

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: MEDIAÇÃO DA ESCRITA NA  
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA****INCLUSIVE EDUCATION AND AUTISM: PEDAGOGICAL MEDIATION OF  
WRITING IN THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH ASD****EDUCACIÓN INCLUSIVA Y AUTISMO: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE  
LA ESCRITURA EN LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA****Marcelo Feldhaus<sup>1</sup>; Luceli Amélia Barbosa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Departamento de Metodologia de Ensino, Florianópolis/SC, Brasil. Email: [marceloartesvisuais@gmail.com](mailto:marceloartesvisuais@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4871-7927>

<sup>2</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Setor de Pós-Graduação Lato Sensu, Criciúma/SC, Brasil. Email: [luceliameliab@gmail.com](mailto:luceliameliab@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0007-6388-114X>

**RESUMO**

Este artigo analisa, a partir de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, como a produção acadêmica tem compreendido a mediação pedagógica da escrita na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O estudo toma como referência produções do campo da educação inclusiva, da escolarização de estudantes com TEA, dos estudos sobre linguagem escrita e da perspectiva histórico-cultural, articulando-as aos marcos normativos brasileiros, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o Decreto nº 7.611/2011 e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. A análise evidencia que a aprendizagem da escrita, compreendida como prática cultural, social e discursiva, não pode ser reduzida à reprodução gráfica, à cópia ou ao domínio técnico do código alfabético. No caso de estudantes com TEA, os estudos analisados indicam que as dificuldades relacionadas à escrita precisam ser compreendidas em articulação com as condições de mediação, com a organização curricular, com as barreiras pedagógicas e com as formas de participação oferecidas pela escola. Argumenta-se que a efetivação da inclusão demanda reorganização do trabalho pedagógico, articulação entre professor regente, Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais, flexibilização curricular, planejamento colaborativo e uso de recursos que ampliem as possibilidades de comunicação, autoria e produção de sentidos. Conclui-se que a mediação pedagógica da escrita constitui dimensão estratégica para a escolarização de estudantes com TEA, pois evidencia tanto os limites das práticas escolares homogeneizadoras quanto as possibilidades de construção de experiências educativas mais acessíveis, significativas e inclusivas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; transtorno do espectro autista; mediação pedagógica; linguagem escrita; escolarização.

**ABSTRACT**

This article analyzes, through a qualitative bibliographic review, how academic literature has understood the pedagogical mediation of writing in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education. The study draws on works from the fields of inclusive education, schooling of students with ASD, written language studies, and the

historical-cultural perspective, articulating them with Brazilian legal frameworks, especially the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), the Brazilian Inclusion Law (2015), Decree No. 7,611/2011, and Decrees No. 12,686/2025 and No. 12,773/2025. The analysis shows that writing, understood as a cultural, social, and discursive practice, cannot be reduced to graphic reproduction, copying, or technical mastery of the alphabetic code. In the case of students with ASD, the studies analyzed indicate that difficulties related to writing must be understood in connection with pedagogical mediation, curricular organization, pedagogical barriers, and the forms of participation offered by the school. The article argues that inclusive education requires the reorganization of pedagogical work, articulation between classroom teachers, Specialized Educational Assistance, and other professionals, curricular flexibility, collaborative planning, and the use of resources that expand possibilities for communication, authorship, and meaning-making. It concludes that the pedagogical mediation of writing is a strategic dimension in the schooling of students with ASD, as it reveals both the limits of homogenizing school practices and the possibilities of building more accessible, meaningful, and inclusive educational experiences.

**Keywords:** inclusive education; autism spectrum disorder; pedagogical mediation; writing; schooling.

## RESUMEN

Este artículo analiza, a partir de una revisión bibliográfica de enfoque cualitativo, cómo la producción académica ha comprendido la mediación pedagógica de la escritura en la escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular. El estudio toma como referencia producciones del campo de la educación inclusiva, de la escolarización de estudiantes con TEA, de los estudios sobre lenguaje escrito y de la perspectiva histórico-cultural, articulándolas con los marcos normativos brasileños, especialmente la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (2015), el Decreto nº 7.611/2011 y los Decretos nº 12.686/2025 y nº 12.773/2025. El análisis evidencia que la escritura, entendida como práctica cultural, social y discursiva, no puede reducirse a la reproducción gráfica, a la copia o al dominio técnico del código alfabético. En el caso de estudiantes con TEA, los estudios analizados indican que las dificultades relacionadas con la escritura deben comprenderse en articulación con las condiciones de mediación, con la organización curricular, con las barreras pedagógicas y con las formas de participación ofrecidas por la escuela. Se argumenta que la inclusión exige la reorganización del trabajo pedagógico, la articulación entre el docente del aula común, la Atención Educativa Especializada y otros profesionales, la flexibilización curricular, la planificación colaborativa y el uso de recursos que amplíen las posibilidades de comunicación, autoría y producción de sentidos. Se concluye que la mediación pedagógica de la escritura constituye una dimensión estratégica para la escolarización de estudiantes con TEA, pues evidencia tanto los límites de las prácticas escolares homogeneizadoras como las posibilidades de construir experiencias educativas más accesibles, significativas e inclusivas.

**Palabras clave:** educación inclusiva; trastorno del espectro autista; mediación pedagógica; lenguaje escrito; escolarización.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, ancorada em marcos legais que asseguram o direito de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação à escolarização em classes comuns do ensino regular. A

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitui referência relevante nesse processo ao destacar que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola comum e ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, aprofunda esse entendimento ao estabelecer, em seu art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida (Brasil, 2015).

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse debate ganha contornos específicos porque a escolarização não envolve apenas o acesso à matrícula, mas a construção de condições pedagógicas que possibilitem participação, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento. O TEA caracteriza-se por manifestações heterogêneas relacionadas à comunicação social, à interação, aos interesses, aos padrões de comportamento e às formas de processamento sensorial e cognitivo (Bosa, 2002; Klin, 2006; American Psychiatric Association, 2022). Entretanto, tal caracterização não autoriza interpretações pedagógicas deterministas, nas quais as dificuldades escolares sejam atribuídas exclusivamente ao estudante. Ao contrário, a literatura sobre inclusão tem ressaltado que a aprendizagem precisa ser compreendida em relação com os contextos, as mediações, as práticas escolares e as barreiras presentes no ambiente educacional (Mantoan, 2003; Mendes, 2010; Pletsch, 2014).

A ampliação da presença de estudantes com TEA nas classes comuns do ensino regular convoca a escola a rever modos historicamente consolidados de organizar o currículo, o tempo pedagógico, a avaliação, as interações e as práticas de ensino. Esses estudantes, marcados por singularidades nos modos de comunicação, interação e participação, evidenciam os limites de práticas escolares baseadas na homogeneização dos ritmos de aprendizagem e na expectativa de respostas padronizadas. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como simples inserção física na escola comum; ela requer transformação das condições institucionais e pedagógicas que regulam o acesso ao conhecimento.

Entre os diferentes processos implicados na escolarização, a aprendizagem da escrita assume relevância particular. A escrita é frequentemente tratada pela escola como domínio técnico do código, reprodução gráfica, exercício motor ou cumprimento de tarefas escolares. Todavia, os estudos sobre alfabetização, letramento e linguagem

indicam que a escrita constitui prática cultural, social e discursiva, por meio da qual os sujeitos participam da vida coletiva, produzem sentidos, registram experiências e se apropriam de instrumentos simbólicos (Vygotsky, 1998; Ferreiro; Teberosky, 1999; Smolka, 2012; Soares, 2004; Street, 2014). Em uma perspectiva histórico-cultural, a escrita não emerge espontaneamente nem se reduz ao treino de habilidades; ela depende de mediações intencionais, de situações significativas de uso da linguagem e de participação em práticas sociais.

Estudos sobre escolarização de estudantes com TEA indicam que a aprendizagem da leitura e da escrita tende a constituir um dos campos de maior tensão no cotidiano escolar, especialmente quando as práticas pedagógicas permanecem centradas em cópia, repetição, treino descontextualizado e baixa articulação com interesses, repertórios e modos de comunicação dos estudantes (Gomes; Mendes, 2010; Orrú, 2012; Schmidt, 2013; Nunes; Walter, 2016).

Gomes e Mendes (2010), ao investigarem a escolarização de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, evidenciam que professores relatam dificuldades para organizar práticas pedagógicas inclusivas, o que remete não apenas às especificidades do TEA, mas também à formação docente, às condições institucionais e à disponibilidade de apoios especializados. Camargo e Bosa (2009), em revisão crítica sobre inclusão escolar e autismo, destacam que a escola comum pode constituir espaço privilegiado de desenvolvimento social, desde que haja condições efetivas de participação e mediação.

Assim, a mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA configura-se como campo de análise relevante porque articula três dimensões fundamentais: a) os marcos normativos da educação inclusiva; b) as especificidades dos modos de aprender e comunicar de estudantes com TEA; e c) as práticas pedagógicas que possibilitam ou restringem o acesso à linguagem escrita. Nesse ponto, a crítica dos estudos inclusivos é contundente: não basta afirmar que o estudante tem direito à escola comum; é necessário investigar que tipo de experiência escolar lhe é oferecida, quais mediações são produzidas, que lugar ocupa nas práticas de linguagem e de que modo sua autoria é reconhecida no processo educativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de revisão bibliográfica, como a literatura acadêmica tem abordado a mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA no ensino regular, considerando as relações entre políticas de inclusão, especificidades do autismo, linguagem escrita e práticas

pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os fundamentos das políticas de educação inclusiva e suas implicações para a escolarização de estudantes com TEA; b) compreender contribuições teóricas e empíricas acerca das relações entre autismo, linguagem e escrita; c) analisar o papel da mediação pedagógica, do professor regente, do AEE e das práticas colaborativas na construção de processos de aprendizagem mais inclusivos.

O problema de pesquisa que orienta o estudo pode ser assim formulado: como a literatura acadêmica tem compreendido os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva? Tal questão desdobra-se em outras indagações: que tensões atravessam a implementação das políticas inclusivas no cotidiano escolar? Que estudos têm abordado a escolarização de estudantes com TEA no ensino regular? Como a escrita tem sido compreendida nas práticas pedagógicas dirigidas a esses estudantes? Que formas de mediação podem favorecer participação, autoria e aprendizagem?

Ao assumir uma abordagem bibliográfica e teórico-analítica, este artigo busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação inclusiva, deslocando o foco de respostas instrumentais para uma compreensão mais ampla dos processos de escolarização. Trata-se, portanto, de analisar a mediação da escrita não como técnica isolada, mas como dimensão constitutiva do direito à aprendizagem, da participação cultural e da construção de uma escola comprometida com a diferença.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-analítica. A opção por esse percurso metodológico justifica-se pela necessidade de compreender como a produção acadêmica tem problematizado as relações entre educação inclusiva, TEA, mediação pedagógica e linguagem escrita, tomando a literatura como campo de análise e não apenas como suporte introdutório.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada a esse tipo de investigação porque permite interpretar fenômenos educacionais complexos, considerando seus sentidos, relações, contradições e implicações sociais. Conforme Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes”, o que possibilita analisar a escolarização de estudantes com TEA em sua densidade pedagógica, cultural e política.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44), esse tipo de pesquisa é desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Severino (2007, p. 122) destaca que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador “cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, sendo especialmente pertinente quando se pretende examinar produções já consolidadas e identificar lacunas, recorrências e tensões em determinado campo de conhecimento.

O levantamento das produções foi orientado por buscas em bases e repositórios acadêmicos como SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, ERIC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados descritores em português e inglês, combinados entre si, tais como: “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “educação inclusiva”, “escolarização”, “mediação pedagógica”, “escrita”, “linguagem escrita”, “alfabetização”, “letramento”, “AEE”, “práticas colaborativas”, “autism”, “inclusive education”, “writing”, “literacy” e “pedagogical mediation”. O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 2008 e 2025, considerando a centralidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) para a reorganização do campo educacional brasileiro. Contudo, foram mantidas obras clássicas anteriores a esse período quando consideradas fundamentais para a compreensão da linguagem, da mediação, da alfabetização e da educação inclusiva.

Os critérios de inclusão contemplaram produções que abordassem: a) escolarização de estudantes com TEA no ensino regular; b) mediação pedagógica, práticas docentes e processos de inclusão; c) linguagem escrita, alfabetização e letramento em perspectiva social, discursiva ou histórico-cultural; d) políticas de educação especial na perspectiva inclusiva; e e) articulação entre ensino comum, AEE e práticas colaborativas. Foram excluídos textos que tratavam exclusivamente de intervenções clínicas, terapêuticas ou comportamentais sem relação direta com processos escolares, bem como materiais de divulgação não acadêmica que não apresentavam fundamentação metodológica ou teórica consistente.

Após o levantamento inicial, procedeu-se à leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave. Em seguida, foram selecionadas produções para leitura analítica, com atenção às categorias recorrentes: políticas inclusivas e direito à

escolarização; características do TEA e barreiras escolares; escrita como prática cultural e social; mediação pedagógica; flexibilização curricular; papel do professor regente; articulação com o AEE; práticas colaborativas; recursos de comunicação e tecnologias assistivas. A análise foi conduzida de modo interpretativo, buscando articular os referenciais teóricos às evidências apresentadas por estudos empíricos e revisões já publicadas.

Compõem o corpus teórico do estudo autores do campo da educação inclusiva, como Mantoan (2003), Mendes (2010), Pletsch (2014), Pletsch e Glat (2012), Baptista (2019) e Glat e Blanco (2007); estudos sobre autismo e escolarização, como Bosa (2002), Klin (2006), Camargo e Bosa (2009), Gomes e Mendes (2010), Orrú (2012), Schmidt (2013), Nunes e Walter (2016); autores da perspectiva histórico-cultural e da mediação, como Vygotsky (1997; 1998), Rego (1995), Oliveira (1997), Daniels (2003) e Wertsch (1998); e estudos sobre linguagem escrita, alfabetização e letramento, como Ferreiro e Teberosky (1999), Smolka (2012), Soares (2004), Street (2014), Bakhtin (2011) e Geraldi (1997).

Também foram analisados documentos normativos brasileiros que estruturam o campo da educação inclusiva, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025. A análise desses documentos permitiu compreender como o direito à educação inclusiva, ao AEE, às adaptações razoáveis, ao PEI/PAEE e às práticas colaborativas se relaciona com a mediação pedagógica da escrita.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEA E ESCOLARIZAÇÃO: FUNDAMENTOS NORMATIVOS E TENSÕES PEDAGÓGICAS**

A educação inclusiva, no Brasil, resulta de um processo histórico marcado pela passagem de modelos segregadores, assistencialistas e integracionistas para a defesa do direito à escolarização em classes comuns do ensino regular. Esse deslocamento não se restringe à reorganização administrativa dos sistemas de ensino, mas envolve transformações mais profundas relacionadas às concepções de sujeito, aprendizagem,

currículo e diferença. Conforme assinala Mantoan (2003, p. 16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A autora sustenta que a inclusão exige ruptura com a lógica classificatória da escola moderna, fundada na normalização dos percursos de aprendizagem e na homogeneização das respostas escolares.

Essa crítica é reforçada por Skliar (2006), ao afirmar que a inclusão não deve ser entendida como política de assimilação do diferente à norma dominante, mas como questionamento das fronteiras históricas que definiram quem pode ou não ocupar o espaço escolar. Para o autor, a diferença não constitui problema a ser corrigido, mas dimensão constitutiva da experiência humana. Nesse sentido, a educação inclusiva desloca a discussão da adaptação do estudante para a transformação das práticas institucionais e pedagógicas.

No plano normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitui um dos principais marcos desse movimento. O documento estabelece que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento ou suplemento à escolarização. Conforme explicita a política: “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16).

Essa definição desloca o foco da substituição do ensino comum para a criação de condições de participação. O AEE deixa de ser concebido como espaço paralelo ou segregado e passa a ser compreendido como serviço articulado à escolarização. Tal compreensão é central para este estudo, pois permite pensar a mediação da escrita não como atividade externa à sala comum, mas como responsabilidade compartilhada entre diferentes profissionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse entendimento ao instituir, em seu art. 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência, assegurado em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O art. 28 explicita que compete ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” políticas educacionais inclusivas, incluindo práticas pedagógicas acessíveis, formação docente e recursos de

tecnologia assistiva (Brasil, 2015). A legislação amplia a responsabilidade institucional da escola e reafirma que a inclusão depende da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

No caso específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012 representa marco relevante ao reconhecer a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa legislação institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegura acesso à educação, à saúde, à assistência e à proteção social. A importância dessa norma reside no fato de impedir que o TEA seja compreendido como condição externa ao campo da educação especial, vinculando sua escolarização aos princípios da inclusão.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O documento reafirma que a política tem por finalidade: “Garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025a, art. 1º).

Essa formulação é particularmente relevante porque explicita o TEA no interior da política pública e reforça a compreensão de que a igualdade de oportunidades não significa uniformidade de práticas, mas oferta de apoios adequados. O Decreto nº 12.773/2025, ao alterar o decreto anterior, acrescenta elementos operacionais importantes ao estabelecer que a inclusão deve ocorrer mediante organização do sistema educacional geral e garantia de apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem dos estudantes.

O Decreto nº 12.773/2025 também explicita a função do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), ao afirmar que esses instrumentos devem orientar: “O trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum; o trabalho desenvolvido no âmbito do Atendimento Educacional Especializado; as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e as ações de articulação intersetorial” (Brasil, 2025b, art. 12).

Essa definição amplia significativamente o papel do planejamento individualizado. O PEI e o PAEE não podem ser reduzidos a formulários burocráticos; devem constituir dispositivos pedagógicos de análise das barreiras, definição de objetivos, seleção de estratégias, escolha de recursos e acompanhamento da aprendizagem.

No contexto da mediação da escrita, essa orientação normativa é especialmente importante. A escrita demanda participação em práticas de linguagem, acesso a repertórios culturais e organização de situações pedagógicas que considerem diferentes formas de expressão. Ao reconhecer o planejamento colaborativo como parte da política, os decretos indicam que a mediação não pode ser responsabilidade exclusiva do professor do AEE ou do profissional de apoio. Trata-se de tarefa coletiva, articulada ao currículo e ao projeto pedagógico.

Todavia, a literatura especializada aponta que o avanço normativo não garante, por si só, transformação das práticas escolares. Mendes (2010, p. 67) afirma que “a inclusão escolar requer mudanças profundas na organização dos sistemas de ensino, no currículo e nas práticas pedagógicas”. A autora destaca que a ampliação do acesso precisa estar acompanhada de condições efetivas de aprendizagem, sob risco de a inclusão permanecer restrita à matrícula.

Pletsch (2014), ao discutir políticas inclusivas e escolarização, argumenta que muitas escolas ainda operam sob lógica integracionista, na qual o estudante precisa adaptar-se à estrutura existente. Segundo a autora, a inclusão torna-se frágil quando não há formação continuada, apoio institucional e reorganização curricular. Em suas palavras: “A democratização do acesso não significa, necessariamente, democratização das condições de aprendizagem, especialmente quando a escola mantém práticas pedagógicas rígidas e avaliações padronizadas” (Pletsch, 2014, p. 12).

Essa discussão é aprofundada por Glat e Blanco (2007), que afirmam que a inclusão exige mudança de cultura escolar. As autoras observam que práticas pedagógicas fundadas em homogeneidade tendem a produzir exclusão dentro da própria escola comum, especialmente quando estudantes público-alvo da educação especial permanecem afastados das experiências compartilhadas de aprendizagem.

A literatura empírica também evidencia esse descompasso entre legislação e prática. Gomes e Mendes (2010), ao analisarem a escolarização inclusiva de estudantes com autismo, identificaram que professores frequentemente relatam ausência de preparo para trabalhar com diferenças, dificuldade para flexibilizar atividades e insegurança diante das demandas pedagógicas. As autoras destacam que, em muitos casos, o estudante permanece fisicamente incluído, mas sem acesso efetivo ao currículo.

No campo da escrita, essas tensões tornam-se particularmente visíveis. Estudos apontam que estudantes com TEA frequentemente são direcionados a atividades paralelas, centradas em cópia, pontilhado, pintura ou repetição mecânica, enquanto os

demais colegas participam de práticas reais de leitura, produção textual e circulação social da linguagem (Orrú, 2012; Schmidt, 2013; Nunes; Walter, 2016). Tal situação produz uma inclusão parcial, em que o estudante ocupa o espaço da sala comum, mas não participa plenamente das experiências pedagógicas.

Schmidt (2013) argumenta que a escolarização de estudantes com TEA requer mediações que ultrapassem o controle do comportamento e considerem a construção de sentidos. Segundo o autor, práticas pedagógicas excessivamente repetitivas podem limitar o desenvolvimento da linguagem e da autoria. Orrú (2012), ao discutir linguagem e educação, enfatiza que o estudante autista não deve ser reduzido à sua condição diagnóstica; ao contrário, a escola precisa reconhecer suas possibilidades de interação, comunicação e produção simbólica.

Desse modo, os marcos legais analisados representam avanços importantes, mas a literatura evidencia que sua efetivação depende da construção de condições pedagógicas concretas. A inclusão de estudantes com TEA exige que a escola assuma a mediação como responsabilidade coletiva, articulada ao currículo, à linguagem e à participação. Exige, ainda, que a diferença seja compreendida como elemento constitutivo da aprendizagem e não como justificativa para expectativas reduzidas.

É nesse ponto que a discussão sobre linguagem escrita se torna central. A escrita, compreendida como prática cultural e forma de participação social, permite problematizar a qualidade da inclusão oferecida pela escola. Afinal, garantir presença não significa garantir pertencimento; assegurar matrícula não implica assegurar autoria; reconhecer direitos não basta quando as práticas pedagógicas continuam produzindo barreiras.

## **TEA, LINGUAGEM E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido, atualmente, como condição do neurodesenvolvimento marcada por heterogeneidade clínica e funcional, envolvendo diferenças na comunicação social, nos padrões de interação, nos interesses, nos comportamentos repetitivos e nos modos de processamento sensorial e cognitivo (Bosa, 2002; Klin, 2006; American Psychiatric Association, 2022). A noção de espectro é central porque rompe com classificações homogêneas e evidencia que estudantes autistas apresentam trajetórias singulares de desenvolvimento, linguagem e aprendizagem.

Segundo o DSM-5-TR, o TEA caracteriza-se por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” e por “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2022, p. 57). Entretanto, embora tais características componham critérios diagnósticos, elas não podem ser interpretadas como definidoras absolutas do percurso escolar. Como argumenta Bosa (2002, p. 28), “o autismo não representa um quadro único, mas um conjunto de manifestações com diferentes níveis de comprometimento e potencialidades”. Essa compreensão é decisiva para o campo educacional porque impede que a escola organize respostas pedagógicas baseadas em estereótipos diagnósticos.

Klin (2006), ao revisar estudos sobre autismo e síndrome de Asperger, observa que as diferenças qualitativas na comunicação e na interação social não implicam impossibilidade de desenvolvimento simbólico ou participação escolar. Para o autor, a heterogeneidade do espectro exige que profissionais da educação abandonem perspectivas generalizantes e considerem que “a expressão clínica do autismo varia amplamente entre indivíduos” (Klin, 2006, p. S5). Assim, compreender o TEA implica reconhecer singularidades e rejeitar explicações lineares sobre aprendizagem.

No campo da educação inclusiva, diferentes estudos têm demonstrado que características frequentemente associadas ao TEA — como rigidez cognitiva, inflexibilidade comportamental, interesses restritos ou dificuldades comunicativas — precisam ser analisadas em relação aos contextos pedagógicos. Camargo e Bosa (2009), ao revisarem a literatura sobre inclusão escolar e competência social, argumentam que a participação de estudantes autistas em contextos inclusivos favorece oportunidades de interação e desenvolvimento, desde que a escola ofereça condições efetivas de mediação. As autoras destacam que: “a inclusão escolar pode representar importante contexto para o desenvolvimento social de crianças com autismo, especialmente quando existem oportunidades estruturadas de interação e participação (Camargo; Bosa, 2009, p. 71). Essa formulação desloca a análise do transtorno para as condições produzidas pela escola. O problema deixa de ser apenas “como o estudante aprende” e passa a incluir “como a escola organiza experiências de aprendizagem”.

Gomes e Mendes (2010), ao investigarem a escolarização de estudantes com autismo na rede regular de ensino, identificaram que muitos professores associam as dificuldades pedagógicas ao diagnóstico, mas reconhecem ausência de formação específica, fragilidade de apoio institucional e pouca articulação entre profissionais.

Segundo as autoras: “os professores relatam sentir-se despreparados para atender alunos com autismo, especialmente no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas adequadas (Gomes; Mendes, 2010, p. 388).

Esse dado é particularmente importante para o presente estudo, pois reforça o problema de pesquisa que orienta o artigo: compreender como a literatura acadêmica tem analisado as relações entre TEA, escrita e mediação pedagógica. A dificuldade, conforme demonstram os estudos, não reside apenas nas especificidades do estudante, mas nas condições institucionais e pedagógicas oferecidas.

Essa discussão permite deslocar a análise do estudante para a relação pedagógica. Quando a escola compreende a rigidez ou a inflexibilidade apenas como traços individuais, tende a organizar respostas centradas no controle comportamental, na redução curricular ou na simplificação excessiva das atividades. Em contrapartida, quando considera tais características em interação com o ambiente, surgem perguntas pedagógicas mais consistentes: como construir previsibilidade sem reduzir a complexidade da experiência? Como organizar rotinas acessíveis? Como ampliar a participação em atividades de leitura e escrita? Como reconhecer diferentes formas de autoria?

A literatura analisada indica que essas perguntas são fundamentais para compreender a escrita no contexto da escolarização de estudantes com TEA. A escrita não pode ser reduzida a habilidade gráfica ou técnica escolar. Ela constitui forma histórica de linguagem, instrumento cultural e prática de participação social. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende a escrita como função psicológica superior mediada socialmente. Ao discutir o ensino da linguagem escrita, afirma: “o ensino da linguagem escrita deve ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias para a criança” (Vygotsky, 1998, p. 139).

Essa formulação desloca o foco do treino mecânico para a construção de sentido. A escrita não deve aparecer como obrigação externa, mas como instrumento de interlocução, memória, expressão e pertencimento cultural. Essa perspectiva é particularmente relevante para estudantes com TEA, pois permite compreender que a aprendizagem escrita não depende apenas de prontidão individual, mas da qualidade das mediações oferecidas.

Vygotsky (1997), ao tratar da defectologia, critica abordagens centradas exclusivamente na limitação orgânica e afirma que “o defeito não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais do defeito” (Vygotsky, 1997, p. 38). Essa

ideia possui grande potência analítica para o debate inclusivo porque evidencia que o desenvolvimento não é determinado apenas por condições biológicas, mas pelas oportunidades culturais e sociais oferecidas.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita, demonstram que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita e não apenas reproduz modelos apresentados pelo adulto. As autoras afirmam que: “A escrita não é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas um sistema de representação da linguagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 23).

Essa concepção rompe com práticas pedagógicas baseadas exclusivamente em repetição e cópia. Para estudantes com TEA, tal perspectiva é particularmente importante porque impede que a alfabetização seja reduzida ao treino motor ou ao preenchimento de fichas padronizadas. Mesmo quando há dificuldades comunicativas, sensoriais ou motoras, o estudante pode construir relações com a escrita a partir de experiências significativas.

Smolka (2012) aprofunda essa compreensão ao tratar a alfabetização como processo discursivo. Para a autora: “a alfabetização não se reduz à aprendizagem de um código, mas constitui processo de interlocução, produção de sentidos e inserção cultural (Smolka, 2012, p. 41).

Essa afirmação permite problematizar práticas escolares frequentemente dirigidas a estudantes com TEA, nas quais predominam atividades isoladas, repetitivas e pouco conectadas ao uso social da linguagem. Quando o estudante é mantido apenas em exercícios de cobrir letras, copiar palavras ou repetir sílabas, a escola oferece contato gráfico com o código, mas não necessariamente acesso à escrita como linguagem.

No campo do letramento, Soares (2004) argumenta que alfabetizar não significa apenas ensinar o sistema de escrita, mas inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e produção textual. A autora afirma que: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (Soares, 2004, p. 47).

Essa perspectiva é relevante para o debate sobre TEA porque impede que estudantes sejam privados de experiências de linguagem sob a justificativa de que ainda não dominam plenamente o código. Street (2014), ao criticar modelos autônomos de letramento, reforça que a escrita não pode ser entendida como técnica neutra, mas como prática social situada. Segundo o autor: “o letramento não é simplesmente um conjunto

de habilidades técnicas; ele está sempre inserido em relações sociais e culturais específicas” (Street, 2014, p. 32).

A articulação entre alfabetização, letramento e inclusão permite responder diretamente ao problema deste estudo. Se o objetivo é compreender como a literatura aborda a mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA, torna-se necessário reconhecer que a escrita não deve ser ensinada apenas como código, mas como prática cultural mediada.

Bakhtin (2011), ao compreender a linguagem como enunciação, contribui para ampliar essa perspectiva. Para o autor, toda produção linguística se realiza em contexto de interlocução. A palavra existe sempre orientada para o outro. Nesse sentido, escrever não é apenas registrar signos; é participar de relações discursivas. Geraldi (1997), em diálogo com essa concepção, defende que o ensino da língua deve centrar-se em práticas reais de uso da linguagem, e não em exercícios descontextualizados.

Essas contribuições possuem implicações importantes para estudantes com TEA. Quando a escola reconhece que a escrita pode assumir diferentes formas de expressão, amplia-se a possibilidade de participação. Escrever pode envolver seleção de imagens, produção de listas, legendas, histórias apoiadas visualmente, ditado ao professor, escrita compartilhada, comunicação alternativa, registros digitais, organização de palavras ou composição coletiva de textos. O objetivo pedagógico deixa de ser exigir uniformidade de expressão e passa a garantir participação em práticas de linguagem.

Orrú (2012), ao discutir autismo, linguagem e educação, afirma que a escola precisa reconhecer “os modos singulares de comunicação do sujeito autista” (Orrú, 2012, p. 89), evitando práticas que transformem a aprendizagem em treino repetitivo.

Schmidt (2013) também argumenta que a escolarização de estudantes autistas requer planejamento, previsibilidade e mediações consistentes, destacando que: “a inclusão não ocorre apenas pela presença física do aluno na sala de aula, mas pela sua participação nas experiências pedagógicas compartilhadas” (Schmidt, 2013, p. 64).

Nunes e Walter (2016), ao analisarem estratégias de comunicação alternativa, reforçam que recursos visuais, tecnologias assistivas e suportes comunicativos ampliam as oportunidades de participação e expressão de estudantes com TEA.

Assim, a literatura analisada permite afirmar que a mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA demanda articulação entre conhecimento sobre o autismo, compreensão social da escrita e planejamento pedagógico inclusivo. Não se

trata de negar especificidades do espectro, mas de impedir que elas sejam convertidas em explicação única para as dificuldades escolares.

A questão central não é perguntar se o estudante com TEA “consegue” escrever nos moldes convencionais da escola, mas que condições, recursos, tempos, interlocuções e mediações podem favorecer sua participação em práticas de escrita. Essa formulação responde diretamente aos objetivos deste estudo, ao demonstrar que a literatura acadêmica desloca progressivamente a análise do déficit individual para a qualidade das experiências pedagógicas produzidas no interior da escola.

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCRITA COMO CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO, AUTORIA E APRENDIZAGEM**

Conforme já anunciado nas seções anteriores, a mediação pedagógica da escrita, no contexto da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), precisa ser compreendida como uma ação intencional, planejada e sustentada institucionalmente pela escola. Não se trata apenas de flexibilizar atividades, reduzir exigências ou adaptar tarefas de maneira pontual. Mediar a escrita implica organizar condições concretas para que o estudante participe de práticas reais de linguagem, atribua sentido ao ato de escrever, encontre formas possíveis de expressão e seja reconhecido como sujeito capaz de produzir registros, narrativas, marcas e sentidos.

Essa perspectiva desloca a compreensão da escrita de uma habilidade meramente técnica para um processo social e cultural de participação. A escrita não pode ser entendida apenas como domínio ortográfico, memorização de regras ou reprodução de modelos linguísticos. Ela constitui uma prática de linguagem atravessada por relações, experiências e contextos de interação. Assim, pensar a mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA exige reconhecer que o acesso à linguagem escrita depende tanto das singularidades do estudante quanto das condições pedagógicas e institucionais produzidas pela escola.

Essa discussão responde diretamente ao problema que orienta este estudo: como a literatura acadêmica tem compreendido os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica da escrita para estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva? A revisão realizada indica que as dificuldades relacionadas à escrita não podem ser explicadas exclusivamente pelas características do transtorno. Embora aspectos ligados à comunicação, à organização simbólica, à flexibilidade cognitiva e à interação social

possam influenciar os processos de aprendizagem, a literatura aponta que muitos obstáculos decorrem das práticas escolares, dos modelos de ensino adotados, das expectativas pedagógicas construídas e da ausência de mediações capazes de produzir acessibilidade.

Nesse sentido, a primeira síntese analítica produzida a partir dos estudos revisados refere-se à necessidade de compreender a escrita como prática cultural mediada. Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada nem se constitui como processo espontâneo. Vygotsky (1998, p. 115) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Tal formulação é central para pensar a escrita em contextos inclusivos porque desloca o foco da deficiência para as relações de aprendizagem que se estabelecem entre sujeito, cultura e mediação.

A escrita, portanto, não se desenvolve apenas por repetição, treino ou automatização. Ela emerge nas relações sociais, nas trocas simbólicas e nos usos concretos da linguagem. O estudante aprende a escrever quando participa de situações em que a escrita faz sentido, circula socialmente e assume funções reais de comunicação, memória, expressão e autoria. Nesse contexto, a mediação pedagógica torna-se condição fundamental para a aprendizagem, pois é por meio dela que o professor cria possibilidades de aproximação entre o estudante e os objetos culturais.

Ao considerar estudantes com TEA, essa mediação torna-se ainda mais relevante. A literatura evidencia que muitos processos escolares tendem a interpretar dificuldades de escrita como incapacidade individual, produzindo práticas pedagógicas restritivas, excessivamente simplificadas ou reduzidas à execução de tarefas mecânicas. Em diferentes contextos, estudantes autistas acabam sendo direcionados para atividades repetitivas, exercícios de cópia, preenchimento de lacunas ou produção textual rigidamente estruturada. Tais propostas, embora frequentemente justificadas como estratégias de apoio, podem limitar a experiência com a linguagem escrita, reduzindo possibilidades de experimentação, criação e autoria.

A revisão realizada sugere que as práticas pedagógicas mais potentes são aquelas que compreendem a escrita como experiência compartilhada e processual. Isso significa reconhecer que estudantes com TEA podem produzir textos, registros e narrativas a partir de diferentes suportes, tempos e modos de elaboração. Em vez de exigir respostas padronizadas, a mediação pedagógica deve considerar múltiplas formas de expressão,

incluindo imagens, símbolos, recursos visuais, tecnologias assistivas, narrativas orais, registros híbridos e outras linguagens que possam apoiar a construção escrita.

Nesse movimento, o professor deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdo para assumir o papel de mediador cultural. Sua atuação não se restringe à correção de erros ou à avaliação do desempenho final. O professor organiza contextos de aprendizagem, seleciona materiais, oferece pistas, estrutura sequências, sustenta tentativas e cria oportunidades para que o estudante participe da atividade de escrita. A mediação ocorre na relação, nas perguntas formuladas, nos estímulos oferecidos e nas estratégias construídas para favorecer a permanência e o engajamento.

Os estudos revisados mostram que práticas baseadas em previsibilidade, organização visual e contextualização tendem a favorecer o envolvimento de estudantes com TEA em atividades de escrita. Sequências visuais, agendas, roteiros, imagens de apoio, esquemas narrativos e antecipação das etapas da atividade podem reduzir barreiras relacionadas à compreensão de comandos, ao excesso de estímulos ou à dificuldade de organização temporal. Esses recursos não representam simplificação curricular; ao contrário, constituem formas de acessibilizar a aprendizagem e ampliar as condições de participação.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à importância de considerar os interesses do estudante como ponto de partida para a mediação. Quando a escrita se articula a temas significativos, experiências pessoais, repertórios afetivos ou assuntos de interesse específico, aumenta a possibilidade de engajamento e permanência na atividade. Isso porque a escrita deixa de ser percebida como obrigação escolar abstrata e passa a assumir função comunicativa concreta. A aprendizagem, nesse caso, não acontece por imposição, mas pela construção de vínculos entre sujeito, linguagem e experiência.

Além disso, a revisão aponta que a escrita precisa ser compreendida como espaço de autoria. Em muitos contextos escolares, estudantes com TEA são posicionados apenas como executores de tarefas previamente definidas, com pouca abertura para criação, escolha ou elaboração pessoal. A autoria, entretanto, constitui dimensão central do processo educativo, pois permite que o sujeito produza sentidos, registre memórias, organize pensamentos e construa formas de participação simbólica.

Compreender a autoria não significa exigir textos longos, completos ou formalmente estruturados. A autoria pode manifestar-se em pequenos registros, escolhas lexicais, combinações visuais, desenhos associados à escrita, frases fragmentadas ou

construções narrativas em desenvolvimento. O reconhecimento dessas produções como legítimas constitui uma dimensão ética da mediação pedagógica, pois implica validar a presença do estudante como sujeito que produz linguagem.

Outro elemento importante identificado nos estudos refere-se à avaliação. Em contextos inclusivos, a avaliação da escrita não pode restringir-se à análise do produto final, tampouco ser orientada exclusivamente por critérios normativos rígidos. Avaliar implica considerar o percurso realizado, os apoios necessários, os avanços observados, a ampliação das formas de registro e a intenção comunicativa presente na produção. Quando a avaliação se concentra apenas naquilo que falta ao estudante, reforça-se uma lógica de déficit; quando considera os processos, torna-se instrumento de acompanhamento e desenvolvimento.

A literatura analisada também evidencia que a mediação da escrita não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor. Trata-se de uma tarefa institucional que envolve planejamento pedagógico, cultura inclusiva, articulação entre profissionais, acesso a recursos de acessibilidade e compromisso coletivo com a aprendizagem. A inclusão não se efetiva apenas por matrícula ou permanência física na escola, mas pela garantia de condições reais de participação nos processos de ensino.

Nesse sentido, a mediação pedagógica da escrita emerge como condição de participação, autoria e aprendizagem. Os estudos analisados indicam que estudantes com TEA aprendem quando são reconhecidos em suas singularidades, quando encontram possibilidades concretas de inserção nas práticas de linguagem e quando a escola organiza estratégias que favorecem o acesso ao conhecimento. O desafio não está apenas em ensinar a escrever, mas em produzir contextos nos quais a escrita seja vivida como experiência de pertencimento, expressão e construção de sentidos.

Ao retomar o problema que orientou este artigo, torna-se possível afirmar que a literatura acadêmica compreende a mediação pedagógica da escrita como processo complexo, relacional e atravessado por dimensões pedagógicas, culturais e institucionais. As dificuldades encontradas por estudantes com TEA não podem ser interpretadas exclusivamente como consequência do diagnóstico, mas como resultado das relações entre sujeito, escola e práticas de ensino. A mediação, portanto, não constitui um recurso complementar, mas uma condição indispensável para que a escrita se torne espaço de participação efetiva e aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e processos**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.  
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e a política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 27-44, maio/ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. Comunicação alternativa para alunos com transtorno do espectro autista no contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 587-600, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva e formação de professores: desafios para a prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 1-15, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.



SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e inclusão escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, James V. **A mente na ação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Submetido em: 22/03/2026*

*Aceito em: 29/04/2026*