

AUTISMO NÃO VERBAL NA ESCOLA: REFLEXÕES E ARTICULAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PÓS- ESTRUTURALISMO

Márcia Cristina Almeida Gomes

<http://lattes.cnpq.br/9109982961221485>

<https://orcid.org/0009-0004-7005-5987>

E-mail: marcia.a.gomes@unesp.br

Isabel Maria de Barros Dias

<https://orcid.org/0000-0003-3479-6660>

<http://lattes.cnpq.br/3624252856538816>

E-mail: isabel.dias@uab.pt

Cíntia Rosa Sinoki Cardin

<http://lattes.cnpq.br/6415884441316025>

<https://orcid.org/0009-0008-6184-418>

E-mail: cintiasinoki@unesp.br

Márcia Cristina de Oliveira Mello

<http://lattes.cnpq.br/3547108491542997>

<https://orcid.org/0000-0001-8517-3901>

E-mail: marcia.mello@unesp.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4-04>

RESUMO: A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que não utilizam a fala oral como principal forma de comunicação tensiona concepções historicamente naturalizadas acerca de linguagem, aprendizagem, participação e desenvolvimento. Este artigo objetiva analisar possibilidades de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuições pós-estruturalistas para pensar a escolarização desses estudantes, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento sistematizado, à mediação pedagógica, à comunicação e aos processos de normalização presentes na escola. Metodologicamente, desenvolve-se uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo, mobilizando produções sobre Pedagogia Histórico-Crítica, pós-estruturalismo, inclusão escolar, autismo e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A análise foi organizada em três eixos: conhecimento escolar e mediação; linguagem, comunicação e participação; e diferença, normalização e inclusão. Os resultados da revisão indicam que o diálogo entre perspectivas teoricamente distintas pode produzir questões fecundas para a Educação Especial: enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma o direito do estudante ao conhecimento historicamente produzido, o pós-estruturalismo permite problematizar normas que estabelecem determinadas formas de falar, aprender e participar como referências universais. Conclui-se que incluir o estudante autista não falante implica superar tanto sua exclusão do conhecimento escolar quanto práticas que condicionam sua participação à aproximação de padrões comunicacionais considerados normais.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro autista. Educação inclusiva. Pedagogia histórico-crítica. Pós-estruturalismo. Comunicação aumentativa e alternativa.

**NON-VERBAL AUTISM IN SCHOOL?: REFLECTIONS AND CONNECTIONS
BETWEEN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND POST-
STRUCTURALISM**

ABSTRACT: The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) who do not use oral speech as their primary means of communication challenges historically naturalized conceptions of language, learning, participation, and development. This chapter aims to analyze possible articulations between Historical-Critical Pedagogy and post-structuralist contributions to understanding the schooling of these students, particularly regarding access to systematized knowledge, pedagogical mediation, communication, and normalization processes within schools. Methodologically, this study consists of a qualitative, theoretical-reflective literature review drawing on scholarship on Historical-Critical Pedagogy, post-structuralism, inclusive education, autism, and Augmentative and Alternative Communication (AAC). The analysis was organized around three axes: school knowledge and pedagogical mediation; language, communication, and participation; and difference, normalization, and inclusion. The findings indicate that a dialogue between theoretically distinct perspectives can raise productive questions for Special Education: while Historical-Critical Pedagogy reaffirms students' right to historically produced knowledge, post-structuralism enables the problematization of norms that establish particular ways of speaking, learning, and participating as universal standards. It is concluded that the inclusion of nonspeaking autistic students requires overcoming both their exclusion from school knowledge and practices that condition their participation on conformity to communication patterns regarded as normative.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder. Inclusive education. Historical-critical pedagogy. Post-structuralism. Augmentative and alternative communication.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns têm produzido importantes desafios às práticas pedagógicas, sobretudo quando se trata de estudantes que não utilizam a linguagem oral ou apresentam repertório reduzido de fala.

A questão, entretanto, não se limita à presença física desses sujeitos no espaço escolar, mas envolve as condições efetivamente construídas para que possam comunicar-se, participar das relações educativas, apropriar-se dos conhecimentos escolares e ser reconhecidos como sujeitos capazes de aprender.

No âmbito legal brasileiro, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe, entre outros direitos, o acesso à educação (Brasil, 2012).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reafirmou o direito à educação em sistema educacional inclusivo e fortaleceu uma compreensão da deficiência que considera sua interação com barreiras capazes de restringir a participação social (Brasil, 2015).

Mais recentemente, a Lei nº 15.249/2025 ampliou essa discussão ao incorporar à legislação brasileira às necessidades complexas de comunicação e prever a utilização de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), inclusive no âmbito educacional (Brasil, 2025).

Esse movimento jurídico é particularmente significativo porque permite deslocar parte da discussão centrada exclusivamente nas limitações individuais para as condições de acessibilidade comunicacional social e pedagogicamente construídas. Em outras palavras, a dificuldade de comunicação não pode ser analisada apenas a partir daquilo que o estudante não realiza oralmente, mas também das possibilidades de expressão, interação e participação que o ambiente escolar lhe oferece.

Apesar desses avanços legais, a matrícula não assegura, por si mesma, participação, aprendizagem ou inclusão. Um estudante pode ocupar fisicamente a sala de aula e, simultaneamente, permanecer apartado do currículo, das interações, das atividades coletivas e dos processos de produção e apropriação do conhecimento.

Desse modo, torna-se necessário distinguir acesso à escola de acesso efetivo à escolarização, especialmente quando determinadas características do estudante são antecipadamente interpretadas como limites para aquilo que ele seria capaz de aprender.

Essa questão assume contornos particulares quando a escola associa comunicação exclusivamente à oralidade. Neste capítulo, emprega-se no título a expressão “TEA não verbal” em razão de sua recorrente circulação nos contextos educacionais e em parte da literatura.

Entretanto, o próprio termo necessita ser problematizado. Bottema-Beutel et al. (2025) argumentam que denominações como “não verbal” podem favorecer uma associação inadequada entre ausência de fala e ausência de linguagem, uma vez que pessoas que não utilizam a oralidade podem compreender palavras e comunicar-se por meio da escrita, de gestos, símbolos, recursos tecnológicos e outras modalidades. Por essa razão, os autores discutem a pertinência de expressões como “não falante” ou “minimamente falante” quando a característica que se pretende indicar diz respeito especificamente ao uso da fala oral.

Essa distinção ultrapassa uma questão meramente terminológica. Nomear um estudante como “não verbal” pode contribuir, em determinadas circunstâncias, para que a ausência ou restrição da fala seja equivocadamente associada à ausência de compreensão, pensamento, intencionalidade ou possibilidade de aprendizagem. Aquilo que aparentemente apenas descreve uma característica pode, portanto, participar da produção das expectativas pedagógicas dirigidas ao sujeito e das posições que lhe são atribuídas no interior da escola.

Nesse contexto, a relevância da discussão reside justamente em questionar situações nas quais o estudante está formalmente incluído, mas permanece pedagogicamente afastado dos conhecimentos trabalhados com os demais.

Saviani (2013), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), oferece elementos importantes para aprofundar esse problema ao compreender a educação escolar como atividade relacionada à socialização do saber sistematizado. Nessa perspectiva, incluir não pode significar somente acolher, promover socialização ou oferecer atividades adaptadas; implica criar condições para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos cuja transmissão sistematizada constitui uma das especificidades da educação escolar.

Essa compreensão permite problematizar práticas aparentemente inclusivas nas quais o estudante com TEA permanece ocupado com atividades simplificadas, repetitivas, recreativas ou desvinculadas do conteúdo desenvolvido com a turma.

Ainda que esteja fisicamente inserido na sala de aula, ele pode permanecer

afastado do conhecimento que circula naquele espaço. Assim, uma adaptação curricular que elimina sistematicamente o objeto de conhecimento, em vez de construir outras vias para sua apropriação, pode transformar-se paradoxalmente em mecanismo de exclusão no interior da própria inclusão.

A questão torna-se ainda mais complexa para estudantes que utilizam pouca ou nenhuma fala, pois a ausência de oralidade pode ser tomada equivocadamente como indicador imediato de ausência de compreensão.

Bottema-Beutel et al. (2025) contribuem para problematizar essa associação ao evidenciarem que fala, linguagem e comunicação não constituem categorias equivalentes. Consequentemente, restringir a avaliação da competência do sujeito ao número de palavras pronunciadas pode significar desconsiderar a multidimensionalidade e a multimodalidade da linguagem.

É nesse cenário que a Comunicação Aumentativa e Alternativa adquire relevância pedagógica. Nunes, Barbosa e Nunes (2021), ao revisarem pesquisas brasileiras sobre a utilização da CAA com estudantes autistas em contextos escolares, identificaram resultados positivos associados a esses sistemas.

Entretanto, os autores também observaram predominância de funções comunicativas imperativas, particularmente aquelas relacionadas às solicitações. Esse achado permite ampliar a problematização: possibilitar que o estudante peça água, escolha um objeto, recuse algo ou manifeste uma necessidade constitui avanço importante, mas não esgota as possibilidades comunicativas necessárias à escolarização.

A escola precisa também interrogar se esse estudante dispõe de condições para perguntar, discordar, explicar, narrar, comentar, formular hipóteses, responder acerca dos conteúdos estudados, demonstrar aquilo que aprendeu e participar da produção coletiva de sentidos.

A acessibilidade comunicacional, nessa perspectiva, não pode restringir-se à satisfação de necessidades imediatas; precisa alcançar também as relações do sujeito com o currículo, com o conhecimento e com os demais participantes da experiência educativa.

É justamente diante desse problema que se propõe colocar em interlocução duas

perspectivas com fundamentos epistemológicos distintos: a Pedagogia Histórico-Crítica e o pós-estruturalismo. Não se pretende afirmar que sejam teoricamente equivalentes, tampouco produzir uma síntese capaz de apagar suas divergências. Ao contrário, interessa mobilizar as tensões entre essas perspectivas como possibilidade analítica para pensar um problema educacional concreto.

De um lado, a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, possibilita reafirmar a função social da escola e o direito do estudante à apropriação do conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2013). Sob essa perspectiva, a diferença não pode constituir justificativa para a negação do conhecimento.

Diante do estudante autista não falante, a questão pedagógica desloca-se de “quanto ele consegue acompanhar?” para a problematização das mediações necessárias para que participe do processo de apropriação dos conhecimentos escolares.

De outro lado, contribuições pós-estruturalistas, especialmente aquelas atravessadas pelo pensamento foucaultiano, permitem problematizar como determinadas categorias de normalidade são produzidas e passam a estabelecer parâmetros para definir quem aprende, como aprende e de que maneira deve demonstrar aquilo que sabe.

No campo da Educação Especial, Bittencourt (2005), Gräff e Medeiros (2016) e Frohlich e Lopes (2018) contribuem para compreender que inclusão e normalização podem operar conjuntamente quando práticas e intervenções, ainda que apresentadas como inclusivas, tomam como horizonte a aproximação do estudante a um padrão previamente instituído de sujeito escolar.

A interlocução entre essas perspectivas permite, portanto, formular duas questões complementares. A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita perguntar: a que conhecimentos esse estudante está tendo acesso? As contribuições pós-estruturalistas permitem acrescentar: quais formas de comunicação, participação e demonstração da aprendizagem são reconhecidas pela escola como legítimas? Enquanto a primeira questão coloca em evidência o direito ao conhecimento, a segunda problematiza as normas pelas quais determinados modos de aprender e comunicar são reconhecidos como válidos.

É nessa tensão que se situa a justificativa deste capítulo. O estudante autista não

falante não deve ser privado do conhecimento escolar em nome de sua diferença; ao mesmo tempo, não precisa abandonar ou superar sua diferença para que seu direito de aprender seja reconhecido.

Trata-se, assim, de pensar uma escolarização que não transforme inclusão em mera presença física, comunicação em sinônimo de oralidade, adaptação em empobrecimento curricular ou aprendizagem em adequação obrigatória a uma única maneira considerada legítima de participar da escola.

Diante dessas considerações, emerge a seguinte questão problematizadora: como assegurar ao estudante autista não falante o direito ao conhecimento escolar sem transformar a aprendizagem em um processo de adequação a uma única maneira considerada legítima de falar, comunicar, participar e demonstrar aquilo que sabe? A partir dessa inquietação, estabelece-se como problema norteador deste estudo: como a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuições pós-estruturalistas pode favorecer a compreensão dos processos de escolarização de estudantes com TEA não falantes, considerando simultaneamente o direito ao conhecimento sistematizado e a problematização das normas de comunicação, participação e aprendizagem produzidas pela escola?

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo geral analisar possibilidades de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuições pós-estruturalistas para compreender a escolarização de estudantes com TEA não falantes, considerando o acesso ao conhecimento sistematizado, a mediação pedagógica, a comunicação e os processos escolares de normalização.

Para tanto, busca-se discutir o direito desses estudantes ao conhecimento escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica; problematizar concepções de normalidade que atravessam linguagem, comunicação, participação e aprendizagem a partir de contribuições pós-estruturalistas; analisar as possibilidades da Comunicação Aumentativa e Alternativa para ampliar sua participação nos processos educativos; e refletir sobre práticas pedagógicas capazes de articular o acesso ao conhecimento ao reconhecimento de diferentes modos de comunicar, participar e aprender.

A discussão parte, portanto, de uma premissa central: o reconhecimento da diferença não pode justificar a redução das possibilidades de aprendizagem, assim como a defesa do direito ao conhecimento não pode exigir a normalização do estudante como condição para que ele seja reconhecido como sujeito capaz de aprender. É nesse espaço de tensão entre conhecimento, diferença, comunicação e escolarização que se desenvolvem as reflexões apresentadas neste capítulo.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O DIREITO DE APRENDER COMO QUESTÃO DE INCLUSÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica parte de uma concepção segundo a qual a educação é uma prática social historicamente constituída. Em Saviani (2013), a especificidade da educação escolar encontra-se relacionada à socialização do saber elaborado e sistematizado historicamente.

Essa compreensão apresenta consequências importantes para a Educação Especial. Se determinados conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais não são espontaneamente acessíveis a todos, cabe à escola organizar intencionalmente condições para sua apropriação. Isso significa que as dificuldades apresentadas por um estudante não podem constituir justificativa antecipada para sua exclusão curricular.

Aplicada à escolarização do estudante autista não falante, essa perspectiva modifica a pergunta pedagógica. Em vez de questionar inicialmente “até onde ele consegue acompanhar?”, torna-se necessário perguntar: “quais mediações são necessárias para que ele tenha acesso ao conhecimento trabalhado?”

A mudança é significativa porque desloca o foco de uma suposta impossibilidade individual para a organização do ensino. A contribuição histórico-cultural para a escolarização de estudantes autistas também reforça a relevância da mediação social. Mota e Freire (2024), ao discutirem a escolarização de crianças autistas a partir da Teoria Histórico-Cultural, problematizam perspectivas normalizadoras da aprendizagem e destacam a importância das relações sociais e da mediação para o desenvolvimento.

Nesse horizonte, a mediação não significa simplesmente facilitar ou diminuir o

conteúdo. Uma prática mediadora pode envolver recursos visuais, tecnologias assistivas, reorganização temporal, CAA, objetos concretos, antecipação da rotina, diferentes formas de registro e outras estratégias. O elemento central, porém, é que esses recursos funcionam como vias de acesso ao conhecimento, e não como justificativa para substituí-lo permanentemente por tarefas de menor complexidade.

É possível, portanto, identificar uma contribuição central da PHC à discussão da inclusão: a diferença não deve produzir desigualdade de acesso ao patrimônio cultural e científico.

PÓS-ESTRUTURALISMO: QUEM A ESCOLA RECONHECE COMO ALUNO CAPAZ?

Se a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita enfatizar aquilo a que o estudante precisa ter acesso, o pós-estruturalismo permite interrogar os critérios pelos quais a escola define quem aprende, quem participa e quem é considerado capaz.

Inspiradas em Foucault, análises educacionais pós-estruturalistas questionam a ideia de que normalidade e anormalidade são categorias naturais e autoevidentes. Elas investigam os processos discursivos, institucionais e históricos pelos quais determinados comportamentos, corpos, ritmos e modos de existência passam a constituir referências de normalidade (Foucault, 2014; Louro, 2014).

Bittencourt (2005), ao analisar a inclusão escolar a partir de Foucault, problematiza justamente os discursos que constituem o sujeito considerado anormal e alerta para situações em que a inclusão pode operar apagando ou silenciando diferenças.

Gräff e Medeiros (2016), ao discutirem o Atendimento Educacional Especializado a partir de referenciais pós-estruturalistas, mostram que determinadas práticas especializadas podem assumir função normalizadora quando sua finalidade se concentra em aproximar sujeitos de parâmetros previamente estabelecidos de normalidade.

Frohlich e Lopes (2018) ampliam essa discussão demonstrando como serviços de apoio à inclusão escolar participam da constituição de “normalidades diferenciais”. Isso

não significa negar a necessidade dos apoios. Significa questionar qual finalidade orienta sua utilização.

Esse problema é particularmente pertinente quando pensamos no estudante autista que não utiliza a fala. A escola moderna foi historicamente organizada em torno de determinados modos de participação: ouvir explicações, responder oralmente, copiar, escrever, levantar a mão, realizar avaliações em tempo previamente determinado e demonstrar aprendizagem por formas institucionalmente reconhecidas.

Nesse cenário, o estudante que não responde oralmente pode ser rapidamente posicionado como aquele que “não sabe”. O pós-estruturalismo possibilita inverter a questão: o problema está exclusivamente no estudante que não responde da maneira esperada ou também em uma organização escolar que reconhece um repertório muito limitado de respostas como demonstração legítima de conhecimento?

A diferença é decisiva, pois não se trata de romantizar as dificuldades relacionadas ao TEA nem de negar necessidades específicas de apoio. Trata-se de reconhecer que algumas dificuldades emergem também da relação entre as características do sujeito e ambientes construídos segundo expectativas comunicacionais pouco flexíveis.

“NÃO FALAR” NÃO SIGNIFICA “NÃO TER O QUE DIZER”

Bottema-Beutel et al. (2025) oferecem contribuição particularmente importante ao questionarem as categorias “não verbal” e “minimamente verbal”. Para os autores, essas expressões frequentemente reduzem linguagem à fala e podem ocultar competências receptivas, escritas, gestuais ou mediadas tecnologicamente.

Essa reflexão permite compreender que o estudante pode não produzir oralmente uma resposta e, ainda assim, compreender a pergunta ou possuir conhecimentos sobre aquilo que está sendo discutido.

A consequência pedagógica é profunda: ausência de resposta oral não pode ser tomada automaticamente como ausência de aprendizagem. Nunes, Barbosa e Nunes (2021), ao revisarem pesquisas brasileiras sobre CAA e estudantes com autismo,

encontraram resultados positivos relacionados ao uso desses sistemas no contexto escolar.

Entretanto, verificaram que grande parte das interações analisadas estava concentrada na comunicação imperativa e em comportamentos de solicitação. A questão não está em desvalorizar a possibilidade de solicitar algo. Para uma pessoa anteriormente privada de meios efetivos de comunicação, conseguir manifestar necessidades constitui conquista fundamental. O problema surge quando a escola interrompe o desenvolvimento comunicacional nesse ponto.

Se o estudante dispõe de uma prancha para dizer “água”, mas não encontra símbolos, palavras ou recursos para responder a uma questão de Ciências, comentar uma história, formular uma pergunta ou expressar discordância, então sua comunicação foi ampliada para determinadas funções, mas ainda não necessariamente para a participação acadêmica.

Barbosa e Nunes (2026), ao investigarem formação docente em CAA, evidenciam a importância da preparação dos professores para integrar esses recursos ao planejamento pedagógico. A questão reforça que a acessibilidade comunicacional não pode permanecer restrita ao especialista ou ao Atendimento Educacional Especializado. Ela precisa atravessar a aula, o currículo e o planejamento.

Assim, a CAA pode deixar de ser compreendida apenas como tecnologia destinada a compensar uma ausência e passar a constituir uma via legítima de participação na cultura escolar.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, desenvolvida com a finalidade de estabelecer interlocuções entre produções relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica, ao pós-estruturalismo, à Educação Especial, à escolarização de estudantes autistas e à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

A revisão bibliográfica foi compreendida não como simples reunião descritiva de

publicações, mas como movimento analítico de aproximação, diferenciação e problematização de referenciais teóricos diante de um objeto educacional específico: a escolarização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que não utiliza a fala oral como principal forma de comunicação.

Foram considerados livros, artigos científicos e documentos legais pertinentes à temática, priorizando produções disponíveis integralmente em bases acadêmicas, periódicos científicos e páginas institucionais.

Para a localização da literatura especializada, foram mobilizadas combinações entre os descritores: “autismo”; “TEA”; “não verbal”; “não falante”; “comunicação alternativa”; “Comunicação Aumentativa e Alternativa”; “inclusão escolar”; “Pedagogia Histórico-Crítica”; “pós-estruturalismo”; “normalização”; “Educação Especial” e “escolarização”.

Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos que: a) apresentem contribuições teóricas para compreender escolarização, diferença, mediação ou normalização; b) abordem comunicação e escolarização de estudantes autistas; c) discutem CAA em contextos educacionais; ou d) fornecem fundamentos conceituais para a articulação proposta.

A organização e a interpretação das produções selecionadas foram orientadas pelos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), considerando três etapas inter-relacionadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, procedeu-se à leitura exploratória das produções, buscando identificar aproximações com o problema e os objetivos da investigação.

Na exploração do material, foram considerados núcleos de sentido relacionados ao conhecimento escolar, à mediação pedagógica, à comunicação, à participação, à diferença e aos processos de normalização.

Por fim, o tratamento interpretativo buscou estabelecer aproximações e tensionamentos entre as contribuições dos referenciais mobilizados, considerando suas implicações para a escolarização de estudantes autistas que não utilizam a fala oral como

principal forma de comunicação.

Desse movimento analítico, foram delimitadas três categorias temáticas: (1) Conhecimento escolar e mediação pedagógica, constituída a partir das discussões sobre acesso ao conhecimento sistematizado, intencionalidade educativa e mediação docente; (2) Linguagem, comunicação e participação, organizada em torno das relações entre comunicação, CAA, interações sociais e possibilidades de participação nos processos educativos; e (3) Diferença, normalização e inclusão, fundamentada nas problematizações sobre padrões de normalidade, expectativas escolares e reconhecimento das diferentes formas de existência, expressão e aprendizagem.

Essas categorias orientaram a interpretação das produções selecionadas, permitindo relacionar os fundamentos teóricos às condições de escolarização do público investigado.

Importa ressaltar que não se pretende produzir uma conciliação epistemológica entre Pedagogia Histórico-Crítica e pós-estruturalismo. Reconhecem-se diferenças importantes entre seus fundamentos e concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. O procedimento adotado consiste em colocar essas perspectivas em tensão analítica diante de um problema educacional comum, buscando identificar perguntas e contribuições que cada uma possibilita produzir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão problematizam a escolarização de estudantes autistas que não utilizam a fala oral como principal forma de comunicação, considerando o acesso ao conhecimento, a mediação pedagógica, a participação e os processos de normalização.

Para isso, estabelece-se uma interlocução crítica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o pós-estruturalismo, respeitando suas diferenças epistemológicas e tensionando concepções de conhecimento, aprendizagem e diferença.

ESTAR NA SALA NÃO SIGNIFICA TER ACESSO AO CONHECIMENTO

O primeiro eixo evidenciado pela literatura diz respeito à diferença entre inclusão espacial e participação efetiva no processo de escolarização. A partir de Saviani (2013), pode-se afirmar que a inclusão escolar precisa envolver acesso ao saber sistematizado. Essa concepção tensiona práticas nas quais estudantes com deficiência permanecem na sala regular, mas realizam atividades paralelas e permanentemente simplificadas.

Imagine-se uma aula em que a turma estuda o ciclo da água. Enquanto os demais estudantes discutem evaporação, condensação e precipitação, o estudante autista não falante recebe uma atividade para colorir uma nuvem.

A atividade pode parecer adaptada e inclusiva porque mantém o estudante ocupado e utiliza o mesmo tema. Contudo, uma análise histórico-crítica exige perguntar: qual conhecimento está sendo disponibilizado para esse estudante?

Se a adaptação elimina justamente o conceito científico que deveria ser apropriado, não se produziu necessariamente acessibilidade curricular; pode ter ocorrido empobrecimento curricular.

A contribuição pós-estruturalista acrescenta outra pergunta: por que se presumiu previamente que esse estudante não poderia compreender o conceito? Aqui, os referenciais não respondem exatamente à mesma questão, mas se tornam produtivos quando colocados lado a lado: a PHC questiona a negação do conhecimento. Já o pós-estruturalismo questiona os regimes de verdade que autorizam presumir quem é ou não capaz de conhecê-lo.

O primeiro movimento reivindica acesso. O segundo desnaturaliza os critérios de capacidade. Dessa articulação resulta uma proposição importante: adaptar não deve significar retirar o conhecimento, mas diversificar suas vias de acesso, participação e expressão.

QUANDO A ORALIDADE SE TORNA MEDIDA DA INTELIGÊNCIA

O segundo eixo refere-se à centralidade da fala nas práticas escolares. Bottema-

Beutel et al. (2025) demonstram que categorias baseadas exclusivamente na produção de fala podem oferecer uma representação insuficiente das competências linguísticas de pessoas autistas. Os autores argumentam que a linguagem deve ser compreendida como fenômeno multidimensional e multimodal.

Essa constatação permite problematizar uma prática frequente: perguntar oralmente, esperar resposta oral e interpretar o silêncio como desconhecimento. Uma escola organizada dessa maneira transforma a oralidade em dispositivo de reconhecimento da competência.

Nesse contexto, o estudante que aponta, seleciona símbolos, utiliza dispositivo eletrônico, escreve, gesticula ou necessita de maior tempo para construir uma resposta pode ser avaliado como menos capaz não necessariamente pelo que sabe, mas porque a forma pela qual demonstra aquilo que sabe não coincide com a forma privilegiada pela instituição.

A questão pós-estruturalista consiste precisamente em tornar visível essa norma. O aluno considerado “normal” não é simplesmente aquele que aprende. É também aquele que aprende no tempo, no espaço e pelos modos de expressão que a instituição espera. Assim, reconhecer a comunicação multimodal não significa diminuir as expectativas acadêmicas. Paradoxalmente, pode significar aumentá-las.

Quando o professor deixa de exigir que todo conhecimento seja necessariamente demonstrado pela fala, ele pode finalmente perguntar ao estudante não falante aquilo que pergunta aos demais.

DA COMUNICAÇÃO PARA PEDIR À COMUNICAÇÃO PARA APRENDER

A revisão de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) apresenta um achado particularmente provocativo: apesar dos efeitos positivos da CAA, os estudos analisados evidenciaram predominância de comunicação imperativa, voltada especialmente às solicitações.

Esse resultado permite identificar uma diferença entre CAA para necessidades

cotidianas e CAA como instrumento de participação pedagógica. Ambas são importantes, mas não são equivalentes.

Um estudante que consegue escolher entre “sim” e “não”, pedir “água” ou solicitar “banheiro” conquistou formas fundamentais de autonomia. Entretanto, a escolarização pressupõe ampliar esse repertório.

Ele precisa poder dizer, entre inúmeras outras possibilidades: “não concordo”; “não entendi”; “quero perguntar”; “acho que a resposta é...”; “isso aconteceu porque...”; “minha hipótese é...”; “posso tentar novamente?”.

O problema, portanto, não consiste apenas em disponibilizar uma prancha de comunicação. É necessário perguntar o que pode ser dito por meio dela. Essa questão aproxima novamente os dois referenciais.

A PHC permite defender que os instrumentos comunicacionais devem possibilitar a apropriação e expressão dos conhecimentos escolares. O pós-estruturalismo permite problematizar relações de poder envolvidas na decisão sobre quais mensagens são disponibilizadas ao estudante.

Se a prancha permite apenas pedir, recusar e indicar necessidades fisiológicas, quem definiu os limites discursivos desse sujeito? Quem decidiu antecipadamente aquilo que ele teria necessidade (ou capacidade) de dizer? Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional também é uma questão pedagógica e política.

INCLUIR NÃO É NORMALIZAR

Gräff e Medeiros (2016) alertam para a possibilidade de práticas inclusivas funcionarem simultaneamente como estratégias de normalização. Frohlich e Lopes (2018) aprofundam essa discussão ao analisar como serviços de apoio podem participar da produção de diferentes normalidades no interior da escola.

Essas contribuições não implicam recusar intervenções pedagógicas, AEE, tecnologias assistivas ou apoio especializado. O que se coloca em análise é a finalidade dessas práticas.

Uma intervenção pode buscar ampliar a autonomia do estudante ou simplesmente aproximá-lo do comportamento esperado. Ela pode ampliar sua comunicação ou condicionar o reconhecimento de sua comunicação à imitação do padrão oral. E também possibilita acesso ao currículo ou do uso da adaptação para mantê-lo permanentemente em atividades consideradas “adequadas ao seu nível”.

Por isso, uma educação inclusiva precisa perguntar não apenas “esta estratégia funciona?”, mas também “funciona para quê e em direção a qual ideal de sujeito?” A distinção é fundamental: se a finalidade da CAA for simplesmente fazer com que o estudante pareça cada vez mais próximo daquele que fala, seu emprego pode permanecer subordinado à norma oral. Mas se a CAA for reconhecida como modalidade comunicacional legítima, ela deixa de ser apenas uma ponte provisória para a fala e passa a integrar as possibilidades de expressão do sujeito.

UMA TENSÃO PRODUTIVA ENTRE DIREITO AO CONHECIMENTO E DIREITO À DIFERENÇA

Os referenciais mobilizados neste capítulo não devem ser superficialmente articulados pois a Pedagogia Histórico-Crítica e o pós-estruturalismo partem de matrizes teóricas e epistêmicas diferentes. Produzir uma suposta equivalência entre ambas retiraria justamente aquilo que torna a interlocução interessante: a possibilidade de uma perspectiva interrogar os limites da outra.

Para pensar a escolarização do estudante autista não verbal ou não falante, essa tensão pode ser sintetizada por duas perguntas: a que conhecimentos esse estudante está tendo acesso? Que normas determinam como ele precisa comunicar, participar e demonstrar que aprendeu para ser reconhecido como estudante capaz?

Separadamente, cada questão revela parte do problema. Articuladas, permitem defender simultaneamente o direito ao conhecimento e o direito à diferença. Isso impede duas reduções: a primeira consiste em reconhecer a diferença de tal maneira que se reduzam expectativas pedagógicas: “ele é diferente, portanto basta participar”. A segunda consiste em defender a aprendizagem exigindo a normalização: “ele aprenderá quando

conseguir responder como os outros”.

Dessa articulação, emerge um princípio fundamental: o direito ao conhecimento não pressupõe a adequação do estudante a padrões homogêneos de aprendizagem, assim como a garantia de acesso ao mesmo conhecimento não implica a uniformização das formas de aprender, participar e expressar saberes.

Nessa perspectiva, reconhecer as diferenças não significa restringir as possibilidades de aprendizagem, mas compreender que o acesso ao conhecimento pode ocorrer por diferentes caminhos e mediações pedagógicas. Reside nessa compreensão uma das contribuições centrais da articulação teórica proposta.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os resultados da revisão permitem defender que a escolarização do estudante autista não falante exige deslocamentos que ultrapassam a simples disponibilização de recursos.

O primeiro consiste em presumir possibilidade de aprendizagem sem presumir homogeneidade. Isso significa não estabelecer antecipadamente limites cognitivos a partir da ausência de fala, sem desconsiderar avaliações individualizadas e necessidades reais de apoio.

O segundo implica planejar a comunicação como dimensão curricular. Se um estudante utiliza CAA, os conceitos que serão trabalhados precisam estar comunicacionalmente acessíveis. Não é coerente ensinar determinado conteúdo e oferecer ao estudante apenas símbolos referentes às necessidades básicas.

O terceiro deslocamento envolve diversificar formas de participação e avaliação. Apontar, selecionar, ordenar imagens, utilizar recursos digitais, escrever, construir, manipular objetos, escolher símbolos ou produzir respostas por dispositivos de comunicação podem constituir formas legítimas de demonstrar aprendizagem, dependendo dos objetivos pedagógicos.

O quarto consiste em evitar o empobrecimento curricular disfarçado de adaptação.

A questão fundamental não deve ser simplesmente tornar a atividade “mais fácil”, mas torná-la acessível preservando, sempre que possível, o núcleo conceitual que se pretende ensinar.

Por fim, torna-se necessário reconhecer o estudante como interlocutor. Isso significa dirigir-se a ele, aguardar seu tempo de resposta, disponibilizar meios de expressão e não falar sobre ele como se sua ausência de fala significasse ausência de compreensão. Essas implicações deslocam a inclusão de uma lógica centrada em “fazer o aluno caber” para uma lógica que também interroga a própria organização da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar possibilidades de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuições pós-estruturalistas para compreender a escolarização de estudantes com TEA que não utilizam a fala como principal modalidade comunicativa.

A revisão realizada indica que o problema não pode ser reduzido à ausência ou limitação da oralidade. O desafio envolve as condições pelas quais a escola reconhece a comunicação, atribui capacidade, organiza o currículo, realiza mediações e estabelece modos legítimos de participação e demonstração da aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece contribuição indispensável ao reafirmar que a escola possui uma função específica relacionada ao acesso ao conhecimento sistematizado. Sob essa perspectiva, incluir um estudante com TEA não pode significar mantê-lo presente na escola, porém apartado dos conhecimentos trabalhados com sua turma.

As contribuições pós-estruturalistas, por sua vez, permitem problematizar as normas pelas quais determinados modos de falar, comportar-se, participar e aprender são constituídos como parâmetros de normalidade. Essa lente torna possível perceber que algumas dificuldades atribuídas exclusivamente ao estudante podem ser produzidas ou ampliadas por estruturas escolares pouco abertas à diversidade comunicacional.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa aparece, nesse cenário, não apenas

como recurso técnico, mas como questão pedagógica relacionada à participação. Contudo, os achados discutidos demonstram que sua presença, isoladamente, não garante participação acadêmica. Uma comunicação limitada a pedir objetos ou expressar necessidades imediatas permanece insuficiente diante das funções sociais e educativas da escola.

Dessa maneira, a articulação desenvolvida permite propor um duplo compromisso: não excluir o estudante do conhecimento em nome de sua diferença e não apagar esta em nome do acesso ao conhecimento.

Tal compreensão desloca a pergunta “como fazer esse aluno acompanhar a turma?” para questões pedagogicamente mais fecundas: que conhecimento pretendemos ensinar? Que mediações podem torná-lo acessível? Que formas de comunicação estamos reconhecendo? Como esse estudante pode demonstrar aquilo que sabe? E quais expectativas de normalidade ainda orientam nossas respostas a essas perguntas?

Mais do que produzir respostas definitivas, essas interrogações colocam a própria escola sob análise. O estudante autista não falante não desafia apenas métodos destinados à Educação Especial. Sua presença interroga uma tradição escolar que frequentemente confunde fala com linguagem, resposta rápida com compreensão, comportamento esperado com aprendizagem e diferença com incapacidade.

Nesse sentido, talvez uma escola efetivamente inclusiva não seja aquela que consegue fazer todos os estudantes aprenderem, comunicarem-se e participarem da mesma maneira. É aquela capaz de assegurar a todos o direito ao conhecimento sem estabelecer uma única forma legítima de ser sujeito desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Débora Regina de Paula. Formação docente em comunicação alternativa: efeitos em planos de aula de alunos com autismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/0102-469855646. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469855646>. Acesso em: 7 out. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

GOMES, M.C.A.; DIAS, I.M.B.; CARDIN, C.R.S.; MELLO, M.C.O. Autismo não verbal na escola: reflexões e articulações entre a pedagogia histórico-crítica e o pós-estruturalismo. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 4, p. 30-51, out./dez., 2026.



BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino: primeiras aproximações a partir de Michel Foucault. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4401>. Acesso em: 7 out. 2026.

BOTTEMA-BEUTEL, Kristen et al. Conceptualizing and describing autistic language: moving on from ‘verbal’, ‘minimally verbal’ and ‘nonverbal’. **Autism**, 2025. DOI: 10.1177/13623613251332573. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/13623613251332573>. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: Lei nº 12.764/2012 – Presidência da República. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Lei Brasileira de Inclusão – Presidência da República. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: Lei nº 15.249/2025 – Presidência da República. Acesso em: 7 out. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciadas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33074. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33074>. Acesso em: 7 out. 2026.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1984644414450. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644414450>. Acesso em: 7 out. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240016. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240016>. Acesso em: 7 out. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0212, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>.

GOMES, M.C.A.; DIAS, I.M.B.; CARDIN, C.R.S.; MELLO, M.C.O. Autismo não verbal na escola: reflexões e articulações entre a pedagogia histórico-crítica e o pós-estruturalismo. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 4, p. 30-51, out./dez., 2026.



1980-54702021v27e0212. Acesso em: 7 out. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. Informações da obra disponíveis em: Autores Associados – Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Acesso em: 7 out. 2026.

Submissão: julho de 2026. Aceite: agosto de 2026. Publicação: outubro de 2026.