

**LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BARREIRAS À
PARTICIPAÇÃO**

**EMERGENT LITERACY AMONG AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF PEDAGOGICAL PRACTICES AND BARRIERS
TO PARTICIPATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-004>

Julianna Milhomem da Silva Gomes

Especialista em Gestão de Segurança Pública
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Palmas-Tocantins-Brasil
E-mail: julianna_m_silva@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5009-580X>

Cleria Viana Peres Rocha

Especialista em Docência e Alfabetização
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)
Tocantinópolis-Tocantins-Brasil
E-mail: cleriaviana@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3594-8934>

João Rodrigues Ferreira Filho

Especialista em Formação docente em Educação Ambiental
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
Tocantinópolis-Tocantins-Brasil
E-mail: joao.filho2@professor.to.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3466-3067>

Luciano Silva Gomes Milhomem

Mestre em Comunicação e Sociedade
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas-Tocantins-Brasil
E-mail: asp.luciano2010@hotmail.com
ORCID: <https://Orcid.org/0009-0001-6017-0154>

Keila Alves Cardoso Fernandes

Licenciatura em Letras
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)
Nova Olinda, Tocantins, Brasil
E-mail: keilakele@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3107-2517>

Rodrigo Almeida de Sá

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas-Tocantins-Brasil
E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9690-3055>

Janaina Ferreira Magalhães

Especialista em Gestão Escolar
Facuminas
Miracema do Tocantins-Tocantins-Brasil
E-mail: janainamagalhaes@professor.to.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2274-6280>

Michelly Galvão Mota

Licenciatura em Letras e Assistência Social
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)
Nova Olinda-Tocantins-Brasil
E-mail: galvaomichelly22@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9863-2708>

Glauciene dos Santos Magalhães da Silva

Licenciatura em Pedagogia
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)
Nova Olinda, Tocantins, Brasil
E-mail: glaucienesantos@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7242-4589>

Marcos Antonio Negreiros Dias

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Gurupi-Tocantins-Brasil
E-mail: marcosnegreiros1985@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

O desenvolvimento inicial da linguagem escrita constitui uma dimensão essencial da formação das crianças, pois reúne experiências de oralidade, leitura, narrativa, representação simbólica e escrita espontânea anteriores à alfabetização convencional. Entretanto, crianças autistas apresentam perfis comunicacionais heterogêneos, e práticas escolares centradas exclusivamente na fala podem ocultar conhecimentos e restringir o acesso às experiências de leitura e produção de sentidos. O estudo objetivou analisar as práticas pedagógicas e as barreiras à participação no letramento emergente de crianças autistas na Educação Infantil, para compreender como estratégias de mediação e acessibilidade favorecem participação, aprendizagem e autoria. Realizou-se revisão sistemática da literatura, orientada pelo PRISMA 2020, em seis bases científicas. Foram identificados 763 registros; após remoção de duplicatas, triagem e avaliação de

elegibilidade, 23 estudos compuseram o corpus qualitativo, interpretado mediante análise de conteúdo temática de Bardin. A síntese organizou os achados em cinco categorias temáticas interdependentes e complementares. Os resultados evidenciaram que leitura compartilhada, contação de histórias, materiais concretos, apoios visuais, dramatizações, tecnologias assistivas e Comunicação Aumentativa e Alternativa ampliam o envolvimento quando associados à mediação docente intencional. Em contraste, instruções exclusivamente orais, ambientes sensorialmente sobrecarregados, avaliações padronizadas, baixas expectativas e formação profissional insuficiente constituem obstáculos recorrentes, especialmente para crianças com fala mínima. Conclui-se que as dificuldades de participação não decorrem apenas das características do autismo, mas do descompasso entre a diversidade comunicacional e a padronização curricular. Recomenda-se incorporar o Desenho Universal para a Aprendizagem, fortalecer a acessibilidade comunicacional e ampliar a formação e o planejamento colaborativo entre professores, famílias e profissionais especializados.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular; Comunicação multimodal; Desenho universal para aprendizagem; Equidade educacional; Tecnologia assistiva.

Abstract

The early development of written language is an essential dimension of children's education, encompassing experiences involving oral language, reading, storytelling, symbolic representation, and emergent writing prior to conventional literacy instruction. However, autistic children have heterogeneous communication profiles, and school practices centered exclusively on speech may conceal their knowledge and restrict access to reading and meaning-making experiences. This study aimed to analyze pedagogical practices and barriers to participation in the emergent literacy of autistic children in early childhood education in order to understand how mediation and accessibility strategies can foster participation, learning, and authorship. A systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines across six scientific databases. A total of 763 records were identified; after duplicate removal, screening, and eligibility assessment, 23 studies comprised the qualitative corpus, which was examined through Bardin's thematic content analysis. The synthesis organized the findings into five interdependent and complementary thematic categories. The results showed that shared reading, storytelling, concrete materials, visual supports, dramatization, assistive technologies, and Augmentative and Alternative Communication enhance engagement when combined with intentional teacher mediation. In contrast, exclusively oral instructions, sensory-overloading environments, standardized assessments, low expectations, and insufficient professional training constitute recurring obstacles, particularly for minimally speaking children. The

findings indicate that participation difficulties do not arise solely from the characteristics of autism, but also from the mismatch between communication diversity and curricular standardization. The study recommends incorporating Universal Design for Learning, strengthening communicative accessibility, and expanding professional development and collaborative planning among teachers, families, and specialized professionals.

Keywords: Assistive technology; Curriculum accessibility; Educational equity; Multimodal communication; Universal Design for Learning.

1 INTRODUÇÃO

O letramento emergente compreende conhecimentos, experiências e comportamentos relacionados à linguagem oral, à leitura e à escrita construídos antes da alfabetização convencional. Esse processo começa nos primeiros anos de vida, quando a criança escuta histórias, manuseia livros, reconhece imagens e símbolos, realiza escritas espontâneas e atribui sentidos às marcas gráficas presentes no cotidiano. Na Educação Infantil, seu desenvolvimento deve ocorrer por meio de interações, brincadeiras e experiências significativas, sem antecipar práticas escolarizantes do Ensino Fundamental. Além de vocabulário, consciência fonológica e conhecimento do impresso, o letramento emergente envolve compreensão narrativa, representação simbólica, imaginação e diferentes formas de produção de sentidos (Rohde, 2015; Papadopoulos e Bisiri, 2024; Alsubaie, 2025).

Nesse aspecto, a promoção dessas aprendizagens torna-se mais complexa quando se considera a heterogeneidade comunicacional das crianças autistas. Algumas desenvolvem linguagem oral funcional, enquanto outras utilizam palavras isoladas, apresentam fala mínima ou se comunicam por gestos, olhares, vocalizações, imagens, objetos e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Também existem diferenças nos componentes fonológico, semântico, sintático e pragmático da linguagem, impossibilitando a definição de um perfil comunicacional único. Por isso, a quantidade de palavras pronunciadas não deve ser empregada isoladamente para inferir compreensão, capacidade intelectual ou potencial de aprendizagem, sobretudo entre crianças com fala mínima, frequentemente sub-representadas nas pesquisas (Masi et al., 2017; Hobson e Petty, 2021; Vogindroukas et al., 2022; Pizzano et al., 2024).

Nesse contexto, o problema não está somente nas características comunicacionais da criança, mas também nas condições pedagógicas oferecidas pelas instituições. Práticas de letramento baseadas exclusivamente em instruções e respostas orais podem ocultar conhecimentos e restringir a participação. Livros pouco acessíveis, ausência de apoios visuais, ambientes sensorialmente sobrecarregados, avaliações padronizadas e tempo insuficiente para responder constituem barreiras que afetam o acesso, o envolvimento e a autoria (Puspitasari et al., 2023; Weadman, Serry e Snow, 2023). Em contrapartida, leitura

compartilhada, contação de histórias, materiais concretos, imagens, dramatizações e múltiplas formas de expressão podem ampliar a participação quando acompanhadas por mediação docente responsiva e planejamento intencional (Journal et al., 2024; Cordeiro e Souza, 2024).

Embora existam estudos sobre letramento emergente, comunicação no autismo e educação inclusiva, essas produções permanecem fragmentadas entre diferentes campos científicos. São especialmente limitadas as sínteses que articulem práticas pedagógicas, heterogeneidade comunicacional, acessibilidade curricular e barreiras à participação na Educação Infantil. Parte das pesquisas privilegia habilidades isoladas ou participantes capazes de responder oralmente a instrumentos padronizados, enquanto crianças com fala mínima recebem menor atenção (Hobson e Petty, 2021; Papadopoulos e Bisiri, 2024). Além disso, resultados produzidos em contextos clínicos ou em etapas posteriores da escolarização nem sempre podem ser diretamente transferidos para experiências lúdicas, coletivas e culturalmente situadas da primeira infância. Essa lacuna dificulta a identificação de práticas que promovam simultaneamente aprendizagem, participação e autoria (Pizzano et al., 2024; Tancredi et al., 2025).

Diante dessa problemática, torna-se necessário sistematizar as evidências disponíveis e analisar não apenas quais estratégias são utilizadas, mas em que condições elas ampliam ou restringem a participação das crianças autistas. Referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para esse debate ao propor múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão, deslocando o foco da adaptação posterior para a antecipação das barreiras durante o planejamento (Cordeiro e Souza, 2024). Assim, a inclusão nas práticas de letramento não significa reduzir objetivos, mas diversificar os caminhos pelos quais as crianças acessam histórias e textos, comunicam interpretações e produzem sentidos (López Vázquez et al., 2021; Silveira et al., 2026).

Dessa forma, o artigo teve como objetivo analisar a produção científica sobre as práticas pedagógicas e as barreiras à participação no letramento emergente de crianças autistas na Educação Infantil, buscando compreender como as estratégias de mediação e acessibilidade podem favorecer sua participação, aprendizagem e autoria.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LETRAMENTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O letramento emergente compreende o conjunto de conhecimentos, experiências e comportamentos relacionados à linguagem oral, à leitura e à escrita desenvolvidos antes do domínio convencional do sistema alfabético. Esse processo começa nos primeiros anos de vida, quando a criança observa outras pessoas lendo, manuseia livros, reconhece imagens e símbolos, escuta histórias, realiza rabiscos e atribui significados às marcas gráficas encontradas em seu cotidiano. Diferentemente das concepções

fundamentadas na prontidão, segundo as quais a aprendizagem da leitura começaria somente após determinado nível de maturação, essa perspectiva reconhece que a criança participa ativamente da cultura escrita antes de receber instrução formal. O letramento emergente não corresponde, portanto, à antecipação da alfabetização, mas à construção progressiva de conhecimentos que fundamentam as aprendizagens posteriores da leitura e da escrita (Rohde, 2015; Alsubaie, 2025).

Nesse sentido, percebe-se que o desenvolvimento do letramento emergente envolve habilidades interdependentes, e não uma sequência rígida de conteúdos isolados. Entre seus componentes encontram-se o vocabulário, a compreensão oral, a consciência fonológica, o conhecimento das letras, a percepção das convenções do impresso, a compreensão narrativa, a escrita espontânea e a capacidade de utilizar símbolos para representar ideias. Essas dimensões são desenvolvidas de maneira articulada, pois a criança mobiliza simultaneamente linguagem, memória, atenção, imaginação e conhecimentos socioculturais ao participar de uma situação de leitura ou produção de sentidos. Por essa razão, avaliações centradas apenas no reconhecimento de letras ou na reprodução de sons oferecem uma compreensão limitada, uma vez que desconsideram a comunicação, a representação simbólica e as condições ambientais envolvidas na aprendizagem (Rohde, 2015; Weadman, Serry e Snow, 2023).

Na Educação Infantil, as práticas de letramento devem preservar as especificidades da infância e sua estreita relação com as interações e as brincadeiras. O contato com a linguagem escrita torna-se significativo quando ocorre em situações nas quais a criança possa perguntar, imaginar, narrar, dramatizar, desenhar, cantar e experimentar diferentes formas de expressão. A intencionalidade pedagógica não deve ser confundida com escolarização precoce, pois se manifesta na seleção dos materiais, na organização do ambiente, na ampliação do vocabulário e na criação de oportunidades para que as crianças participem da cultura escrita de maneira ativa e prazerosa. Brincadeiras, músicas, movimentos, contação de histórias, dramatizações e jogos simbólicos constituem, assim, práticas legítimas para o desenvolvimento do letramento emergente (Hidayati et al., 2023; Papadopoulos e Bisiri, 2024).

Outrossim, verifica-se que a perspectiva dos multiletramentos amplia essa compreensão ao demonstrar que as crianças produzem sentidos por meio de diferentes linguagens e modos semióticos. A comunicação infantil não se limita às palavras faladas ou escritas, uma vez que também envolve gestos, expressões corporais, imagens, sons, movimentos, desenhos, objetos e recursos digitais. Ao combinar essas linguagens, a criança interpreta situações, manifesta preferências, reconstrói histórias e elabora explicações sobre o mundo. Reconhecer os letramentos emergentes exige, portanto, observar não apenas o que a criança fala ou escreve, mas também como utiliza o corpo, o espaço e os materiais para comunicar significados. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos inclusivos, nos quais diferentes formas de expressão precisam ser reconhecidas como manifestações legítimas de participação, compreensão e autoria (Papadopoulos e Bisiri, 2024; Dias et al., 2025).

A leitura compartilhada ocupa posição central no desenvolvimento do letramento emergente porque articula linguagem, interação social, imaginação e compreensão narrativa. Durante essa prática, o professor pode apresentar novas palavras, explorar características dos personagens, estabelecer relações entre texto e imagem, incentivar previsões e solicitar que as crianças reconstruam acontecimentos. Entretanto, a simples exposição ao livro não garante a aprendizagem, pois a qualidade da mediação determina o grau de envolvimento e participação infantil. Perguntas abertas, tempo suficiente para respostas, comentários sobre as imagens e retomada das falas das crianças transformam a leitura em uma experiência dialógica, enquanto cartões ilustrados, objetos e sequências visuais podem favorecer a atenção, a memória e o reconto das histórias (Puspitasari et al., 2023; Weadman, Serry e Snow, 2023).

A organização do ambiente educacional também influencia as oportunidades de letramento disponibilizadas às crianças. Salas com livros acessíveis, materiais de escrita, letras móveis, imagens, cartazes, rótulos, fantoches e espaços destinados à dramatização favorecem a exploração autônoma e a integração da linguagem às atividades cotidianas. Contudo, a presença desses materiais, isoladamente, não assegura seu aproveitamento pedagógico, porque seus efeitos dependem das práticas docentes e da maneira como as crianças são convidadas a utilizá-los. Um ambiente alfabetizador de qualidade não deve apenas expor palavras nas paredes, mas criar situações autênticas nas quais ler, escrever, escolher, registrar e narrar desempenhem funções compreensíveis para as crianças. Recursos físicos, mediação docente e envolvimento infantil constituem, desse modo, dimensões complementares do ambiente de letramento emergente (Hidayati et al., 2023; Alsubaie, 2025).

Destarte, outro ponto relevante é que o professor exerce papel decisivo na transformação das experiências cotidianas em oportunidades de aprendizagem da linguagem. Para realizar essa mediação, precisa conhecer os componentes do letramento emergente, observar os diferentes percursos de desenvolvimento e planejar intervenções adequadas às necessidades das crianças. Embora os profissionais da Educação Infantil reconheçam sua responsabilidade no desenvolvimento da linguagem, nem sempre distinguem claramente linguagem oral, consciência fonológica, conhecimento do impresso e compreensão narrativa. Lacunas na formação inicial e continuada podem limitar a utilização de estratégias de leitura dialógica e dificultar a identificação de crianças que necessitam de apoios adicionais. A ampliação dos conhecimentos docentes constitui, portanto, uma condição essencial para que as práticas de letramento sejam intencionais, inclusivas e fundamentadas em evidências (Rohde, 2015; Weadman, Serry e Snow, 2023; Alsubaie, 2025).

Ademais, as experiências familiares representam outra dimensão relevante, pois o letramento emergente é construído dentro e fora da instituição educacional. A leitura conjunta, as conversas sobre histórias, as brincadeiras com letras, as tentativas de escrever o próprio nome e a observação de textos

presentes no cotidiano ajudam a criança a compreender as funções sociais da escrita. Essas oportunidades, entretanto, são influenciadas pelo tempo disponível, pelo acesso aos livros, pelas condições econômicas das famílias e pela existência de bibliotecas ou equipamentos culturais. As diferenças observadas entre as crianças não devem ser interpretadas automaticamente como ausência de interesse ou investimento familiar, pois também podem refletir desigualdades estruturais. A aproximação entre escola e família deve reconhecer as diferentes práticas culturais e construir formas de apoio que ampliem as oportunidades de letramento sem culpabilizar os responsáveis (Papadopoulos, Hall e Orija, 2026).

Outrossim, verifica-se que o letramento emergente também apresenta uma dimensão estética, porque o contato com a literatura, a arte e as diferentes linguagens favorece a sensibilidade, a imaginação e a elaboração simbólica. Histórias, poemas, cantigas, imagens e dramatizações permitem que as crianças experimentem emoções, construam interpretações e reconheçam diferentes perspectivas. Quando as práticas pedagógicas se restringem ao treinamento de letras e sons, parte importante dessa experiência formativa é reduzida a exercícios mecânicos, distantes das funções culturais e expressivas da linguagem. A educação estética amplia o letramento ao integrar leitura, criatividade, sensibilidade e criticidade, reafirmando que participar da cultura escrita também envolve sentir, imaginar e atribuir novos significados às experiências vividas (Papadopoulos e Bisiri, 2024; Dias et al., 2026a).

Nesse diapasão, observa-se que a dimensão social do letramento evidencia que a apropriação da linguagem ultrapassa a aquisição instrumental de competências de leitura e escrita. As práticas de letramento possibilitam que os sujeitos expressem opiniões, interpretem diferentes discursos, reconheçam perspectivas e participem de relações fundamentadas no diálogo. Embora essas experiências adquiram diferentes níveis de complexidade ao longo da escolarização, suas bases começam a ser construídas na Educação Infantil por meio da escuta, da convivência, da negociação de sentidos e da resolução mediada de conflitos. Desse modo, criar situações nas quais as crianças possam narrar vivências, ouvir os colegas e participar das decisões coletivas contribui para articular letramento, formação cidadã e cultura de paz desde os primeiros anos escolares (Dias et al., 2026b).

Portanto, infere-se que o letramento emergente constitui um processo multidimensional, socialmente situado e marcado pela interação entre habilidades, ambientes, materiais e práticas culturais. Sua promoção na Educação Infantil requer experiências lúdicas, acessíveis e significativas que articulem oralidade, leitura, escrita espontânea, corpo, imagem, arte e brincadeira, respeitando os diferentes modos e ritmos de participação (Rohde, 2015). Essa concepção mostra-se especialmente relevante para a inclusão de crianças autistas, pois impede que linguagem e aprendizagem sejam avaliadas exclusivamente pela fala oral ou pela realização padronizada de tarefas. Ao reconhecer múltiplas formas de comunicação, envolvimento e autoria, a escola amplia as oportunidades de participação e estabelece fundamentos mais

equitativos para o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita (Weadman, Serry e Snow, 2023; Papadopoulos e Bisiri, 2024).

2.2 AUTISMO E HETEROGENEIDADE COMUNICACIONAL

O autismo constitui uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por elevada heterogeneidade clínica, cognitiva, sensorial, comportamental e comunicacional. Embora as diferenças persistentes na comunicação e na interação social integrem os critérios diagnósticos, suas manifestações variam consideravelmente. Algumas crianças desenvolvem linguagem oral funcional, enquanto outras utilizam palavras isoladas, apresentam fala mínima ou se comunicam por gestos, olhares, expressões corporais, vocalizações, imagens e recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Essa diversidade impede a definição de um perfil comunicacional único e exige que as práticas educacionais considerem as características e necessidades individuais (Masi et al., 2017; Hobson e Petty, 2021).

A heterogeneidade comunicacional não se limita à presença ou à ausência da fala, pois abrange os componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático da linguagem. Algumas crianças autistas apresentam vocabulário amplo e estruturas gramaticais complexas, mas encontram dificuldades para compreender sentidos implícitos e utilizar a linguagem nas interações. Outras apresentam limitações mais abrangentes na compreensão e expressão, enquanto determinados indivíduos manifestam habilidades linguísticas preservadas ou superiores em áreas específicas. Por isso, a avaliação comunicacional deve considerar a combinação entre diferentes competências, e não apenas a quantidade de palavras pronunciadas (Vogindroukas et al., 2022).

As habilidades sociocomunicativas anteriores à fala, como atenção conjunta, imitação, alternância de turnos e utilização de gestos, influenciam o desenvolvimento posterior da linguagem e da participação. Olhar para um objeto, aproximar-se de uma pessoa, selecionar uma imagem, vocalizar ou afastar-se de uma atividade também podem exercer funções comunicativas específicas. Quando a escola reconhece somente respostas faladas, pode interpretar diferenças expressivas como ausência de compreensão, interesse ou intenção comunicativa. Compreender a comunicação como um processo multimodal torna-se, assim, condição necessária para desenvolver interações responsivas e práticas educacionais inclusivas (Vogindroukas et al., 2022; Journal et al., 2024).

Nesse aspecto, verifica-se que as crianças autistas com fala mínima são particularmente afetadas pela homogeneização dos perfis comunicacionais. Classificações baseadas exclusivamente na quantidade de palavras não revelam diferenças de cognição, compreensão, intenção comunicativa, interação social e capacidade simbólica. Algumas crianças apresentam atrasos globais mais acentuados, enquanto outras possuem habilidades cognitivas e comunicacionais superiores ao desempenho demonstrado na fala. A

limitação da linguagem oral não pode, portanto, ser utilizada como indicador isolado da capacidade intelectual, da compreensão ou do potencial de aprendizagem (Pizzano et al., 2024).

A heterogeneidade também resulta da interação entre trajetórias de desenvolvimento, processamento sensorial, atenção, funções executivas, habilidades motoras e condições associadas. Deficiência intelectual, transtorno do desenvolvimento da linguagem, apraxia de fala e transtornos dos sons da fala podem produzir necessidades comunicacionais específicas (Lombardo, Lai e Baron-Cohen, 2019). Além disso, os perfis se modificam ao longo do tempo, razão pela qual classificações rígidas apresentam alcance limitado. A compreensão dessa diversidade demanda avaliações interdisciplinares e longitudinais que reconheçam mudanças, potencialidades e necessidades de apoio (Masi et al., 2017; Journal et al., 2024).

Logo, no contexto da Educação Infantil, reconhecer a heterogeneidade comunicacional exige práticas flexíveis que ofereçam diferentes formas de acesso, participação e expressão, incluindo fala, gestos, desenhos, objetos, imagens, pictogramas e tecnologias assistivas. Essa perspectiva repercute diretamente no letramento emergente, pois a compreensão narrativa, o reconhecimento de símbolos e a escrita espontânea podem ser demonstrados por escolhas, gestos, ordenação de imagens e outros recursos multimodais. Ao deixar de confundir oralidade com compreensão, a escola amplia as oportunidades de participação, aprendizagem e autoria das crianças autistas nas práticas de leitura e escrita (Vogindroukas et al., 2022; Journal et al., 2024; Pizzano et al., 2024).

2.3 PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A participação das crianças autistas nas práticas de letramento não pode ser reduzida à presença física na sala de aula ou à execução das mesmas tarefas propostas ao restante da turma. Participar significa ter condições de acessar materiais, compreender as atividades, manifestar interesses, realizar escolhas, interagir com outras pessoas e produzir sentidos por diferentes formas de comunicação. Essa compreensão desloca o foco das limitações individuais para as oportunidades efetivamente oferecidas pelo ambiente educacional. Desse modo, a inclusão ocorre quando as práticas pedagógicas reconhecem a heterogeneidade das crianças e garantem possibilidades reais de acesso, envolvimento, expressão e autoria nas experiências com a linguagem oral e escrita (Masi et al., 2017; Hobson e Petty, 2021).

Assim, verifica-se que as práticas de letramento emergente tornam-se inclusivas quando reconhecem que a produção de sentidos não depende exclusivamente da linguagem oral. Crianças autistas podem demonstrar compreensão de uma história por meio do olhar, de gestos, vocalizações, expressões corporais, seleção de imagens, organização de sequências ou utilização de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Quando o professor considera apenas respostas faladas, corre o risco de interpretar diferenças comunicacionais como falta de atenção, interesse ou aprendizagem (Vogindroukas et al., 2022). A adoção de uma perspectiva multimodal permite reconhecer essas manifestações como

respostas legítimas e amplia a participação de crianças com diferentes perfis comunicacionais nas atividades de leitura, narrativa e escrita emergente (Papadopoulos e Bisiri, 2024; Journal et al., 2024).

Nessa ótica, a leitura compartilhada constitui uma oportunidade privilegiada para promover participação e inclusão na Educação Infantil. Durante a atividade, o professor pode utilizar livros ilustrados, objetos concretos, cartões com imagens, fantoches, dramatizações, gestos e recursos digitais para tornar a narrativa mais compreensível e acessível. Perguntas abertas, pausas, repetição de trechos e tempo ampliado para resposta favorecem a manifestação das crianças, inclusive daquelas que utilizam formas não orais de comunicação. Além disso, permitir que escolham personagens, antecipem acontecimentos, indiquem preferências ou reorganizem partes da narrativa transforma a leitura em uma experiência interativa, na qual a criança deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como interlocutora e autora de sentidos (Puspitasari et al., 2023; Weadman, Serry e Snow, 2023).

Além disso, a organização do ambiente também interfere diretamente nas oportunidades de participação nas práticas de letramento. Livros posicionados ao alcance das crianças, espaços com menor sobrecarga sensorial, rotinas visualmente estruturadas e disponibilidade de materiais diversificados favorecem a exploração autônoma e o engajamento. Recursos como letras móveis, pranchas de comunicação, sequências visuais, objetos de referência e diferentes instrumentos de escrita possibilitam que cada criança encontre formas adequadas de interagir com textos e símbolos (Alsubaie, 2025). Entretanto, a simples presença desses materiais não garante inclusão, pois seus efeitos dependem da mediação docente, da finalidade pedagógica e da possibilidade de utilização espontânea pelas crianças. Um ambiente inclusivo deve combinar acessibilidade física, sensorial e comunicacional com experiências significativas de linguagem (Hidayati et al., 2023).

Ademais, observa-se que as crianças autistas com fala mínima necessitam de atenção especial, porque frequentemente são subestimadas ou excluídas de atividades coletivas de leitura. A quantidade de palavras faladas não representa, isoladamente, a compreensão, a capacidade cognitiva ou o potencial de aprendizagem, uma vez que crianças com reduzida expressão oral podem apresentar diferentes níveis de entendimento, comunicação simbólica e interesse por histórias. Por isso, a observação pedagógica deve considerar como cada criança direciona a atenção, reconhece imagens, responde a personagens, realiza escolhas e utiliza recursos alternativos para expressar sentidos. A inclusão dessas crianças requer a disponibilização contínua de apoios comunicacionais, e não apenas sua utilização em atividades individualizadas ou em espaços especializados (Pizzano et al., 2024; Journal et al., 2024).

Nesse diapasão, a mediação docente é determinante para converter os recursos disponíveis em oportunidades concretas de participação. O professor precisa conhecer os componentes do letramento emergente, identificar os modos de comunicação de cada criança e planejar atividades com diferentes

possibilidades de acesso e resposta. Essa atuação exige formação para reconhecer manifestações não convencionais de atenção e compreensão, selecionar apoios visuais, utilizar tecnologias assistivas e articular o trabalho com familiares e profissionais especializados. Lacunas na formação podem levar à aplicação de propostas rígidas, à redução das expectativas de aprendizagem e à atribuição das dificuldades exclusivamente à criança. Assim, a inclusão depende tanto dos recursos materiais quanto dos conhecimentos, das atitudes e das decisões pedagógicas dos profissionais (Rohde, 2015; Weadman, Serry e Snow, 2023; Alsubaie, 2025).

No mais, a participação também envolve reconhecer a criança como autora, e não somente como receptora das atividades pedagógicas. Nas práticas de letramento, a autoria pode ser manifestada quando a criança escolhe um livro, seleciona personagens, modifica uma narrativa, produz desenhos, combina símbolos ou comunica sua interpretação por meio de gestos e imagens. A documentação pedagógica dessas manifestações permite acompanhar percursos individuais sem restringir a avaliação à reprodução oral ou à execução de tarefas padronizadas. Ao valorizar diferentes formas de expressão, a escola amplia a visibilidade das aprendizagens e evita que modos singulares de comunicação sejam interpretados como ausência de conhecimento (Papadopoulos e Bisiri, 2024; Papadopoulos, Hall e Orija, 2026).

Portanto, pode-se dizer que a inclusão nas práticas de letramento exige a remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais que restringem a participação das crianças autistas. Essa perspectiva não significa reduzir os objetivos de aprendizagem, mas diversificar os caminhos pelos quais as crianças acessam os textos, interagem com os colegas e demonstram o que compreendem. Práticas flexíveis, recursos multimodais, mediação responsiva e expectativas elevadas acompanhadas de apoios adequados tornam o letramento emergente mais equitativo. Ao assegurar acesso, envolvimento, expressão e autoria, a Educação Infantil reconhece a diversidade comunicacional como parte constitutiva da aprendizagem e fortalece o direito de todas as crianças à participação na cultura escrita (Rohde, 2015; Journal et al., 2024; Pizzano et al., 2024).

2.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ACESSIBILIDADE

A mediação pedagógica e a acessibilidade devem ser compreendidas como dimensões indissociáveis da educação inclusiva, pois o acesso físico à escola não garante, isoladamente, participação e aprendizagem. A inclusão exige a identificação e a remoção de barreiras presentes no currículo, nos materiais, na comunicação, nas estratégias de ensino e nas formas de avaliação. Nesse processo, o professor atua intencionalmente para aproximar os conhecimentos das características, experiências e necessidades dos estudantes, oferecendo apoios que favoreçam sua participação. A mediação pedagógica deixa, assim, de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a representar um conjunto de decisões

destinadas a assegurar acesso, envolvimento e aprendizagem em condições de equidade (López Vázquez et al., 2021; Adorno, 2026).

Nesse sentido, a acessibilidade curricular pressupõe que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por diferentes percursos, sem que a diversidade dos estudantes seja tratada como desvio de um padrão considerado ideal. Em vez de elaborar adaptações somente depois que a criança encontra dificuldades, o planejamento deve antecipar possíveis barreiras e oferecer múltiplas formas de interação com o conhecimento. Essa perspectiva desloca a responsabilidade pela aprendizagem, frequentemente atribuída às limitações individuais, para a relação entre o estudante, o currículo e as condições pedagógicas. A acessibilidade não significa reduzir conteúdos ou expectativas, mas diversificar recursos, estratégias e modos de expressão para permitir que todos participem das experiências educacionais (Cordeiro e Souza, 2024).

Sob essa perspectiva, verifica-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece princípios relevantes para concretizar a acessibilidade curricular por meio de múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão. O engajamento refere-se às diferentes maneiras de despertar o interesse, favorecer a permanência na atividade e permitir escolhas; a representação envolve a apresentação das informações por palavras, imagens, objetos, gestos, sons e outros recursos; e a ação e expressão contempla diferentes possibilidades de demonstrar compreensão. Esses princípios são pertinentes às práticas de letramento porque possibilitam que histórias, símbolos e textos sejam acessados por múltiplos canais, enquanto as crianças podem participar por meio da fala, de gestos, desenhos, dramatizações, imagens ou tecnologias assistivas (Cordeiro e Souza, 2024; Silveira et al., 2026).

Além disso, conta-se que a mediação docente torna os princípios de acessibilidade efetivos ao transformar recursos e orientações gerais em experiências concretas de aprendizagem. O professor seleciona materiais, organiza o espaço, formula perguntas, oferece pistas, ajusta o tempo de resposta e observa como cada criança interage com as atividades. Essa atuação exige planejamento intencional, conhecimento do desenvolvimento infantil e capacidade para interpretar manifestações não convencionais de interesse, compreensão e comunicação. Na Educação Infantil, a mediação precisa preservar a ludicidade e articular brincadeiras, histórias, imagens, músicas, movimentos e interações, evitando tanto a rigidez das tarefas padronizadas quanto a ausência de intencionalidade pedagógica (López Vázquez et al., 2021; Silveira et al., 2026).

No contexto das práticas de letramento com crianças autistas, a acessibilidade comunicacional representa uma condição fundamental para a participação. Algumas crianças utilizam linguagem oral, enquanto outras se expressam por gestos, olhares, vocalizações, objetos, imagens, pictogramas ou recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Por isso, atividades que exigem exclusivamente respostas

verbais podem ocultar conhecimentos e restringir a autoria infantil. O professor pode ampliar a acessibilidade ao utilizar sequências visuais, adaptar livros, antecipar etapas, reduzir informações desnecessárias, apresentar objetos relacionados às narrativas e permitir diferentes formas de escolha e resposta. A mediação torna-se inclusiva quando reconhece essas manifestações como comunicação legítima e não condiciona a participação ao domínio da fala (Cordeiro e Souza, 2024; Adorno, 2026).

Desse modo, a redução da carga linguística e cognitiva desnecessária também favorece o envolvimento dos estudantes nas atividades. Instruções longas, linguagem abstrata, excesso de estímulos e mudanças pouco previsíveis podem consumir recursos de atenção que deveriam ser empregados na compreensão e na aprendizagem. Embora as pesquisas sobre pedagogias acessíveis tenham sido desenvolvidas com estudantes mais velhos, seus resultados oferecem princípios transferíveis, com a devida adequação, à Educação Infantil, como instruções objetivas, demonstrações visuais, divisão das atividades em etapas e verificação contínua da compreensão. Essas estratégias não simplificam indevidamente o currículo, mas reduzem barreiras externas que dificultam o engajamento de crianças com diferentes perfis linguísticos e atencionais (Tancredi et al., 2025).

Ademais, as tecnologias digitais podem ampliar a acessibilidade quando são selecionadas de acordo com os objetivos pedagógicos e os padrões de usabilidade. Recursos multimídia, leitores de tela, legendas, ampliação visual, pranchas digitais e aplicativos de comunicação podem diversificar o acesso às informações e as formas de participação. Entretanto, a presença da tecnologia não garante inclusão, pois plataformas complexas, materiais incompatíveis com tecnologias assistivas e recursos com excesso de estímulos podem criar novas barreiras. Embora estudos realizados no Ensino Superior não possam ser diretamente generalizados para a Educação Infantil, eles demonstram que a acessibilidade digital depende da articulação entre infraestrutura, desenho pedagógico, formação docente e avaliação permanente das experiências dos usuários (Quinga-Villa et al., 2025).

Outrossim, observa-se que a efetivação da acessibilidade requer trabalho colaborativo entre professores, pedagogos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, familiares e demais integrantes da comunidade escolar. O pedagogo ocupa posição estratégica na articulação do planejamento, na orientação dos docentes, no acompanhamento das aprendizagens e na promoção de práticas coerentes entre a sala comum e os serviços de apoio. Quando esses profissionais atuam isoladamente, os recursos de acessibilidade tendem a ser utilizados de maneira pontual e desarticulada do currículo. A mediação inclusiva depende, portanto, de responsabilidade compartilhada, planejamento coletivo e formação continuada que possibilitem compreender a diversidade como elemento constitutivo do trabalho pedagógico (López Vázquez et al., 2021; Adorno, 2026).

Por conseguinte, a avaliação integra esse processo porque permite identificar não apenas o que a criança realizou, mas também as condições que favoreceram ou limitaram sua participação. Registros de

escolhas, gestos, produções gráficas, interações, respostas simbólicas e formas de utilização dos recursos oferecem evidências mais amplas do que tarefas exclusivamente orais ou escritas. A documentação pedagógica possibilita ajustar materiais, reorganizar estratégias e verificar se os apoios utilizados promovem maior autonomia. Desse modo, avaliar a acessibilidade significa analisar continuamente a relação entre objetivos, ambiente, mediação e formas de expressão, evitando atribuir à criança dificuldades produzidas pelo próprio planejamento educacional (Cordeiro e Souza, 2024; Tancredi et al., 2025).

Portanto, constata-se que a mediação pedagógica e acessibilidade articulam-se na construção de práticas que antecipam barreiras e ampliam as possibilidades de acesso, engajamento, expressão e aprendizagem. O Desenho Universal para a Aprendizagem, as pedagogias acessíveis, os recursos digitais e o trabalho colaborativo oferecem referências importantes, mas sua efetividade depende das decisões tomadas no cotidiano escolar (Cordeiro e Souza, 2024; Quinga-Villa et al., 2025). Nas práticas de letramento, essa perspectiva permite que crianças com diferentes perfis comunicacionais participem da leitura, da construção narrativa e da produção de sentidos sem depender de uma única forma de resposta. A inclusão concretiza-se quando o planejamento reconhece a diversidade desde sua origem e assegura a cada criança apoios adequados para participar com progressiva autonomia e autoria (Silveira et al., 2026; Adorno, 2026).

2.5 BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO

As barreiras à participação devem ser compreendidas como obstáculos produzidos na interação entre as características das crianças e as condições oferecidas pelo ambiente educacional. Essa perspectiva supera interpretações que atribuem as dificuldades exclusivamente ao autismo, à deficiência ou à ausência de determinadas habilidades. A presença física na sala de aula não garante inclusão quando a criança não consegue acessar os materiais, compreender as orientações, comunicar suas escolhas ou participar das atividades coletivas. Desse modo, identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais, curriculares, sensoriais, tecnológicas e atitudinais constitui uma condição para assegurar participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (López Vázquez et al., 2021; Cordeiro e Souza, 2024).

Nesse sentido, verifica-se que as barreiras comunicacionais apresentam efeitos expressivos sobre a participação de crianças autistas nas práticas de letramento. Atividades baseadas exclusivamente na linguagem oral podem excluir crianças com fala mínima ou que utilizam gestos, olhares, vocalizações, imagens, pictogramas e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Vogindroukas et al., 2022). Além disso, instruções extensas, linguagem abstrata, perguntas pouco objetivas e tempo reduzido para resposta podem dificultar a compreensão e ocultar conhecimentos que a criança seria capaz de demonstrar por outras formas. Quando somente a resposta falada é considerada válida, diferenças comunicacionais são

equivocadamente interpretadas como falta de atenção, compreensão ou interesse (Journal et al., 2024; Pizzano et al., 2024).

Além disso, percebe-se que as barreiras pedagógicas e curriculares decorrem de propostas padronizadas que estabelecem uma única forma de ensinar, participar e demonstrar aprendizagem. Livros pouco acessíveis, tarefas descontextualizadas, ausência de apoios visuais e avaliações centradas na reprodução verbal restringem o envolvimento das crianças com diferentes perfis comunicacionais. A elaboração de adaptações somente após o surgimento das dificuldades também mantém uma lógica reativa, na qual a criança precisa fracassar antes de receber apoio. Em contraposição, o planejamento orientado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem antecipa barreiras e disponibiliza múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão desde o início das atividades (Cordeiro e Souza, 2024; Silveira et al., 2026).

Além disso, é importante destacar que as barreiras sensoriais e organizacionais podem comprometer a permanência e o envolvimento das crianças nas experiências de letramento. Excesso de ruídos, iluminação intensa, grande quantidade de estímulos visuais, mudanças inesperadas na rotina e atividades prolongadas podem produzir desconforto ou sobrecarga. Nessas situações, afastar-se, cobrir os ouvidos, movimentar-se ou recusar uma atividade pode representar uma tentativa de autorregulação, e não ausência de interesse. A organização de espaços menos sobrecarregados, a antecipação visual das atividades, a flexibilização do tempo e a possibilidade de pausas contribuem para reduzir demandas externas e favorecer o direcionamento da atenção à aprendizagem (Masi et al., 2017; Tancredi et al., 2025).

Ademais, as barreiras atitudinais manifestam-se por meio de baixas expectativas, interpretações capacitistas e decisões que restringem previamente as experiências oferecidas às crianças. A limitação da fala, por exemplo, não pode ser utilizada como indicador isolado de capacidade intelectual, compreensão ou potencial de aprendizagem. Quando professores presumem que a criança não compreenderá uma história ou não conseguirá participar, podem deixar de oferecer livros, perguntas, escolhas e oportunidades de autoria, aprofundando sua exclusão. A pouca representação de crianças com fala mínima nas pesquisas também contribui para a manutenção de práticas baseadas em perfis restritos, que não contemplam a heterogeneidade da população autista (Hobson e Petty, 2021; Pizzano et al., 2024).

Por fim, ressalta-se que as barreiras institucionais, formativas e tecnológicas limitam a continuidade das práticas inclusivas. A ausência de formação docente, planejamento colaborativo, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e disponibilidade de recursos acessíveis pode transformar os apoios em ações isoladas. Da mesma forma, tecnologias incompatíveis com recursos assistivos ou selecionadas sem critérios pedagógicos podem criar novas formas de exclusão. A superação desses obstáculos exige responsabilidade compartilhada, avaliação contínua da acessibilidade e participação de professores, pedagogos, famílias e profissionais especializados. Assim, remover barreiras não significa

reduzir os objetivos de aprendizagem, mas criar condições para que todas as crianças acessem, compreendam, expressem-se e exerçam autoria nas práticas de letramento (López Vázquez et al., 2021; Quinga-Villa et al., 2025; Adorno, 2026).

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão sistematizada da literatura, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, destinada a analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao letramento emergente de crianças autistas na Educação Infantil e as barreiras que afetam sua participação. A revisão foi organizada conforme as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses — PRISMA 2020*, contemplando identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. A utilização desse protocolo conferiu transparência ao processo de seleção, permitindo explicitar os critérios empregados na constituição do corpus e reduzir possíveis vieses na escolha das publicações.

O levantamento bibliográfico considerou publicações indexadas nas bases Scopus, Web of Science, Education Resources Information Center — ERIC, PsycINFO, PubMed/MEDLINE e SciELO. Também foram consultadas as listas de referências dos estudos selecionados, com a finalidade de localizar publicações potencialmente relevantes que não tivessem sido recuperadas pela busca principal.

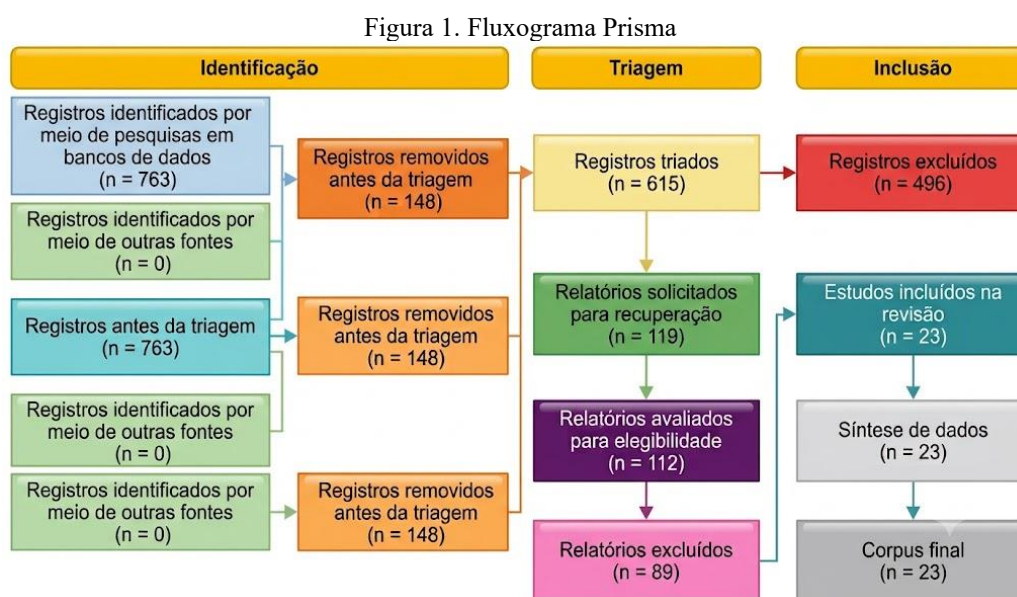
Foram empregados descritores em português e seus correspondentes em inglês e espanhol, combinados pelos operadores booleanos AND e OR. A estratégia foi organizada em três blocos: autismo, letramento emergente e Educação Infantil. Entre os principais termos utilizados encontram-se: “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “crianças autistas”, “letramento emergente”, “literacia inicial”, “leitura compartilhada”, “linguagem”, “comunicação”, “Educação Infantil”, “pré-escola”, “inclusão” e “participação”.

Foram incluídos artigos científicos publicados em português, inglês ou espanhol, disponíveis integralmente e relacionados a pelo menos um dos seguintes eixos: letramento emergente na primeira infância; linguagem e comunicação de crianças autistas; práticas pedagógicas inclusivas; mediação docente; acessibilidade curricular; participação em atividades de leitura e escrita; ou barreiras educacionais. Também foram admitidos estudos teóricos fundamentais para a compreensão da heterogeneidade comunicacional e do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Foram excluídas publicações duplicadas, editoriais sem fundamentação analítica, resumos de eventos, textos sem acesso integral e trabalhos que não apresentassem relação com autismo, letramento, linguagem, Educação Infantil ou inclusão. Estudos realizados com participantes de outras etapas educacionais foram mantidos apenas quando seus resultados ofereciam princípios transferíveis à análise da

acessibilidade, da mediação pedagógica ou das barreiras à participação, sendo essa limitação considerada durante a interpretação.

Na etapa de identificação, foram localizados 763 registros nas bases de dados consultadas. Após a remoção de 148 duplicatas, permaneceram 615 estudos para a triagem por títulos e resumos. Nessa etapa, 496 registros foram excluídos por não apresentarem relação direta com o autismo, o letramento emergente ou a Educação Infantil, resultando em 119 publicações selecionadas para a busca do texto completo. Destas, sete não foram recuperadas, de modo que 112 artigos foram avaliados quanto à elegibilidade. Após a leitura integral, 89 estudos foram excluídos: 26 por apresentarem população ou faixa etária incompatível; 24 por não abordarem o letramento emergente; 18 por adotarem enfoque exclusivamente clínico, sem implicações educacionais; 12 por corresponderem a editoriais, resumos, capítulos ou outras modalidades documentais não elegíveis; e nove por não apresentarem resultados relacionados às práticas pedagógicas ou à participação. Ao final, 23 estudos atenderam aos critérios estabelecidos e foram incluídos na síntese qualitativa e na análise de conteúdo (Figura 1).



Fonte: Os autores (2026)

A interpretação do corpus foi conduzida pela análise de conteúdo temática, desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016). Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos 23 estudos, seguida da definição do corpus, dos objetivos analíticos e das unidades de registro. Foram consideradas unidades de registro as passagens relacionadas às práticas de letramento, comunicação, participação, mediação, acessibilidade e barreiras educacionais.

Na exploração do material, as unidades foram codificadas e agrupadas conforme proximidade semântica e relação com a questão norteadora (Bardin, 2016). O processo produziu cinco categorias

temáticas: concepções e componentes do letramento emergente; heterogeneidade dos perfis comunicacionais; estratégias pedagógicas e recursos de mediação; acessibilidade, participação e autoria infantil; e barreiras comunicacionais, curriculares, sensoriais, atitudinais e institucionais.

Na etapa de tratamento e interpretação, os achados foram comparados entre as categorias e triangulados com os fundamentos do letramento emergente, da educação inclusiva, da comunicação multimodal e do Desenho Universal para a Aprendizagem. Essa etapa permitiu ultrapassar a descrição isolada dos estudos, identificando relações entre as características das crianças, as práticas pedagógicas e as condições ambientais que ampliavam ou restringiam a participação, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Categorias da análise de conteúdo temática de Bardin

Categoria temática	Unidades de registro	Síntese interpretativa	Autores relacionados
Letramento emergente na Educação Infantil	Linguagem oral; consciência fonológica; conhecimento das letras e do impresso; compreensão narrativa; escrita espontânea; representação simbólica; leitura compartilhada; multiletramentos	O letramento emergente foi compreendido como processo multidimensional iniciado antes da alfabetização convencional. Seu desenvolvimento depende da articulação entre habilidades linguísticas, experiências sociais, brincadeiras, materiais, práticas culturais e mediação docente.	Rohde (2015); Papadopoulos e Bisiri (2024); Alsubaie (2025); Hidayati et al. (2023); Puspitasari et al. (2023); Weadman, Serry e Snow (2023); Papadopoulos, Hall e Orija (2026); Dias et al. (2026a)
Autismo e heterogeneidade comunicacional	Linguagem oral funcional; fala mínima; comunicação não verbal; atenção conjunta; gestos; pragmática; semântica; compreensão; trajetórias do desenvolvimento	As crianças autistas apresentam perfis comunicacionais heterogêneos, não sendo possível avaliar sua compreensão ou capacidade de aprendizagem exclusivamente pela quantidade de palavras pronunciadas. A comunicação precisa ser analisada de maneira funcional, multimodal e desenvolvimental.	Masi et al. (2017); Lombardo, Lai e Baron-Cohen (2019); Hobson e Petty (2021); Vogindroukas et al. (2022); Guo et al. (2022); Journal et al. (2024); Pizzano et al. (2024)
Práticas pedagógicas e mediação docente	Leitura dialógica; contação de histórias; perguntas abertas; pausas; dramatização; recursos visuais; brincadeiras; materiais concretos; planejamento intencional	As práticas mais favoráveis combinam literatura, interação, brincadeira e diferentes recursos de representação. A simples disponibilidade dos materiais não garante aprendizagem, pois seus efeitos dependem da qualidade da mediação e das oportunidades de escolha e produção de sentidos.	Puspitasari et al. (2023); Hidayati et al. (2023); Weadman, Serry e Snow (2023); Alsubaie (2025); López Vázquez et al. (2021); Silveira et al. (2026); Adorno (2026)
Participação, acessibilidade e autoria infantil	Acesso; engajamento; escolha; expressão; comunicação	A inclusão ultrapassa a presença física e requer condições para acessar os	Cordeiro e Souza (2024); Papadopoulos e Bisiri (2024); Journal

LETRAMENTO EMERGENTE DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO SISTEMÁTICA
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO

	aumentativa e alternativa; imagens; pictogramas; tecnologias assistivas; Desenho Universal para a Aprendizagem	materiais, compreender as atividades, comunicar escolhas e exercer autoria. O planejamento acessível deve oferecer múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão.	et al. (2024); Pizzano et al. (2024); Tancredi et al. (2025); Quinga-Villa et al. (2025); Silveira et al. (2026); Adorno (2026)
Barreiras às práticas de letramento	Barreiras comunicacionais; curriculares; pedagógicas; sensoriais; atitudinais; tecnológicas; institucionais; formativas	As dificuldades de participação não decorrem somente das características das crianças, mas do descompasso entre a heterogeneidade comunicacional e a padronização das práticas escolares. Instruções exclusivamente orais, ambientes sobrecarregados, avaliações rígidas, baixas expectativas e formação insuficiente restringem o acesso ao letramento.	Hobson e Petty (2021); Vogindroukas et al. (2022); Journal et al. (2024); Pizzano et al. (2024); Cordeiro e Souza (2024); Tancredi et al. (2025); Quinga-Villa et al. (2025); López Vázquez et al. (2021); Adorno (2026)

Fonte: Os autores (2026)

Para assegurar o rigor metodológico, as etapas de identificação, seleção, extração e análise foram conduzidas de forma sistematizada e articuladas à questão norteadora. A aplicação das diretrizes do PRISMA 2020 conferiu transparência ao fluxo de seleção dos estudos, enquanto a análise de conteúdo temática possibilitou organizar e interpretar os achados para além de sua descrição individual. A análise e discussão entre os dados extraídos, as categorias analíticas e os referenciais teóricos permitiu identificar convergências, divergências e lacunas relacionadas ao letramento emergente de crianças autistas, às práticas pedagógicas e às barreiras à participação. Desse modo, o percurso metodológico adotado forneceu uma base consistente para a síntese qualitativa e para a discussão crítica das evidências incluídas na revisão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou que o letramento emergente de crianças autistas se situa na interseção entre desenvolvimento da linguagem, heterogeneidade comunicacional, mediação pedagógica e acessibilidade curricular. Apesar da existência de estudos sobre esses campos, ainda são limitadas as pesquisas que investigam diretamente a participação de crianças autistas em práticas de leitura, narrativa e escrita na Educação Infantil (Rohde, 2015; Masi et al., 2017). Essa fragmentação aponta a necessidade de integrar conhecimentos da Educação Infantil, da Educação Especial e dos estudos sobre autismo, compreendendo o letramento como resultado da interação entre habilidades, experiências socioculturais e condições ambientais (Papadopoulos e Bisiri, 2024; Pizzano et al., 2024).

Observa-se que os estudos convergem ao considerar o letramento emergente um processo iniciado antes da alfabetização convencional, envolvendo linguagem oral, consciência fonológica, conhecimento do impresso, compreensão narrativa, escrita espontânea e representação simbólica (Rohde, 2015; Papadopoulos e Bisiri, 2024). Entretanto, abordagens centradas exclusivamente em habilidades individuais podem desconsiderar que essas aprendizagens dependem das oportunidades oferecidas pela família, pela escola e pelo ambiente cultural. Nas crianças autistas, essa limitação torna-se mais evidente, pois a produção de sentidos pode ocorrer por fala, gestos, imagens, objetos, desenhos e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Alsubaie, 2025; Papadopoulos, Hall e Orija, 2026).

Ademais, verifica-se que a heterogeneidade comunicacional constitui um dos principais achados da revisão, uma vez que crianças autistas apresentam diferentes combinações de habilidades fonológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas e narrativas. Algumas desenvolvem vocabulário amplo, mas encontram dificuldades no uso social da linguagem, enquanto outras utilizam poucas palavras e demonstram compreensão e intenção comunicativa por meios não orais (Masi et al., 2017; Hobson e Petty, 2021). Essa diversidade mostra que a quantidade de palavras pronunciadas não deve ser tomada como indicador isolado de compreensão, capacidade intelectual ou potencial de aprendizagem, especialmente entre crianças com fala mínima, historicamente pouco representadas nas pesquisas (Vogindroukas et al., 2022; Pizzano et al., 2024).

As habilidades sociocomunicativas precoces, como atenção conjunta, imitação, alternância de turnos e utilização de gestos, influenciam o desenvolvimento posterior da linguagem, mas seguem trajetórias diversas. Comportamentos semelhantes podem exercer funções diferentes, como solicitar um objeto, compartilhar um interesse ou evitar uma situação sensorialmente desconfortável (Vogindroukas et al., 2022; Journal et al., 2024). Por isso, a observação pedagógica deve considerar a finalidade comunicativa das ações e sua transformação ao longo do tempo. Quando a escola reconhece somente respostas faladas, corre o risco de tornar invisíveis conhecimentos e formas legítimas de participação (Lombardo, Lai e Baron-Cohen, 2019).

Outrossim, o campo pedagógico, a leitura compartilhada mostrou-se uma prática relevante por articular vocabulário, interação, imaginação e compreensão narrativa. Seus resultados, contudo, dependem da qualidade da mediação, incluindo perguntas abertas, pausas, repetição de trechos, exploração de imagens, dramatizações e tempo ampliado para respostas (Puspitasari et al., 2023; Hidayati et al., 2023). Da mesma forma, a presença de livros, letras móveis, cartões ilustrados e objetos de referência não garante inclusão se esses materiais não puderem ser explorados e utilizados pelas crianças para realizar escolhas e produzir sentidos. Assim, recursos, ambiente e mediação docente precisam ser planejados de maneira integrada (Weadman, Serry e Snow, 2023; Alsubaie, 2025).

É importante frisar que a acessibilidade curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam essa integração ao prever múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão. Histórias e textos podem ser apresentados por palavras, imagens, objetos, sons e gestos, enquanto as crianças podem demonstrar compreensão por fala, desenhos, símbolos, dramatizações ou tecnologias assistivas (Cordeiro e Souza, 2024; López Vázquez et al., 2021). Essa abordagem não reduz os objetivos de aprendizagem, mas antecipa barreiras e diversifica os percursos de participação. Instruções objetivas, previsibilidade, redução de estímulos desnecessários e divisão das atividades em etapas também diminuem a carga cognitiva e favorecem o envolvimento (Tancredi et al., 2025; Silveira et al., 2026).

Destarte, constata-se que as barreiras à participação são comunicacionais, pedagógicas, sensoriais, atitudinais e institucionais. Atividades exclusivamente orais, ambientes sobrecarregados, avaliações padronizadas e baixas expectativas podem limitar o acesso às experiências de letramento. Além disso, lacunas na formação docente dificultam a interpretação de manifestações comunicacionais não convencionais e o uso de recursos acessíveis (Weadman, Serry e Snow, 2023; Cordeiro e Souza, 2024). A superação dessas barreiras requer formação continuada, planejamento colaborativo e articulação entre professores, pedagogos, Atendimento Educacional Especializado e familiares, evitando que os apoios permaneçam isolados do currículo comum (Tancredi et al., 2025; Adorno, 2026).

Por fim, ressalta-se que a discussão demonstra que as dificuldades de participação não decorrem apenas das características do autismo, mas do descompasso entre a heterogeneidade das crianças e a padronização das práticas escolares (Hobson e Petty, 2021; Journal et al., 2024). A promoção do letramento emergente exige reconhecer múltiplas formas de comunicação, reorganizar os ambientes e avaliar compreensão, iniciativa e autoria por diferentes evidências. Permanecem como lacunas a escassez de pesquisas na Educação Infantil, a baixa participação de crianças com fala mínima, a ausência de estudos longitudinais e a concentração da produção fora do Sul Global. (Pizzano et al., 2024; Cordeiro e Souza, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o desenvolvimento do letramento emergente não depende exclusivamente de habilidades individuais ou da linguagem oral, mas da interação entre os diferentes perfis comunicacionais das crianças e as oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional. Nesse sentido, práticas inclusivas devem articular leitura, brincadeira, narrativa, escrita espontânea e múltiplas linguagens, reconhecendo gestos, imagens, vocalizações, desenhos e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa como formas legítimas de expressão e produção de sentidos.

Ademais, os achados demonstraram que a leitura compartilhada, a contação de histórias, os apoios visuais, os materiais concretos, as dramatizações e as tecnologias assistivas podem ampliar o acesso e o

envolvimento nas experiências de letramento quando acompanhados por mediação docente intencional e responsiva. Em contrapartida, atividades baseadas somente em instruções e respostas orais, ambientes sensorialmente sobrecarregados, avaliações padronizadas, baixas expectativas e formação docente insuficiente restringem a participação, sobretudo das crianças com fala mínima. Dessa forma, as dificuldades observadas não decorrem apenas do autismo, mas também do descompasso entre a heterogeneidade comunicacional das crianças e a padronização das práticas curriculares e avaliativas.

Por fim, recomenda-se que as instituições de Educação Infantil adotem princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ampliem a acessibilidade comunicacional e desenvolvam processos permanentes de formação docente sobre autismo, letramento emergente e comunicação multimodal. Também é necessário fortalecer o planejamento colaborativo entre professores, pedagogos, Atendimento Educacional Especializado, famílias e outros profissionais, assegurando que os recursos de apoio estejam integrados às atividades coletivas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, D. C. S. D. O papel do pedagogo na educação especial: mediações pedagógicas e práticas inclusivas. **International Integralize Scientific**, v. 6, n. 58, p. 8-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.63391/gkgcq250>
- ALSUBAIE, M. A. Language and literacy education in the early years: emergent literacy in the context of the learning environment in early childhood classrooms in Saudi Arabia. **SAGE Open**, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251364052>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- DIAS, M. A. N.; FEITOSA, A. A.; MELO, F. C. S.; PAULA, T. N. A.; SÁ, R. A.; LIMA, P. S. R.; MARINHO, L. S. B.; OLIVEIRA, G. B.; ABREU, J. C. C.; OLIVEIRA, W. M. D. Letramento estético na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública: uma revisão de literatura. **Revista FT**, v. 30, ed. 155, 2026. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202602282102>
- DIAS, M. A. N.; FEITOSA, A. A.; SILVA, A. C. Q.; SÁ, R. A.; TROMBETA, D. C.; SILVA, L. A. G.; BATISTA, D. C. S.; TIRELLO, D. C. Letramento, violência escolar e mediação de conflitos: contribuições para construção da cultura de paz no ambiente escolar. **Periódicos Brasil: Pesquisa Científica**, v. 5, n. 1, p. 1354-1373, 2026. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n1p1354-1373>
- DIAS, M. A. N.; SILVA, A. C. Q.; SOUSA, I. D.; CARVALHO, E. P. N.; BARBOSA, W. G. O letramento corporal no ensino militar: a ordem unida na Polícia Militar do Estado do Tocantins. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 46, p. 2697-2708, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/levv16n46-076>

GUO, X.; ZHAI, G.; LIU, J.; CAO, Y.; ZHANG, X.; CUI, D.; GAO, L. Inter-individual heterogeneity of functional brain networks in children with autism spectrum disorder. **Molecular Autism**, v. 13, art. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13229-022-00535-0>

HIDAYATI, N.; MELIANI, F.; YULIYANTO, A.; SOFIASYARI, I.; MUZFIRAH, S. Strategies in introduction emergent literacy for early childhood in early childhood education. **KINDERGARTEN: Journal of Islamic Early Childhood Education**, v. 6, n. 2, p. 113-121, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24014/kjiece.v6i2.21527>

HOBSON, H.; PETTY, S. Moving forwards not backwards: heterogeneity in autism spectrum disorders. **Molecular Psychiatry**, v. 26, p. 7100-7101, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01226-7>

JOURNAL, F.; FRANCHINI, M.; GODEL, M.; KOJOVIC, N.; LATRÈCHE, K.; SOLAZZO, S.; SCHNEIDER, M.; SCHAER, M. Phenotyping variability in early socio-communicative skills in young children with autism and its influence on later development. **Autism Research**, v. 17, n. 10, p. 2030-2044, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.3188>

LOMBARDO, M. V.; LAI, M.-C.; BARON-COHEN, S. Big data approaches to decomposing heterogeneity across the autism spectrum. **Molecular Psychiatry**, v. 24, p. 1435-1450, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0321-0>

LÓPEZ VÁZQUEZ, R.; TOBÓN TOBÓN, S.; VEYTIA BUCHELI, M. G.; JUÁREZ HERNÁNDEZ, L. G. La mediación didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa. **Revista Fuentes**, v. 23, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>

MASI, A.; DEMAYO, M. M.; GLOZIER, N.; GUASTELLA, A. J. An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options. **Neuroscience Bulletin**, v. 33, n. 2, p. 183-193, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>

PAPADOPOULOS, I.; BISIRI, E. Emergent multiliteracies: towards an understanding of the theory and pedagogical practice. **Hellenic Journal of Research in Education**, v. 13, n. 2, p. 74-90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12681/hjre.37458>

PAPADOPOULOS, I.; HALL, A.; ORIJIA, M. Family literacy and emergent writing in early childhood: a mixed-methods study of Greek families. **Early Childhood Education Journal**, v. 54, p. 3865-3876, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02131-w>

PIZZANO, M.; SHIRE, S.; SHIH, W.; LEVATO, L.; LANDA, R.; LORD, C.; SMITH, T.; KASARI, C. Profiles of minimally verbal autistic children: illuminating the neglected end of the spectrum. **Autism Research**, v. 17, n. 6, p. 1218-1229, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.3151>

PUSPITASARI, D.; LIM, B. V.; EVELINA, R.; SETIA, Y. The emergent literacy activities through the storytelling method with flashcard media for early childhood education. **Journal of Digital Learning and Education**, v. 3, n. 1, p. 32-39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52562/jdle.v3i1.599>

QUINGA-VILLA, C. A.; CABRERA-SUAREZ, C. X.; MEDINA-LEÓN, A.; MAQUEIRA-CARABALLO, G. C. Entornos virtuales de aprendizaje con recursos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. **Journal of Economic and Social Science Research**, v. 5, n. 4, p. 72-86, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/218>

ROHDE, L. The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context. **SAGE Open**, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

SILVEIRA, E. P.; MARQUES, C. S.; SOUSA, D. B. L.; IGLESIAS, J. O. V.; ARAÚJO, M. P. M. Práticas pedagógicas e mediação nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Artefactum: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 25, n. 2, p. 1-20, 2026. DOI: <https://doi.org/10.23900/artefactum.v25i2.2754>

TANCREDI, H.; GRAHAM, L. J.; KILLINGLY, C.; SWELLER, N. Investigating the impact of Accessible Pedagogies on the experiences and engagement of students with language and/or attentional difficulties. **Learning Environments Research**, v. 28, p. 289-306, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09514-z>

VOGINDROUKAS, I.; STANKOVA, M.; CHELAS, E.-N.; PROEDROU, A. Language and speech characteristics in autism. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 18, p. 2367-2377, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>

WEADMAN, T.; SERRY, T.; SNOW, P. C. The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: early childhood teachers' self-reported role, knowledge and confidence. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 58, n. 1, p. 154-168, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>