



Alfabetização da criança com transtorno do espectro autista (TEA) não verbal: desafios e perspectivas pedagógicas na educação inclusiva
Literacy of non-verbal children with autism spectrum disorder (ASD): pedagogical challenges and perspectives in inclusive education

Ana Rosária Soares da Silva¹ Nágela Rose dos Santos Fortuna Cardoso²
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³ Antonio Luiz Alencar Miranda⁴
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda⁵ Laurilene Cardoso da Silva Lopes⁶

Submetido: 05/05/2026 Aprovado: 24/05/2026 Publicação: 01/06/2026

RESUMO

O presente artigo analisa o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua condição não verbal, sob a perspectiva da educação inclusiva. O objetivo central é investigar estratégias pedagógicas e o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como mediadores para o letramento desses discentes no ensino regular. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, baseada em levantamento bibliográfico. Os resultados indicam que a ausência de fala funcional não pressupõe incapacidade cognitiva ou ausência de linguagem simbólica. Conclui-se que o êxito da alfabetização depende da formação docente especializada, da estruturação de ambientes previsíveis e da transição do modelo médico-patológico para uma práxis pedagógica centrada nas potencialidades visuais e cinestésicas do aluno, garantindo a equidade e o direito à cidadania cognitiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Autismo Não Verbal; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes the literacy process of non-verbal children with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of inclusive education. The primary objective is to investigate pedagogical strategies and the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) as mediators for the literacy of these students within mainstream education. Methodologically, an exploratory qualitative study was conducted based on a bibliographic review. The results indicate that the absence of functional speech does not imply cognitive inability or the absence of symbolic language. The study concludes that successful literacy depends on specialized teacher training, the structuring of predictable environments, and a transition from the medical-pathological model to a pedagogical praxis centered on the student's visual and kinesthetic potential, ensuring equity and the right to cognitive citizenship.

Keywords: Literacy. Non-verbal Autism. Inclusive Education.

¹ Doutora em Estudos Literários. Professora do Departamento de Letras e Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA-MA), Brasil. ✉ ana.rosaria2@gmail.com

² Especialista em Libras/Educação Especial Inclusiva - UESPI. Professora efetiva Secretaria Municipal de Educação – Timon, MA, Brasil. ✉ nagelarose30@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA-MA), Brasil. ✉ dilmar.jrcxs93@outlook.com

⁴ Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA -MA). Brasil, ✉ antoniomiranda@professor.uema.br

⁵ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA-MA), Brasil. ✉ shirlanesilva@professor.uema.br

⁶ Doutora em Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA-MA), Brasil. ✉ lauralopesharel@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo converge para a intersecção entre a neurodiversidade e a aquisição da linguagem escrita, focando especificamente no Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua manifestação não verbal. O processo de alfabetização de alunos com TEA não verbal, inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classes regulares, impõe ao docente o desafio de transcender a pedagogia tradicional. Conforme postula Mantoan (2003), a inclusão não se restringe à permanência física, mas exige a ressignificação das práticas pedagógicas e a identificação de competências cognitivas singulares que permitam ao aluno desenvolver autonomia e integração social.

O autismo, caracterizado neurobiologicamente por alterações no desenvolvimento que repercutem na comunicação social e nos padrões de comportamento (APA, 2023/DSM-5-TR), demanda uma revisão das metodologias de ensino. No caso de crianças não verbais, a barreira da oralidade é frequentemente interpretada, de forma equivocada, como uma barreira ao letramento. Todavia, como argumentam Bosa (2006), a ausência da fala não pressupõe ausência de pensamento simbólico ou de capacidade de decodificação de signos. Assim, a ação docente deve ser mediadora e adaptativa, estruturando um ambiente que minimize a sobrecarga sensorial e utilize metodologias que contemplem as especificidades neuroatípicas, integrando a tríade escola, aluno e família.

O cerne desta pesquisa reside na problemática da prática docente diante da ausência da oralidade. Questiona-se: quais estratégias pedagógicas e recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) são eficazes para viabilizar a alfabetização e o letramento deste discente? A inquietação científica parte da lacuna observada na formação docente e na literatura especializada, que muitas vezes negligencia as particularidades da criança que não se comunica pela via fônica tradicional. A dificuldade de transposição didática em salas de aula regulares gera um hiato entre o direito legal à educação e a efetiva aprendizagem do aluno com autismo severo.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na premissa de que a alfabetização é um processo multimodal. Se, por um lado, a consciência fonológica é pilar central na alfabetização típica, por outro, o aluno não verbal exige abordagens visuais e cinestésicas que permitam a construção do significado. A discussão aqui proposta busca romper com a visão patologizante, compreendendo as expressões não verbais como formas legítimas de manifestação do pensamento. Promover a alfabetização deste público é, portanto, um exercício de garantia de direitos fundamentais e de justiça social.

Desse modo, o estudo tem a pretensão de analisar os mecanismos e processos que viabilizam a alfabetização de crianças com TEA não verbal no contexto da escola regular. Estruturalmente, este artigo organiza-se em três seções dialéticas: inicialmente, aborda-se o constructo teórico do autismo não verbal e suas implicações cognitivas; em seguida, examinam-se os desafios intrínsecos à alfabetização neste cenário; e, por fim, apresentam-se as proposições de estratégias didáticas e recursos de apoio que visam instrumentalizar o professor alfabetizador para a promoção de uma educação equânime e científica.

2. Percurso metodológico

A investigação fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), o delineamento exploratório é essencial quando o objetivo é proporcionar uma visão panorâmica e aprofundada sobre um tema específico, permitindo a construção de hipóteses e o refinamento de conceitos que cercam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua manifestação não verbal. Este percurso foi motivado pela necessidade de investigar as lacunas pedagógicas no processo de alfabetização desses discentes, buscando transpor a observação empírica para o campo da fundamentação teórica rigorosa.

Como procedimento técnico, adotou-se a pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), este método constitui a premissa de toda investigação científica, pois permite ao pesquisador o acesso ao conhecimento acumulado e a análise de diferentes perspectivas teóricas sobre o problema proposto. A resolução de problemáticas educacionais complexas, como a alfabetização de alunos não verbais em salas de aula regulares, exige, obrigatoriamente, o levantamento e a discussão das produções acadêmicas já existentes para fundamentar novas práticas mediadoras.

A coleta de dados foi realizada de forma sistemática em bases de dados científicas como o Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e Google Acadêmico, utilizando descritores selecionados como “Alfabetização e TEA”, “Comunicação Alternativa e Aumentativa” e “Inclusão Escolar”. O material selecionado, composto por livros, artigos de periódicos e teses — passou por uma leitura analítica e interpretativa. Esse processo permitiu sintetizar as principais estratégias de ensino e os recursos de tecnologia assistiva discutidos na literatura contemporânea, culminando nas reflexões teóricas que estruturam as seções subsequentes deste artigo.

3. O transtorno do espectro autista e a especificidade da condição não verbal

A gênese etimológica do termo “autismo” remonta ao grego *autós* (“por si mesmo”), conceito historicamente utilizado para descrever o isolamento social e a introspecção severa. Na contemporaneidade, sob a ótica da neurobiologia, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento de etiologia multicausal. Segundo Arvigo e Schwartzman (2006), citados por Cruz (2022), o transtorno manifesta-se por meio de déficits persistentes na comunicação social e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O TEA caracteriza-se por uma ampla variabilidade fenotípica, o que justifica a terminologia “espectro”. Devido a essa heterogeneidade, o diagnóstico exige uma avaliação clínica criteriosa e transdisciplinar. Conforme destaca Dos Santos (2022) analisa que:

“a intervenção precoce — sustentada por uma equipe multidisciplinar composta por neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais — é o preditor mais eficaz para o prognóstico do indivíduo” (Dos Santos, 2022, p. 14).

A autora utiliza o termo “preditor mais eficaz” para enfatizar que o tempo é um fator determinante. Cientificamente, isso se justifica pela neuroplasticidade cerebral — a capacidade do cérebro de criar novas conexões neurais. Na primeira infância, essa plasticidade está no ápice; portanto, quanto mais cedo as barreiras comunicativas do autista não verbal forem estimuladas, menores serão os prejuízos cognitivos e sociais a longo prazo. No contexto pedagógico, o transtorno pode impactar habilidades cognitivas e funções executivas, influenciando diretamente a comunicação, a teoria da mente (capacidade de compreender a perspectiva do outro) e a autonomia.

Dentro deste espectro, uma parcela dos indivíduos apresenta o que a literatura denomina como autismo não verbal. É imperativo distinguir, sob o rigor científico, a “ausência de fala funcional” da “ausência de linguagem”. Enquanto a fala é o aparato motor e fonatório, a linguagem é um sistema simbólico complexo de representação do mundo. De acordo com Almeida e Ribeiro (2022), o sujeito não verbal não deve ser estigmatizado como desprovido de competência comunicativa.

A identificação dos sinais de alerta geralmente ocorre na primeira infância, fase em que a neuroplasticidade é mais acentuada. Santos (2016) enfatiza que:

o monitoramento rigoroso do desenvolvimento infantil, tanto pela família quanto pelos profissionais de saúde e educação, é determinante. A percepção precoce de atrasos na fala ou na interação social não deve ser vista como um veredito de exclusão, mas como um chamado para a implementação de estratégias adaptativas (Santos, 2016, p. 38).

No cenário da alfabetização, essa visão proativa permite que o professor organize o ambiente escolar não para "curar" o autismo, mas para oferecer as mediações necessárias que garantam ao aluno o acesso ao código escrito, respeitando sua singularidade comunicativa.

Dessa forma, a atuação docente na alfabetização do aluno não verbal transcende o ensino de fonemas e grafemas, configurando-se como uma intervenção mediadora de caráter ético e técnico. A citação de Santos (2016) corrobora a tese de que o diagnóstico não deve ser o ponto final do desenvolvimento, mas o ponto de partida para um planejamento individualizado que contemple as múltiplas dimensões do sujeito. Quando a escola acolhe a criança na fase de maior neuroplasticidade, as chances de êxito no letramento funcional são substancialmente ampliadas, desde que o ambiente seja intencionalmente estruturado para mitigar as barreiras sensoriais e sociais.

Nesse sentido, a alfabetização do autista não verbal exige o que a literatura denomina de equidade pedagógica. Não se trata de tratar todos os alunos da mesma maneira, mas de oferecer recursos específicos — como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) — para que o aluno sem fala funcional possa externalizar sua compreensão do sistema de escrita. Ao rejeitar o “veredito de exclusão”, o professor assume o papel de arquiteto de novas rotas de aprendizagem, reconhecendo que a linguagem é um fenômeno vasto que ultrapassa a oralidade e se manifesta na capacidade simbólica de ler e interpretar o mundo.

Portanto, o sucesso desse processo está intrinsecamente ligado à superação do modelo médico-patológico em favor de um modelo social de inclusão. O foco desloca-se da "cura" da condição para a remoção das barreiras pedagógicas, permitindo que o aluno com TEA não verbal não apenas frequente a sala de aula regular, mas nela se alfabetize, comunique-se e exerça plenamente seu direito à cidadania cognitiva.

4. Desafios da alfabetização do aluno com autismo não verbal

A alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser muito desafiadora para pais e profissionais da educação, já que as crianças com TEA apresentam necessidades e características únicas. Conforme postula Almeida (2020), algumas, apresentam dificuldades acentuadas na comunicação verbal, na interação social, atrasos no desenvolvimento e problemas na compreensão da linguagem e em expressões, fazendo com que essas limitações impactem diretamente no processo de aprendizagem.

Convergingo com essa análise, Soares (2020), complementa:

Essa etapa é uma das partes mais importantes da educação básica, pois é a partir dela que os alunos adquirem as habilidades fundamentais para a construção do conhecimento em todas as outras áreas do saber, por isso, torna-se tão relevante pensar na escolha da abordagem pedagógica utilizada na alfabetização, uma vez que ela pode influenciar significativamente a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Soares, 2020).

Nesse sentido, a Política Nacional de Alfabetização, em seu Art. 4º, ressalta objetivos que precisam ser considerados no processo de alfabetizar, visto que são objetivos que possuem ideais para o êxito na alfabetização, visando a qualidade necessária e almejada nessa etapa escolar. Assim, o Art. 4 pontua como meta:

Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; Assegurar o direito à Alfabetização, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país; impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; Promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019, p.15).

Sob esse entendimento, a alfabetização é considerada essencial na etapa da educação básica, crucial para que os indivíduos consigam obter conhecimento e exercer seu papel de cidadão de forma plena e absoluta. Porém, segundo Santana; Bezerra; Costa, 2022) relatam que essa fase não deve ser vista somente como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas como um processo importante de inclusão escolar.

Sendo assim, esses ambientes escolares devem estar aptos às práticas que promovam a inclusão desses alunos, diante dos desafios de identificar e respeitar as particularidades e necessidades que cada um apresenta, promovendo uma educação de qualidade pautada no atendimento dessas especificidades. Isso porque, na escola, os alunos devem vivenciar seus direitos, independentemente de suas características pessoais, de frequentá-la e participarem plenamente do processo educativo, ou seja, o espaço escolar deve ser capaz de acolher e atender a diversidade de seus alunos, garantindo o respeito às diferenças e a promoção da equidade, conforme estabelece a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nota-se um desafio significativo na identificação das particularidades individuais por parte dos docentes. Essa dificuldade é frequentemente acentuada pela complexidade do espectro e pela lacuna de conhecimento teórico-prático sobre o transtorno. Para Guareschi e Naujorks, 2016), o cenário específico da criança não verbal, o comprometimento na fala dificulta a expressão de desejos e sentimentos, impactando a forma como esses indivíduos interpretam e comunicam sua compreensão de mundo.

Tal barreira torna-se ainda mais evidente em ambientes desconhecidos que exigem interação social e o cumprimento de regras rígidas, situações que podem gerar sobrecarga sensorial e emocional no discente. Nesse sentido, a inclusão efetiva não ocorre de forma espontânea, dependendo intrinsecamente da ação de profissionais devidamente preparados para atuar nesses contextos. Conforme as palavras de Guareschi e Naujorks (2016), a mediação docente deve ser capaz de traduzir as normas sociais e escolares para o aluno com TEA, transformando o ambiente em um espaço previsível e acolhedor, onde as particularidades do autismo não sejam vistas como impedimentos, mas como pontos de partida para novas estratégias pedagógicas.

A inclusão de crianças diagnosticadas com o TEA, inseridas em sala de aula regular, pode trazer muitos benefícios tanto para os referidos alunos atípicos quanto para as neuroatípicas, ajudando, assim, a combater o estigma com relação ao transtorno e promovendo uma maior aceitação da diversidade no ambiente escolar (Guareschi e Naujorks, 2016, p. 21).

Sob a compreensão de Guareschi e Naujorks, é importante que haja, nesses ambientes, uma parceria e colaboração entre pais, professores e profissionais da saúde para que as crianças com TEA tenham o suporte e o apoio necessários ao desenvolvimento de habilidades e da aprendizagem, para conseguir êxito, especialmente, na idade de alfabetização. Logo, no processo educativo é fundamental entender que incluir não significa, simplesmente, ter o estudante autista em sala de aula sem oferecer as condições para que ele possa interagir e aprender como os demais.

Nesse sentido, torna-se imperativo que a escola manifeste uma clara intencionalidade pedagógica ao promover a alfabetização desses estudantes, pautando-se em princípios de justiça e equidade. Uma vez que, alfabetização e inclusão são fenômenos relacionados, os quais exigem a adoção de abordagens que transcendam a integração física e alcancem o aprendizado efetivo. Consoante a essa análise, Cruz (2022) sublinha a necessidade de uma educação inclusiva que reconheça a complexidade do autismo dentro do processo alfabetizador. A autora defende que o êxito educacional depende de um olhar sensível às especificidades do neurodesenvolvimento, destacando que:

O autismo se caracteriza como transtorno de desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante a capacidade de percepção social, isto é, a habilidade responsável do cérebro de se relacionar com o meio social, permitindo reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de forma coerente e equilibrada a um contexto e/ou em contato social (Cruz, 2022, p. 65).

A escola é, portanto, um ambiente múltiplo, sendo necessário diálogo constante, e por isso, criando, para esses alunos, muitas vezes, obstáculos, em meio a necessidade de exercitar habilidades comunicativas das quais não dispõem. Nesse aspecto, é essencial uma escola humana, com professores humanos, os quais sejam sensíveis à realidade dos alunos.

Destaca-se então, a necessidade de considerar o outro como pessoa, e não limitar o processo de ensino aprendizagem a um conjunto de práticas técnicas desprovidas de sentimento, que não observam os elementos específicos de cada um. Pelo contrário, o foco está na subjetividade das relações e modo de lidar com as questões individuais dos indivíduos que participam do ambiente estudantil, direcionando a discussão para aqueles alunos com TEA.

Outro desafio da inclusão e a alfabetização dos alunos com TEA no ambiente escolar regular, apresenta-se na qualificação dos profissionais que atendem os estudantes com TEA. É de supremacia que esses professores estejam preparados para lidar com os alunos que apresentam diagnósticos de deficiências e transtornos. Poletto e Silva, (2022) enfatizam que os professores devem participar de formações continuadas com atualizações constantes para que possam auxiliar na efetiva inclusão e respeito à diversidade, em um ambiente seguro e acolhedor.

No que concerne à educação das crianças com TEA, Almeida e Ribeiro (2022), destacam que:

Ela pode ser desafiadora, mas também abre uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de suas habilidades, com a colaboração de pais, professores e profissionais da saúde é possível a criação e o estabelecimento de um ambiente acolhedor e seguro capaz de oferecer ferramentas essenciais para o êxito dos objetivos educacionais. Isso pode e deve ser feito centralizando-se nas potencialidades dos discentes nesse processo (Almeida; Ribeiro, 2022, p 64).

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem para o aluno com TEA não verbal ultrapassa o paradigma da adaptação curricular. Ela reside na capacidade de enxergar o estudante para além de suas limitações diagnósticas. Ao fortalecer a rede de apoio mencionada pelos autores, a escola deixa de ser apenas um espaço de socialização para se tornar um território de conquistas cognitivas e autonomia, onde o foco nas potencialidades do aluno cria estratégias para a alfabetização do aluno e guia o sucesso da educação inclusiva.

5. Estratégias para a alfabetização do aluno com TEA não verbal: Da mediação à autonomia

A ausência da oralidade funcional no Transtorno do Espectro Autista não deve ser interpretada como um vácuo cognitivo, mas como um desafio de tradução e mediação. O atraso no desenvolvimento da fala e o comprometimento da comunicação pragmática apresentam-se como os maiores obstáculos no percurso alfabetizador, uma vez que a estrutura escolar tradicional está fortemente alicerçada na fonocidade e na instrução verbal. Para romper essa barreira, Dos Santos (2022) preconiza que o planejamento deve ser meticulosamente diferenciado, exigindo que o ambiente escolar e os profissionais se adaptem às particularidades sensoriais e cognitivas do discente.

De acordo com a referida autora, a eficácia do processo reside no equilíbrio entre desafio e suporte:

Estabelecer um desenvolvimento adequado e compatível com as potencialidades e capacidades de cada indivíduo relacionado à sua idade ajudará a reduzir a ansiedade e a frustração da criança que pode estar lidando com a fadiga ou a insegurança, portanto o professor deve usar estratégias de compensação, motivadores e exercícios de estereótipo; que ajudarão a fortalecer sua autoestima (Dos santos, 2022, p. 13).

Essa perspectiva crítica de Dos Santos aponta para a necessidade de o professor atuar como um regulador emocional do aluno. Metodologias que ignoram o perfil neuropsicológico do autista tendem a falhar, pois operam sob a lógica da transmissão passiva de conhecimento. Em contraste, Almeida e Ribeiro (2022) sustentam que o ensino deve ser sustentado por pilares afetivos e cognitivos. O vínculo estabelecido entre docente e discente não é apenas um detalhe humanístico, mas uma ferramenta pedagógica de segurança que permite ao aluno atípico se arriscar no aprendizado de novos signos.

Em vista disso, a legalidade brasileira oferece o suporte necessário para essa prática. A Constituição Federal de 1988, nos Artigos 205 e 206, estabelece a educação como um direito universal e a igualdade de condições para acesso e permanência. No caso do aluno não verbal, a “permanência” só é garantida se houver acessibilidade comunicacional. Uma pedagogia que não oferece caminhos alternativos de expressão fere não apenas os preceitos pedagógicos, mas a dignidade constitucional do aluno.

O processo de alfabetização é frequentemente sabotado por baixas expectativas. Santos (2016) alerta que a desconsideração da capacidade intelectual do autista, devido ao seu comportamento ou falta de fala, é uma forma de exclusão velada. O rótulo de “incapaz” impede que o professor identifique competências, como a percepção visual aguçada ou a memória de trabalho hiperfocada, que poderiam ser aliadas no ensino da leitura. Para tanto, a organização rigorosa da rotina é vital. Estruturas visuais de antecipação permitem que o estudante se sinta seguro, reduzindo o gasto de energia com a ansiedade e direcionando-o para as atividades de literacia.

A prática docente, desse modo, deve ser flexível e inventiva. Pasinato (2022) comenta que a formação especializada é o que permite ao professor converter a teoria em ação inclusiva. Nessa mesma senda, Passinato assevera que:

Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão revistos em métodos fechados, completos. Essas experiências podem servir de inspiração, mas não de replicação do mesmo, pois cada encontro será único (Guareschi; Naujorks, 2016, p. 619).

Nesse caso, sugestões como a criação de “cantinhos de refúgio” sensorial, quadros de rotina com pictogramas e suportes táteis para a escrita são exemplos de como a sala de aula pode ser ressignificada para atender ao estilo de aprendizagem visual do autista. Em situações onde há comprometimento motor ou resistência sensorial, o suporte físico “mão sobre mão” ou o uso de reforçadores positivos torna-se necessário. O lúdico, aqui, não é lazer, mas estratégia de engajamento. O planejamento deve considerar os hiperfocos do aluno — se a criança possui interesse por dinossauros ou veículos, esses temas devem ser o motor da sua alfabetização.

Toda essa construção pedagógica encontra eco na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que visa assegurar o acesso e a participação plena:

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...] garantindo: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade; transversalidade da modalidade de educação especial; e oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008, p. 14).

Ao corroborar a análise supracitada, compreende-se que a transversalidade preconizada pelo texto legal exige que o docente da sala regular e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuem em simbiose funcional. O êxito do aluno Autista não verbal depende de uma instituição que conceba a acessibilidade para além das barreiras arquitetônicas, estendendo-a, primordialmente, aos processos de comunicação e informação. Com efeito, alfabetizar o autista não verbal demanda um deslocamento ético e pedagógico do olhar: da deficiência para a potencialidade; do método rígido para a flexibilidade estratégica. É esse suporte individualizado, centrado na subjetividade do discente, que viabiliza um letramento equânime, convertendo o ambiente escolar em um autêntico espaço de promoção humana, autonomia e cidadania.

6. Considerações finais

A presente investigação bibliográfica permitiu concluir que a alfabetização do discente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal é um processo de alta complexidade, que exige a superação de barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais. Os desafios identificados transcendem a mera transposição de conteúdos, situando-se na urgência de uma reformulação da práxis docente e da infraestrutura escolar. Conforme evidenciado nas discussões de Almeida e Ribeiro (2022), Dos Santos (2022) e Pasinato (2022), a inclusão efetiva não se operacionaliza apenas pela matrícula, mas pela articulação entre recursos de tecnologia assistiva, suporte especializado e uma rede colaborativa entre a tríade escola, família e profissionais de saúde.

No que tange à formação docente, os resultados apontam para a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo e verticalizado. Observou-se que a formação acadêmica inicial, por vezes, carece de profundidade teórica e prática para lidar com as especificidades da neurodiversidade severa. A especialização na área do TEA e da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) apresenta-se não como um diferencial, mas como um requisito imperativo. Consoante o diálogo estabelecido com Poletto e Silva (2022) e Santana, Bezerra e Costa (2022), o profissional deve estar munido de evidências científicas que o permitam distanciar-se de abordagens meramente intuitivas ou superficiais, garantindo uma intervenção pedagógica qualificada e segura.

A análise do percurso metodológico e teórico revelou a centralidade das representações visuais e das adaptações curriculares como pilares da alfabetização do aluno não verbal. A rigidez dos planejamentos tradicionais, baseados majoritariamente na oralidade, atua como um mecanismo de exclusão. Em contrapartida, a personalização de recursos, aliada ao respeito à temporalidade e às funções executivas de cada discente, demonstra ser o caminho mais eficaz para o letramento. O erro metodológico de desconsiderar as potencialidades individuais em favor de uma homogeneização do ensino resulta no cerceamento do direito à aprendizagem e no atraso do desenvolvimento cognitivo.

Por fim, este artigo ressalta que, embora existam avanços normativos e teóricos, a literatura científica ainda carece de maior robustez no que concerne a protocolos práticos de alfabetização para alunos não verbais inseridos no ensino regular. Sugere-se, portanto, o fomento de novas investigações que foquem na eficácia de metodologias multimodais e no impacto da literacia visual. Compreende-se que a ausência de fala funcional não representa um impedimento ao domínio da escrita e da leitura; representa, sim, um chamado para uma escola mais humana e tecnicamente preparada para converter a diversidade em potência de cidadania.

Referências

ALMEIDA, M. S. **Alfabetização e autismo: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

ALMEIDA, R.; RIBEIRO, S. **Comunicação e linguagem no TEA: além da fala**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo**, v. 28, supl. 1, p. 47-53, 2006.

BRASIL. [Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019]. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

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

CRUZ, T. S. **Educação inclusiva e autismo: o processo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DOS SANTOS, M. L. **Intervenção precoce e neuroplasticidade no autismo**. São Paulo: Memnon, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. **O aluno com autismo na escola regular: desafios e perspectivas**. Santa Maria: UFSM, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PASINATO, M. **Cultura de aceitação e neurodiversidade no ambiente escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2022.

POLETTI, M.; SILVA, A. C. **Formação docente para a inclusão: práticas e saberes**. Curitiba: Appris, 2022.

SANTANA, J.; BEZERRA, L.; COSTA, R. **Alfabetização multimodal e o aluno não verbal**. Recife: UFPE, 2022.

SANTOS, A. M. **Intervenção precoce no autismo: desenvolvimento e qualidade de vida**. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.