEA não seja apenas um fim em si mesmo,

⁵ Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior e Pós-Graduação (Brasil, 1996).

mas o início de um processo de acolhimento, cuidado e inclusão.

Concepção da Linguagem Oral e Escrita e sua Relação com o Autismo

A língua escrita e a língua falada desempenham papéis fundamentais na sociedade, cada uma com suas funções e características próprias. Assim como os trajes escolhidos para diferentes ocasiões, a linguagem também se adapta ao contexto em que é utilizada, seguindo normas de formalidade e adequação. A escolha da linguagem adequada para cada situação é essencial para garantir a clareza da comunicação e a efetividade da mensagem transmitida.

Pode-se fazer um paralelo entre a linguagem e a vestimenta: ninguém usaria um traje de gala para um passeio descontraído na praia, a menos que houvesse um evento específico que exigisse essa formalidade. Da mesma forma, seria inadequado vestir roupas esportivas para uma cerimônia formal de casamento, exceto se o evento tivesse uma proposta temática. O mesmo ocorre com a comunicação, que deve ser adequada a situação de fala, tendo em vista não apenas aquilo que se diz, mas, também, para quem se diz, e com qual intencionalidade.

A oralidade, como forma de linguagem, vai além da simples transmissão de informações. Ela está profundamente ligada às interações sociais e culturais, sendo um dos principais meios de expressão e construção das relações humanas. Rocha, Atis e Neres (2010) destacam esse aspecto ao afirmar que “[...] oralidade como uma atividade interativa e inserida nas práticas sociais e culturais leva o indivíduo a agir de forma crítica e atuante politicamente e socialmente, tudo isso por meio da ‘voz’” (p.7).

Ou seja, a fala não apenas permite a comunicação cotidiana, mas também possibilita a participação ativa do indivíduo na sociedade, seja por meio de debates, discursos ou conversas informais. O primeiro contato com o desenvolvimento da comunicação ocorre, geralmente, no âmbito familiar. Nesta vereda, Felix (2013) explica que esse processo se dá, no mais das vezes, interligado com a atividade da mãe que

[...] é fundamental para a construção da linguagem e para a construção da criança. Os primeiros sons (balbucios) vão se evoluindo por meio de um jogo de imitação, de repetições, de reforço, de correções, em que o adulto vai modelando o repertório fonético da criança. [...] Este comportamento marca um importante passo no desenvolvimento linguístico, obtendo assim, novas informações sobre o mundo que a cerca. (Felix, 2013, p.1).

Dessa forma, é essencial que a escola promova atividades que integrem o

desenvolvimento da linguagem oral com as habilidades de escrita e leitura, buscando proporcionar ações que conduzam para uma formação completa e equilibrada dos estudantes. A articulação entre essas habilidades não deve ser tratada como processos isolados, mas sim como componentes interdependentes da comunicação e do aprendizado.

Rocha, Atis e Neres (2010) reforçam essa necessidade ao destacar que a linguagem oral deve ser estimulada continuamente no ambiente escolar, pois está presente em todas as práticas sociais e culturais. Desde interações cotidianas, como solicitar um serviço ou deixar um recado, até situações mais formais, como entrevistas e apresentações públicas, a oralidade desempenha um papel central na vida em sociedade. Por isso, a escola deve preparar os estudantes para compreenderem não apenas a importância da linguagem oral, mas também suas variações, usos e adequações em diferentes contextos.

Mello (2010), nesta vertente, explica que a linguagem escrita é um sistema simbólico complexo, profundamente enraizado nas práticas culturais e no desenvolvimento do cérebro humano. Para que esse sistema seja adquirido com sucesso, diversos fatores entram em jogo, como o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. A aprendizagem da escrita, portanto, não se resume a decifrar códigos gráficos, mas envolve um processo mais amplo de compreensão, interpretação e produção de significados.

A autora também enfatiza que “a escrita é um simbolismo de segunda ordem, uma vez que se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (Mello, 2010, p.339). Essa perspectiva destaca a escrita como uma representação simbólica que transcende a oralidade, permitindo a comunicação de ideias de forma mais permanente e estruturada.

Quando olha-se pela vertente histórica é possível encontrar que a escrita está intrinsecamente ligada à própria evolução da linguagem, tendo suas primeiras manifestações nos registros rupestres deixados nas cavernas. Com o passar do tempo, esses registros foram sendo aprimorados até culminar nos sistemas de leitura e escrita tal como os conhecemos hoje. Nesse sentido, Reis (2019, p. 12) afirma:

Muitos povos atribuíram o surgimento da escrita às divindades ou aos heróis lendários. Desde as pinturas rupestres, o homem da pré-história sentia necessidade de preservar registros de suas atividades e de deixar uma marca para a posteridade. Quando o homem passou de nômade para sedentário, iniciando o cultivo do seu alimento e a criação de animais, surgiu a necessidade de um recurso para registrar as contagens do que possuía e o quanto de alimento havia estocado.

Assim, para que a escrita pudesse existir, era necessário um sistema de símbolos que possuísse um significado atribuído e que fosse aceito socialmente (Higounet, 2013). Sobre esse aspecto, Reis (2019, p. 12) acrescenta:

Antes de chegar à escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos, que são ferramentas de memória, de vários tipos, como pictográficos, registros feitos com nós, ossos ou paus entalhados, ou tábuas com mensagens, ligando objetos físicos com a fala para acumular informações. A aquisição desses símbolos ocorreu por um processo lento de desenvolvimento, variando segundo a mentalidade e a língua das sociedades em que eram operados.

Sob essa ótica, um dos marcos mais significativos no surgimento da escrita foi o desenvolvimento dos hieróglifos pelos egípcios, há mais de 5.000 anos a.C., representando uma evolução dos desenhos para um sistema simbólico mais estruturado. Com o avanço da história, surgiram outros sistemas, como o alfabeto grego, inicialmente composto por 16 letras, e posteriormente o alfabeto latino, que teve grande influência na formação dos sistemas alfabéticos modernos.

O alfabeto é um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. A palavra tem origem no latim *alphabetum*, formado com os nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego, *alpha* e *beta*, que foram emprestadas das línguas semíticas. O alfabeto grego é primordial na história de nossa escrita e da civilização. Além de transmitir a mensagem de um pensamento incomparável, o alfabeto grego foi também intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, pois foram os gregos os primeiros a ter a ideia da notação integral e estrita das vogais. Usando consoantes e vogais juntos, foram, dessa forma, reproduzindo a fala mais fielmente do que qualquer sistema inventado antes ou depois. Reis (2019, p. 18)

É possível perceber o quanto que os egípcios, gregos e latinos foram importantes para o processo de formulação e desenvolvimento de um sistema representativo linguístico para a humanidade. Seus legados foram fundamentais não apenas para a criação dos sistemas de escrita, mas também para a construção de teorias que justificam e explicam essa evolução ao longo do tempo.

Em maior ou menor grau, estamos sempre utilizando o sistema simbólico de escrita para diferentes finalidades, sejam elas comerciais, pessoais ou educacionais. Carvalho e Barbeiro (2013, p. 611) afirmam que:

[...] a escrita facilita a geração e o aprofundamento das ideias, permite o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação à luz de fatores que relevam da dimensão retórica (objetivos, destinatário

etc.), tornando possível a inserção em contextos diferenciados.

Percebe-se, portanto, que a escrita, além de estimular a cognição e a criatividade, possibilita a emancipação do sujeito, funcionando como um instrumento de transmissão do conhecimento ao longo das gerações.

Um ponto a ser discutido é a função da escrita na contemporaneidade. Desde os tempos remotos, os registros de símbolos e as pinturas rupestres orientaram a humanidade até chegarmos à sociedade como a conhecemos hoje. Mas qual é o papel da escrita no mundo atual?

É desafiador responder essa indagação, porém, pode-se entender que a escrita possui diversas funções. Por exemplo, no uso de aplicativos digitais para comunicação, enviando mensagens instantâneas. Já se perguntou quantas mensagens você envia por dia? Além disso, a escrita nos permite compreender as diversas comunicações que recebemos ao longo do dia, como um e-mail da coordenação da escola ou a leitura de um panfleto promocional no supermercado.

As funções sociais da escrita são inúmeras, e seus benefícios para os seres humanos são indiscutíveis. Nesse sentido, é fundamental proporcionar o contato com diferentes tipos de textos escritos, permitindo que a criança compreenda a necessidade e as funções da escrita, favorecendo o desenvolvimento do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é essencial para incentivar as crianças a se interessarem e evoluírem nesse domínio (Ocepe, 1997, p. 71).

Nesse contexto, de acordo com Ferrão e Brito (s.d., p. 4), *apud* Machado (2008, p. 30), a escrita pode ser definida a partir de seis funções:

1. Ler/escrever para obter ou comunicar uma informação de caráter geral – texto informativo (ex.: jornais, revistas, convites, folhetos, avisos, recados etc.);
2. Ler/escrever para obter, memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos – texto enumerativo (ex.: índices, listas telefônicas, horários, agendas etc.);
3. Ler/escrever para seguir ou dar instruções – texto prescritivo (ex.: receitas de culinária, instruções para construção de um objeto, regras de jogo etc.);
4. Ler/escrever por prazer e sensibilidade estética – texto literário (ex.: histórias, poesias, teatro, canções, lendas etc.);
5. Ler/escrever para aprender, estudar e compartilhar conhecimentos – texto expositivo (ex.: livros temáticos, enciclopédias, dicionários etc.);
6. Ler para revisar um texto próprio – não corresponde a um tipo específico de texto, mas é uma ação essencial que ocorre após qualquer produção escrita.

A teoria de Emilia Ferreiro⁶, uma das mais influentes no campo da educação e alfabetização, trouxe contribuições significativas para a compreensão de como as crianças adquirem a leitura e a escrita. Ferreiro (2011) dedicou-se a investigar a psicogênese da leitura e da escrita, ou seja, o processo de inserção desses conhecimentos no repertório da criança. Em seus estudos, ela argumenta que a escrita é um sistema de representação que pode ser entendido de duas maneiras distintas: como a representação da linguagem e como a transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro, 2011).

Teberosky e Ferreiro (1986) defendem que a aprendizagem da leitura vai além dos métodos tradicionais aplicados nas escolas. Para elas, o processo de aprendizagem começa muito antes da escolarização e ocorre por meios não convencionais. As autoras afirmam:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11)

A psicogênese da leitura e da escrita visa entender como a criança se apropria desses sistemas e como ocorre o desenvolvimento do conhecimento linguístico. As autoras descrevem que esse processo ocorre por meio de diferentes hipóteses de escrita, que são essenciais para compreender como a criança vai internalizando a escrita. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná⁷, esses níveis podem ser assim descritos:

- Pré-silábica: a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- Silábica: a criança interpreta a letra de sua maneira, atribuindo o valor de sílaba a cada uma;
- Silábico-alfabética: há uma combinação da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;

⁶ “[...] psicóloga e pedagoga argentina Emilia Ferreiro é uma das grandes referências quando o assunto é alfabetização. A partir de suas pesquisas, contribuiu com uma nova perspectiva sobre esse campo, entendendo que a alfabetização vai muito além de um processo mecânico” (Revista de Educação, 2025, s/p). Para saber mais acesse: < <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/19/alfabetizacao-emilia-ferreiro/>>. Acesso em 04 de dez. de 2025.

⁷ PARANÁ. **Teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky**. 2020. Mais informações podem ser encontradas em: < https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/sugestoes_atividades_conforme_teorica_psicogenese_escrita.pdf>. Acesso em 04 de dez. de 2025.

Essa evolução nas hipóteses de escrita ilustra a complexidade do processo de letramento e a necessidade de se entender as fases pelas quais a criança passa ao aprender a ler e escrever. Nesse contexto, a escrita, destaca Teberosky e Ferreiro (1986), é mais do que uma simples técnica a ser dominada, é uma ferramenta de questionamento e exploração do mundo, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão individual.

O desenvolvimento da oralidade em indivíduos com TEA demanda uma abordagem atenta às peculiaridades comunicativas que atravessam tanto os aspectos formais da linguagem quanto suas dimensões pragmáticas. De acordo com Ney e Hübner (2022), os sujeitos com TEA apresentam dificuldades significativas no uso pragmático da linguagem, demonstrando déficits em compreender as intenções comunicativas dos interlocutores, interpretar metáforas, ironias e manter interações dialógicas com fluência e reciprocidade.

Tais limitações impactam diretamente a forma como a linguagem oral é construída, uma vez que não se trata apenas da aquisição de vocabulário ou estrutura sintática, mas do uso funcional da linguagem em contextos sociais diversos.

Nesse sentido, a oralidade para sujeitos com autismo não pode ser compreendida apenas como a capacidade de produzir sons articulados, mas deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, onde fatores como a ecolalia, a literalidade da linguagem e a dificuldade de iniciar ou manter conversações são centrais (Farrell, 2009).

A ecolalia, por exemplo, frequentemente observada em crianças autistas, pode ser interpretada não como um obstáculo, mas como uma estratégia inicial de entrada na linguagem, que precisa ser compreendida, acolhida e mediada pedagogicamente (Mergl; Azoni, 2015). No que se refere à escrita, observa-se que ela é frequentemente atravessada por dificuldades linguísticas oriundas do próprio desenvolvimento da linguagem oral.

Estudos como o de Walenski, Tager-Flusberg e Ullman (2006) indicam que estudantes com TEA tendem a apresentar déficits relacionados à integração de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, o que dificulta a progressão nas etapas da alfabetização tradicional. Essa realidade impõe a necessidade de estratégias didáticas que se distanciem de modelos exclusivamente fonêmico-grafêmicos, adotando práticas baseadas no reconhecimento de sentido, uso de imagens e materiais visuais que contextualizem o aprendizado da escrita (Ney; Hübner, 2022).

Considerando a utilização de suportes alternativos à linguagem verbal para o avanço na aprendizagem da escrita, torna-se indispensável a aplicação de metodologias como o PECS

(Picture Exchange Communication System – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), o modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) e a ABA (Applied Behavior Analysis – Análise do Comportamento Aplicada), as quais promovem a mediação do conteúdo linguístico de forma estruturada e visualmente acessível (Oliveira et al., 2015; Kwee, Marinho e Atherino, 2009).

Essas abordagens se mostram eficazes tanto para promover a oralidade funcional quanto para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, especialmente quando aplicadas em contexto educacional integrado e com apoio multidisciplinar.

O trabalho de Cayouette (2016), por exemplo, ao analisar o desenvolvimento ortográfico em estudantes com TEA entre cinco e sete anos, demonstra que, embora esses estudantes possam apresentar instabilidades no uso ortográfico convencional, há uma progressão significativa quando as estratégias de ensino respeitam o ritmo e os interesses individuais dos aprendizes. Isso reforça a tese de que a motivação e o engajamento estão diretamente relacionados à personalização dos conteúdos, ao uso de temas de interesse específico e à mediação sensível por parte do docente, como também observa Almeida (2019) em seu estudo com estudantes da rede pública.

Dessa forma, tanto a oralidade quanto a escrita em pessoas com autismo devem ser compreendidas como fenômenos desenvolvimentais que demandam um processo pedagógico específico, sensível às suas condições neurodiversas. A mediação docente, alicerçada em bases teóricas e sustentada por uma abordagem interdisciplinar, pode ser considerada como elemento para o acesso aos conteúdos escolares, de maneira mais assertiva para inserção do sujeito autista em uma cultura letrada que respeite suas formas de expressão e comunicação (Santos, 2016).

Pode-se inferir, então, que a alfabetização ocorre de maneira integrada ao letramento. Isso significa que, além de aprender a decodificar palavras, a criança deve ser incentivada a compreender e interagir com os diversos usos da leitura e da escrita no cotidiano. Essa abordagem amplia sua capacidade de interpretar e produzir textos de forma autônoma, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação eficaz.

Ao ser alfabetizada dentro de um contexto letrado, a criança passa a se familiarizar não apenas com os códigos escritos, mas também com seus significados e funções em diferentes esferas da vida social e acadêmica. Esse contato frequente com livros, revistas, jornais e outros materiais escritos contribui para a formação de um leitor ativo e curioso, despertando o interesse

pela leitura e incentivando a expressão por meio da escrita. Dessa forma, ela se torna gradualmente capaz de produzir textos com coerência e criatividade, fortalecendo sua participação na sociedade e seu desenvolvimento cognitivo.

Ao considerar os processos de alfabetização e letramento de pessoas com TEA, torna-se imprescindível compreender que tais práticas não podem ser aplicadas de maneira homogênea ou meramente tecnicista. O sujeito com autismo apresenta especificidades no desenvolvimento da linguagem, cognição e socialização que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, ancoradas em metodologias flexíveis e interativas. França e Barbosa (2020) destacam que o processo de alfabetização de crianças com TEA deve considerar, além dos aspectos linguísticos, os fatores emocionais, sensoriais e comportamentais que impactam diretamente a aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a alfabetização de estudantes autistas não pode restringir-se à decodificação mecânica de grafemas e fonemas, mas precisa ser entendida como um processo de construção de sentido ancorado na experiência concreta, na rotina e nas interações do sujeito. O uso de imagens, materiais visuais e estratégias baseadas na repetição estruturada, como as abordagens PECS, ABA e TEACCH, revela-se como uma possibilidade para promover o engajamento desses estudantes nas práticas de leitura e escrita (Silva; Almeida, 2015). Tais métodos não apenas auxiliam na comunicação funcional, mas possibilitam o acesso ao universo simbólico das palavras por meio de associações significativas ao cotidiano da criança.

É relevante salientar que a alfabetização de estudantes com autismo ocorre de maneira processual e muitas vezes não linear. Neste sentido, Hilgemberg e Barbosa (2020) explicam que é comum estes estudantes apresentarem resistência a mudanças de rotina e dificuldade em seguir as convenções escolares típicas, o que demanda do educador um olhar sensível e estratégias individualizadas. Dessa forma, o vínculo afetivo entre professor e estudante e o conhecimento profundo sobre as particularidades do autismo são determinantes para o sucesso da prática pedagógica.

No campo do letramento, entendendo-se este como o uso social da leitura e da escrita, observa-se a necessidade de promover situações significativas de uso da linguagem escrita em contextos reais. Ou seja, a inserção de textos funcionais, como listas, convites e bilhetes, bem como o uso de recursos multimodais, potencializa a aprendizagem ao proporcionar sentido e função aos signos gráficos (Ferreira; Costa, 2023). O desafio, portanto, reside em criar contextos comunicativos em que o sujeito autista possa expressar-se de modo autêntico, mesmo que por meios não convencionais.

A atuação integrada entre professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos proporciona uma compreensão mais ampla das potencialidades e limitações do estudante, permitindo a formulação de estratégias pedagógicas alinhadas às suas necessidades específicas (França; Barbosa, 2020). Essa abordagem interprofissional é reforçada por Ferreira e colaboradores (2023), que apontam a importância de um trabalho colaborativo contínuo e ético para o avanço dos processos de inclusão e alfabetização.

Portanto, a alfabetização e o letramento de pessoas com autismo não devem ser compreendidos como um simples ajuste curricular, mas como uma reconstrução epistemológica do fazer pedagógico, que reconhece a diversidade neurocognitiva e promove, efetivamente, a equidade educacional.

Ao conceber o estudante com TEA como um sujeito de direitos e de linguagem, avança-se para além da integração escolar, caminhando rumo à inclusão, em que a escrita pode ser entendida, da menira que define Freire (1996), como um ato de criação, expressão e transformação do mundo.

O ensino estruturado, visual e sistemático beneficia o estudante com TEA, uma vez que “a prática pedagógica é de suma importância, sendo necessário que os professores estejam cada vez mais preparados para trabalhar com as demandas inclusivas” (Konkel; Farias, 2024). Assim, observa-se que a organização dos recursos e das rotinas de ensino sugere considerar as necessidades comunicativas, sensoriais e cognitivas típicas do espectro.

Souza (2018), neste sentido, explica que os materiais visuais são fundamentais, especialmente porque favorecem a clareza, a previsibilidade e a compreensão da atividade. O autor explica ainda que as crianças autistas respondem melhor a estratégias que utilizam imagens, sequências visuais e pistas concretas, permitindo que eles compreendam a estrutura das tarefas antes de executá-las. Em consonância, Coimbra (2025) afirma que a inclusão requer recursos acessíveis e diversificados, reforçando que os materiais devem possibilitar a comunicação, a expressão e a autonomia dos alunos, respeitando suas especificidades.

Gomes (2015) enfatiza que o ensino da leitura para crianças com TEA necessita estar apoiado em rotinas estruturadas e no uso de itens como cartões de palavras, suportes visuais, objetos concretos e letras móveis. Percebe-se que o uso de recursos multissensoriais auxilia a associação entre palavra, imagem e som, fortalecendo o processamento linguístico e contribuindo para a compreensão do sistema alfabético.

Em relação às estratégias, Souza (2022) reforça a importância do uso de comandos curtos

e objetivos, associados a pistas visuais. Além disso, nota-se que atividades de consciência fonológica, como rimas, aliterações e segmentação de palavras, quando apoiadas em cartões e sequências imagéticas, fortalecem o reconhecimento do código escrito. Os estudos de Coimbra (2025) convergem ao afirmar que o reforço positivo, a modelagem e a mediação docente são práticas que auxiliam no desempenho do estudante, favorecendo o comportamento de aprendizagem.

METODOLOGIA

Iniciou-se a elaboração desta pesquisa com a leitura e seleção de materiais capazes de fundamentar teoricamente o estudo sobre alfabetização de estudantes autistas. Após essa etapa preliminar, definiu-se o tipo e a abordagem metodológica adotados. Optou-se por uma Revisão de Literatura, entendida como uma busca sistemática por textos, referências e autores que discutem a temática, conforme orienta Hart (1998, *apud* FLICK, 2013).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por compreender que o aprofundamento conceitual e a interpretação dos materiais selecionados são fundamentais para responder às questões do estudo. De acordo com Flick (2013), esse tipo de abordagem envolve a análise textual e o recorte teórico alinhado aos objetivos da investigação, priorizando interpretações e significados ao invés de tratamento numérico dos dados.

Para compor o referencial teórico, foi realizado um levantamento de livros, dissertações, teses e artigos científicos, considerando que a compreensão da realidade pesquisada depende de um suporte teórico consistente, conforme destaca Triviños (1987).

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidencia que a alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista exige práticas pedagógicas estruturadas, flexíveis e sensíveis às singularidades comunicativas e sensoriais desse público. A revisão da literatura demonstra que materiais visuais, manipulativos, tecnológicos e multissensoriais favorecem significativamente o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, sobretudo quando vinculados a abordagens baseadas em evidências, como PECS, TEACCH e ABA.

A ausência de preparo profissional e de materiais adaptados ainda representa um obstáculo recorrente nas escolas brasileiras, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem a formação continuada, o apoio multidisciplinar e as condições adequadas de trabalho. Conclui-se que a alfabetização de crianças com TEA não se restringe a técnicas de ensino, mas envolve uma postura pedagógica que reconhece a neurodiversidade, valoriza a comunicação em múltiplas formas e promove práticas equitativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento : Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. Brasília, 2007.

Carvalho, José António Brandão e Barbeiro, Luís Filipe Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. Revista Brasileira de Educação [online]. 2013, v. 18, n. 54 [Acessado 3 Abril 2022] , pp. 609-628. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300006>>. Epub 30 Out 2013. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300006>.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Caroline Kirsten. História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28854/1/Hist%C3%B3riaEscritaUma.pdf>> acesso em 20 de nov de 2025.

ROCHA, Ana Graziela Feitosa et al. Oralidade e suas implicações pedagógicas. Disponível em:<<https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2612/ORALIDADE%20E%20SUAS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20PEDAG%C3%93GICAS%20%28UNITE%29.pdf?sequence=1>> acesso em 31 de out de 2025

FELIX, Sandra Pereira - Linguagem oral X Linguagem escrita - Visão Missionária 4T08, 2013 – Disponível em - http://ufmbb.org.br/ufmbbnew/index.php?option=com_content&view=article&id=284:linguagem-oral-x-linguagem-escrita&catid=76:artigos&Itemid=361 – acesso 15 de mar de 2021.

AMARAL, D. G. The promise and challenge of autism research. Cell, v. 185, n. 1, p. 1-5, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

GOMES, A. R. et al. Políticas públicas e educação inclusiva: desafios e possibilidades na atuação com estudantes com TEA. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 1, p. 147-164, 2022.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Inclusão escolar de estudantes com autismo: práticas pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 85-100, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11). Genebra: OMS, 2019.

SILVA, M. C.; BRAGA, M. C. Barreiras ao diagnóstico precoce do autismo no Brasil: uma análise crítica. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 4, p. e00067420, 2021.

VOLKMAR, F. R.; MCPARTLAND, J. C. From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 15, p. 555-580, 2019.

ALMEIDA, Rafaela Marques. A escrita de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2019. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

CAYOUE, Audrey. L'acquisition de l'orthographe lexicale chez de jeunes scripteurs de cinq à huit ans ayant un trouble du spectre de l'autisme. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Université du Québec à Montréal, Montréal, 2016. Disponível em: <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9078>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FARRELL, Michael. Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KWEE, Cláudia Santos; MARINHO, Cintia S.; ATHERINO, Gabriela C. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 217-226, abr.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

NEY, Thaís; HÜBNER, Lilian. Linguagem oral e escrita no Transtorno do Espectro do Autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas. *The Specialist*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 18-35, ago./dez. 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a2. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tes/article/view/187430>. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, Gisele Aparecida et al. Considerações da aplicação do método PECS em indivíduos com TEA. *Revista EVS: Revista de Ciências Ambientais e Saúde*, Goiânia, v. 3, n. 42, p. 303-314, 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/4129/2359>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, Eliane Cristina Dias dos. *Linguagem escrita e criança com autismo*. Curitiba: Appris, 2016.

WALENSKI, Matthew; TAGER-FLUSBERG, Helen; ULLMAN, Michael T. Language in autism. In: MOLDIN, Steven O.; RUBENSTEIN, John L. R. (Ed.). *Understanding autism: from basic neuroscience to treatment*. London: Taylor & Francis, 2006. p. 175-203.

FERREIRA, Lílían Moura; COSTA, Antônia Adriana da. A importância da formação docente na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Cadernos de Pedagogia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5545/3725>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FRANÇA, Gustavo Thayllon; BARBOSA, Gabriele Fernanda Cordeiro. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 189-203, 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes>. Acesso em: 18 jul. 2025.

HILGEMBERG, Lílían; HILGEMBERG, Gilmara. Alfabetização de crianças com TEA: limites e possibilidades no contexto da inclusão. *Diálogos Plurais*, v. 4, n. 4, p. 43-53, 2022. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/65861138a953956b84073fa3/pdf/dialogos-plurais-4-4-43.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Geisiane Fernandez; ALMEIDA, Márcia Lúcia de. Método de alfabetização de crianças autistas. *Psicopedagogia Online*, Aracaju, 2015. Disponível em: <https://psicopedagogiaonlineparatodos.blogspot.com/2015/05/metodos-de-alfabetizacao-para-criancas.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução e Metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

COIMBRA, Elizângela de Sousa. Mapeamento de estratégias pedagógicas para alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Teixeira de Freitas, BA: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/1c75a874-ce21-44a7-96df-00851b18afe5/content>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SOUZA, Márcia Daniella Neres de. Métodos de como alfabetizar a criança com Transtorno do Espectro Autista. Aparecida de Goiânia: Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia).

GOMES, Camila Graciella Santos. Ensino de leitura para pessoas com autismo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 133 p. ISBN 978-85-8192-833-3.