



LETRAMENTOS E INCLUSÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-DISCURSIVOS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM TEA

Wolney Gomes Almeida¹, Vívian Conceição Feitosa Lona²



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p5295-5317>

Artigo recebido em 19 de Agosto e publicado em 19 de Outubro de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão teórico-discursiva sobre as relações entre letramento e inclusão, com ênfase no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular. A partir da compreensão de que o letramento transcende o domínio técnico da leitura e da escrita, sendo constituído por práticas sociais e culturais que produzem sentidos, identidades e pertencimentos, busca-se discutir os desafios impostos à educação linguística inclusiva. O estudo parte da problematização do modelo tradicional de ensino, que tende a associar o sucesso escolar à homogeneização das formas de aprender, desconsiderando a diferença como potência epistemológica. Adota-se, como percurso teórico-metodológico, uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada em autores como Soares, Kleiman, Rojo, Vygotsky, Bakhtin, Skliar e Mantoan, articulando a perspectiva sociointeracionista da linguagem à concepção contemporânea de múltiplos letramentos. A análise evidencia que o letramento, quando entendido como prática discursiva e dialógica, constitui-se em ferramenta de mediação e inclusão, favorecendo a participação simbólica de estudantes com TEA nos espaços escolares. Conclui-se que a efetivação de práticas inclusivas requer o deslocamento da noção de deficiência para a de diferença, reconhecendo que ensinar língua portuguesa, nesse contexto, é também um exercício ético de escuta, autoria e sensibilidade.

Palavras-chave: Letramento; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Ensino de Língua Portuguesa; Formação Docente.

¹ Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Pós-Doutor em Educação Especial; Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI/UESC. Contato: wgalmeida@uesc.br

² Docente do Colégio Estadual Iguape – Ilhéus-Ba. Mestre em Língua Portuguesa pela Mestrado Profissional em Letras da UESC. Contato: vivianlonaredacao@hotmail.com



Literacies and Inclusion: Theoretical and Discursive Foundations for Teaching Students with ASD

ABSTRACT

This article presents a theoretical and discursive reflection on the relationship between literacy and inclusion, with an emphasis on teaching students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream school contexts. Based on the understanding that literacy transcends the technical mastery of reading and writing—being constituted by social and cultural practices that produce meanings, identities, and forms of belonging—the study seeks to discuss the challenges faced by inclusive language education. It problematizes the traditional model of teaching, which tends to associate academic success with the homogenization of learning processes, disregarding difference as an epistemological potential. The research adopts an exploratory bibliographical review as its theoretical-methodological approach, grounded in authors such as Soares, Kleiman, Rojo, Vygotsky, Bakhtin, Skliar, and Mantoan, articulating the socio-interactionist perspective of language with contemporary conceptions of multiple literacies. The analysis reveals that literacy, when understood as a discursive and dialogical practice, becomes a tool for mediation and inclusion, fostering the symbolic participation of students with ASD in school spaces. It concludes that the implementation of inclusive practices requires a shift from the notion of deficiency to that of difference, recognizing that teaching Portuguese language in this context is also an ethical exercise of listening, authorship, and sensitivity.

Keywords: Literacy; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Portuguese Language Teaching; Teacher Education.

Instituição afiliada – Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Departamento de Letras e Artes – DLA>

Autor correspondente: *Wolney Gomes Almeida* – wgalmeida@uesc.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

Refletir sobre as práticas de letramento em contextos inclusivos é, antes de tudo, repensar os modos pelos quais a escola tem produzido e legitimado determinadas formas de ser, de aprender e de significar. O conceito de letramento, desde sua emergência no campo da linguística aplicada e da educação, vem deslocando a ênfase da alfabetização como mera decodificação para compreendê-la como prática social, histórica e cultural (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995). Essa virada epistemológica foi decisiva para reposicionar o sujeito da escrita não como receptor passivo de normas, mas como agente de produção de sentidos. Assim, o letramento passou a ser entendido como um espaço de circulação de discursos, no qual a linguagem deixa de ser vista como instrumento neutro e passa a ser reconhecida como prática política e constitutiva da subjetividade.

A partir dessa perspectiva, pensar o letramento na contemporaneidade é pensar a pluralidade das práticas sociais de linguagem, ou, como propõe Rojo (2012), os *múltiplos letramentos*. Esses múltiplos modos de se relacionar com o texto e com a escrita expressam a diversidade cultural e tecnológica das sociedades atuais, nas quais os sujeitos não apenas leem e escrevem, mas interagem, remixam e produzem significados em diferentes linguagens e suportes. Essa ampliação conceitual é particularmente relevante para a educação inclusiva, pois permite reconhecer que as práticas de linguagem são situadas, e que cada sujeito se inscreve nelas a partir de suas condições socioculturais, cognitivas e afetivas.

Entretanto, as práticas escolares, em grande medida, ainda se organizam sob uma lógica de homogeneização. O modelo tradicional de ensino da língua portuguesa, fortemente ancorado em uma concepção normativa de linguagem, tende a privilegiar a linearidade, a oralidade e a escrita padrão como indicadores de sucesso cognitivo. Essa lógica excludente não contempla a complexidade dos processos de significação de sujeitos neurodiversos, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas formas de atenção, de leitura do mundo e de interação simbólica não se enquadram nos modelos convencionais de aprendizagem.



O campo da inclusão, nesse sentido, convida a escola e a universidade a revisarem suas concepções de linguagem e de ensino. A diferença, como defendem Skliar (1998) e Mantoan (2003), não deve ser compreendida como déficit, mas como condição constitutiva da experiência humana. Ao deslocar o olhar da deficiência para a diferença, a educação inclusiva inaugura uma nova ética: a ética da coexistência e da escuta. Essa ética reconhece que ensinar é, antes de tudo, um exercício de alteridade — um encontro entre corpos, vozes e modos de significar.

No caso específico dos estudantes com TEA, essa discussão ganha contornos ainda mais urgentes. As abordagens tradicionais do autismo, historicamente marcadas por leituras médicas e comportamentais, tendem a reduzir o sujeito à sua condição diagnóstica, negando-lhe a complexidade discursiva e social que o constitui. Contudo, estudos recentes no campo da neurodiversidade e da linguística inclusiva (SILVA, 2020) vêm demonstrando que o autismo não deve ser compreendido como disfunção, mas como diferença cognitiva e comunicacional. Essa diferença exige da escola práticas de letramento mais flexíveis, criativas e afetivamente mediadas — práticas que reconheçam a linguagem como território de singularidades.

Dessa forma, o letramento, quando pensado sob a ótica da inclusão, torna-se mais do que uma prática pedagógica: torna-se um campo político. Ele implica o direito de participar do discurso, de ocupar espaços simbólicos e de se constituir como sujeito da linguagem. O ensino de língua portuguesa, portanto, precisa ser ressignificado como prática de acolhimento e diálogo. Em lugar de corrigir o que é visto como “erro” ou “atraso”, o professor é convocado a interpretar o sentido que emerge das formas singulares de enunciação de cada aluno — sejam elas verbais, visuais, gestuais ou multimodais.

Nesse horizonte, a formação docente assume papel central. É preciso preparar professores que não apenas dominem os conteúdos linguísticos, mas que sejam capazes de compreender a linguagem como processo vivo, relacional e afetivo. Isso requer uma concepção de ensino que valorize o olhar sensível, a escuta atenta e a mediação ética. Como sugere Bakhtin (1986), toda linguagem é diálogo, e o diálogo supõe a presença do outro como condição de significação. Ensinar, nesse sentido, é criar as condições para que o outro fale, para que o outro seja ouvido — ainda que sua fala não se dê nos moldes tradicionais da escola.



O presente artigo tem, portanto, como objetivo discutir os fundamentos teórico-discursivos que articulam o conceito de letramento à perspectiva inclusiva do ensino de língua portuguesa para estudantes com TEA. Parte-se da problematização do modelo de ensino centrado na homogeneização das práticas e propõe-se compreender o letramento como espaço de mediação entre a linguagem e a diferença. Fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, ancorada na perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991; BAKHTIN, 1986) e em aportes dos Estudos da Linguagem e da Inclusão, buscando evidenciar o papel do professor como mediador e coautor dos processos de aprendizagem.

A discussão desenvolve-se em cinco eixos interdependentes: o primeiro revisita o conceito de letramento e suas transformações no campo educacional; o segundo aborda a educação inclusiva e o deslocamento da noção de deficiência; o terceiro analisa a relação entre linguagem, interação e aprendizagem de sujeitos com TEA; o quarto propõe uma reflexão sobre as práticas de letramento em contextos inclusivos, enfatizando a docência como exercício ético e político; e, por fim, as considerações finais sintetizam as implicações teóricas e pedagógicas para a formação docente e para a consolidação de uma educação que reconheça a diferença como potência epistemológica.

2. Letramentos e suas transformações conceituais

A compreensão contemporânea do letramento resulta de um longo processo de ruptura com as concepções tecnicistas de linguagem que dominaram a escola moderna. Durante séculos, ler e escrever foram entendidos como atividades restritas à decodificação de símbolos e à memorização de regras gramaticais, vinculadas a uma ideia de “correção” e “domínio” do código. No entanto, as transformações culturais, tecnológicas e epistemológicas do século XX provocaram um deslocamento fundamental: a escrita passou a ser concebida não apenas como representação gráfica da fala, mas como prática social e discursiva, inserida em contextos de produção de sentidos, de poder e de identidade.

Esse deslocamento teórico foi consolidado por autoras como Magda Soares (1998, 2003), que distinguiu alfabetização e letramento, situando o segundo como o uso



social da escrita e a participação nas práticas de leitura e produção textual que circulam nas sociedades letradas. Alfabetizar, segundo Soares, é ensinar o funcionamento do sistema alfabético; letrar, por sua vez, é formar sujeitos capazes de interagir socialmente por meio da escrita. Essa distinção, retomada e discutida na dissertação de Vívian Lona (2023), constitui a base de uma concepção de ensino de língua portuguesa comprometida com a formação crítica e com o reconhecimento das práticas sociais de linguagem.

A perspectiva de Ângela Kleiman (1995) reforça esse entendimento ao afirmar que o letramento é um fenômeno cultural e ideológico, e não apenas cognitivo. Para a autora, toda prática de leitura e escrita está atravessada por valores e finalidades que dependem do contexto social e histórico em que ocorrem. Ler e escrever, portanto, não são ações universais, mas práticas situadas, permeadas por relações de poder. Ao transpor essa discussão para o campo da inclusão, Vívian Lona destaca que compreender o letramento como prática social é reconhecer que a escola é, ela própria, uma instituição produtora de discursos sobre o que significa ser um sujeito “letrado”, “normal” ou “capaz”. Assim, ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o professor é chamado a desestabilizar as fronteiras entre o “adequado” e o “impróprio”, abrindo espaço para novas formas de participação simbólica.

As discussões sobre letramento ganharam densidade internacional a partir das contribuições de Brian Street (1984), que rompeu com o modelo autônomo e introduziu o modelo ideológico de letramento. No primeiro, a escrita é tratada como um conjunto de habilidades neutras, universais e descontextualizadas. No segundo, o letramento é visto como fenômeno social e político, que se manifesta de modos diversos conforme as práticas culturais e as relações de poder. Essa abordagem ampliou o campo de pesquisa sobre linguagem, incluindo práticas antes marginalizadas pela escola — como as narrativas orais, os textos digitais, as linguagens visuais e gestuais. Vívian Lona (2023) adota esse olhar crítico para argumentar que a noção de letramento ideológico é imprescindível para compreender o ensino inclusivo, pois permite deslocar o foco da correção para a mediação, e da homogeneização para a pluralidade.

A partir dessa virada conceitual, Mary K. Street, Roxane Rojo e outros pesquisadores dos chamados “Novos Estudos do Letramento” passaram a enfatizar a multiplicidade das práticas sociais de leitura e escrita. Rojo (2009, 2012) propõe o



conceito de múltiplos letramentos para designar a coexistência de diferentes modos de produção de sentido — verbais, visuais, sonoros, corporais e digitais. Essa concepção reflete o mundo contemporâneo, em que os sujeitos se comunicam em múltiplas linguagens e por diferentes meios. No contexto da inclusão, essa perspectiva é especialmente potente, pois legitima outras formas de expressão e de participação que ultrapassam a escrita alfabética e linear. Quando um estudante com TEA desenha, utiliza imagens, gestos, aplicativos ou repetições verbais para construir sentido, ele está, de fato, produzindo letramento — ainda que em modos não reconhecidos pela lógica escolar tradicional.

Lona (2023), ao articular o letramento com a inclusão, propõe uma leitura do ensino de língua portuguesa como um espaço de negociação entre linguagens, experiências e modos de estar no mundo. Na sua análise, o conceito de letramento se entrelaça ao de alteridade, uma vez que a aprendizagem da língua é, sempre, um encontro com o outro. Essa leitura aproxima-se das reflexões de Bakhtin (1986), para quem a linguagem é essencialmente dialógica: todo enunciado é resposta a outro, e o sentido nasce no entrelugar da interlocução. Sob essa ótica, o ensino de português não pode ser reduzido à imposição de um modelo de escrita, mas deve constituir-se como prática de escuta e de mediação simbólica.

A incorporação do paradigma sociointeracionista de Vygotsky (1991) é central nesse debate, tanto na dissertação de Lona quanto no presente artigo. Vygotsky compreende o desenvolvimento humano como processo mediado, no qual as funções psicológicas superiores se formam nas interações sociais. A linguagem, enquanto instrumento de mediação, organiza o pensamento e a consciência. Em contextos inclusivos, esse princípio implica que a aprendizagem não é determinada pela deficiência, mas pelas condições sociais e simbólicas que possibilitam a interação. O letramento, nessa perspectiva, é a ponte que liga o sujeito ao mundo, permitindo-lhe participar da cultura e construir-se como autor.

Ao discutir as transformações conceituais do letramento, torna-se necessário também problematizar os discursos normativos que sustentam a ideia de “sujeito letrado” como padrão universal. A escola moderna, herdeira da racionalidade iluminista, instituiu uma concepção de escrita associada à homogeneidade e à disciplina. Essa concepção marginaliza os sujeitos cujas formas de linguagem escapam ao modelo linear,



fonético e verbal. O desafio contemporâneo é justamente romper com essa hegemonia, reconhecendo que as práticas de letramento são heterogêneas e que a diferença não é obstáculo, mas fonte de produção de sentido. Nesse horizonte, o estudante com TEA não é um “desvio” do padrão linguístico, mas portador de uma gramática sensível e singular que amplia as fronteiras da linguagem.

O letramento inclusivo, tal como delineado por Lona (2023), não busca adaptar o aluno às normas da escrita escolar, mas adaptar a escola à multiplicidade dos sujeitos que nela habitam. Trata-se de um projeto ético e político de reconfiguração do ensino de língua portuguesa, em que a diferença é tratada como princípio organizador, e não como exceção a ser corrigida. Nesse contexto, a docência assume o papel de mediação criadora, que transforma o texto em espaço de diálogo e o erro em possibilidade de construção. O professor, ao ler o que o aluno com TEA produz, precisa aprender a ler também o que não se escreve: os silêncios, as pausas, os gestos, os olhares, as repetições, os modos outros de enunciar que constituem o sujeito em sua plenitude discursiva.

Esse olhar ampliado sobre o letramento implica também uma mudança na própria epistemologia da linguagem. Se antes se entendia a escrita como representação da fala, hoje se reconhece que ela é, em si, uma forma de pensamento, uma maneira de produzir o mundo. Essa compreensão rompe com o privilégio da voz e da linearidade, abrindo espaço para o visual, o sensorial e o multimodal. O letramento passa, então, a ser visto como um campo de criação de mundos possíveis. No caso dos estudantes com TEA, cujas experiências cognitivas e sensoriais desafiam a lógica linear da linguagem, essa abertura é fundamental para que a escola se torne, de fato, espaço de autoria e de pertencimento.

Compreender as transformações conceituais do letramento é, portanto, compreender também as transformações na própria ideia de sujeito. Se o sujeito moderno foi concebido como racional, unitário e homogêneo, o sujeito do letramento contemporâneo é múltiplo, fragmentado e situado. Ele se constitui na relação com o outro, nas trocas simbólicas que o letramento possibilita. Assim, ensinar língua portuguesa é, ao mesmo tempo, ensinar a viver no entre — entre linguagens, entre corpos, entre modos de dizer. E é nesse entrelugar que se funda a possibilidade de uma



educação inclusiva, capaz de reconhecer a diferença como dimensão constitutiva do humano e como potência criadora de linguagem.

3. Educação inclusiva e o desafio da diferença

Pensar a educação inclusiva significa reconhecer que a escola, como instituição moderna, nasceu sob o signo da exclusão. Desde o surgimento das primeiras instituições especializadas no século XIX — como o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) —, o modelo pedagógico dominante construiu uma lógica dualista que separava os “capazes” dos “incapazes”, os “normais” dos “diferentes”. Esse modelo, fundado em uma epistemologia da homogeneização, produziu sujeitos hierarquizados, invisibilizando modos diversos de aprender e de existir no mundo. A dissertação de Vívian Lona (2023) propõe que a inclusão, nesse contexto, não pode ser reduzida a uma política de acesso ou integração; ela é um gesto político e epistemológico de reconstrução da própria ideia de sujeito, linguagem e conhecimento.

A discussão apresentada pela autora articula-se a uma constelação de pensadores que ajudam a compreender a inclusão como um fenômeno complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e discursivas. Para Mantoan (2003), a educação inclusiva deve ser entendida como o direito de todos a aprender de acordo com suas potencialidades, sem que as diferenças sejam traduzidas em limitações. A autora recusa o paradigma da adaptação, que apenas desloca o sujeito para dentro de uma estrutura que continua a operar pela lógica da normalização. Incluir, para Mantoan (2010), é repensar a própria escola — sua função social, seus currículos e suas formas de avaliar —, de modo que o aprendizado se torne experiência partilhada, e não medida de produtividade.

Carvalho (2010), por sua vez, contribui com uma leitura que aproxima a inclusão da noção de equidade. Para ele, igualdade de oportunidades não significa tratar todos da mesma forma, mas oferecer a cada estudante as condições específicas de que necessita para desenvolver suas potencialidades. Essa concepção ética rompe com o modelo meritocrático que domina a escola e desafia os professores a se tornarem mediadores de experiências e não transmissores de conteúdos. O direito à diferença,



nessa perspectiva, é a base de uma educação justa, capaz de reconhecer os múltiplos modos de aprender e de ensinar

Sklair (1998) acrescenta uma dimensão filosófica a essa discussão ao propor a “pedagogia da diferença”. Para ele, o discurso da inclusão muitas vezes é domesticado por uma retórica benevolente, que tolera o outro sem questionar as hierarquias que o produzem como “outro”. A verdadeira inclusão, segundo o autor, começa quando a diferença deixa de ser tolerada e passa a ser desejada como condição para a construção do conhecimento. Nessa direção, a diferença não é um problema a ser resolvido, mas um acontecimento político e discursivo que convoca a escola a repensar o humano.

Lona (2023) mobiliza esses referenciais para discutir o lugar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. A autora evidencia que, por muito tempo, esses estudantes foram silenciados — tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas — e que romper com essa tradição significa abrir espaço para novas formas de linguagem e sensibilidade. O ensino para sujeitos com TEA, afirma Lona, precisa considerar os modos particulares de interação e expressão que caracterizam suas experiências comunicativas. Nesse sentido, ela se apoia em Vygotsky (1998) para sustentar que o desenvolvimento humano é sempre mediado pela linguagem e pelas relações sociais. O conceito de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** é aqui ressignificado: ele não se refere apenas ao avanço cognitivo, mas à possibilidade de construir significados compartilhados. O professor é o mediador que amplia o campo da experiência simbólica, criando as condições para que a aprendizagem ocorra por meio da interação.

Bakhtin (1986) complementa essa visão ao conceber o discurso como espaço de encontro entre vozes. Toda linguagem é dialógica e todo sentido nasce na relação com o outro. A inclusão, então, pode ser compreendida como prática de escuta e de resposta: a escola torna-se um espaço polifônico, onde múltiplas linguagens coexistem e se transformam mutuamente. Para o estudante com TEA, cujos modos de enunciação podem escapar às convenções da oralidade e da escrita linear, o ambiente dialógico abre caminho para o reconhecimento da diferença como potência expressiva. Lona argumenta que a mediação pedagógica precisa acolher esses diferentes modos de significar, traduzindo-os em oportunidades de produção de sentido, e não em sinais de inadequação.



Nessa mesma direção, Uzêda (2019) enfatiza que incluir não é negar a diferença, mas reconhecê-la como eixo da prática pedagógica. O autor afirma que educar na perspectiva inclusiva é um exercício diário de convivência com o outro, que exige do professor a capacidade de enxergar o que está por vir — aquilo que ainda pode ser desenvolvido. Essa visão aproxima-se das ideias de Vygotsky ao propor uma pedagogia orientada para o potencial e não para a limitação. O foco passa a ser o que o aluno pode se tornar, e não o que ele não é. Esse olhar prospectivo é essencial para o trabalho com estudantes com TEA, cuja aprendizagem se constrói de maneira processual e relacional, demandando escuta, tempo e flexibilidade

Boaventura de Sousa Santos (2007) oferece uma chave de leitura política para essa discussão ao introduzir o conceito de justiça cognitiva. Segundo ele, a inclusão é também uma questão de epistemologia: trata-se de combater o epistemicídio, ou seja, o apagamento das formas de conhecimento que não se enquadram na racionalidade ocidental. A escola inclusiva, nesse sentido, deve ser um território de epistemologias plurais, em que diferentes formas de pensar, sentir e expressar o mundo sejam legitimadas. O conhecimento produzido por estudantes com TEA, com suas linguagens não lineares e suas percepções singulares, amplia as fronteiras do saber e desafia a escola a repensar o que considera válido como aprendizado.

A dissertação de Lona reforça que a efetividade da inclusão depende da reconfiguração da formação docente. O professor precisa de formação que vá além do conhecimento técnico: é necessário compreender as dimensões culturais e afetivas da aprendizagem, a diversidade dos modos de atenção, de percepção e de linguagem. O educador que atua com alunos com TEA precisa, sobretudo, aprender a mediar — a transformar o encontro em ato pedagógico. Esse movimento exige não apenas preparo acadêmico, mas também abertura ética e sensibilidade humana.

Outro aspecto relevante é a crítica à avaliação excludente. As práticas avaliativas tradicionais, centradas em resultados quantitativos e comparativos, reforçam desigualdades e silenciamentos. A perspectiva inclusiva propõe uma avaliação formativa e processual, que reconheça os percursos individuais e valorize as produções subjetivas dos estudantes. Como argumenta Carvalho (2010), avaliar é compreender o processo, não apenas o produto; é reconhecer o esforço como parte constitutiva do aprendizado.



A partir desse conjunto teórico, a educação inclusiva se delinea como um projeto civilizatório, no qual a diferença é entendida como princípio constitutivo e não como desvio. A escola deixa de ser um espaço de homogeneização e passa a ser um território de encontro entre singularidades. A diferença torna-se, assim, uma categoria ontológica e epistemológica: é por meio dela que o conhecimento se multiplica e a educação se humaniza.

O desafio contemporâneo, como ressalta Lona (2023), é transformar o discurso da inclusão em prática concreta, o que requer coragem epistemológica, compromisso político e reinvenção pedagógica. Isso significa que a inclusão não é um favor, mas uma postura ética diante do outro. É um projeto que exige o reconhecimento de que aprender é sempre um ato coletivo, e que ensinar é mediar o encontro entre mundos distintos. A educação inclusiva, portanto, não busca apagar as diferenças, mas fazer delas o fundamento da convivência e da criação de novos sentidos para o ensinar e o aprender.

4. O TEA no contexto escolar: linguagem, interação e sensibilidade pedagógica

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular expõe as fragilidades e as possibilidades do sistema educacional contemporâneo. Mais do que uma questão de acesso, trata-se de uma questão de pertencimento. O que está em jogo não é apenas a garantia do direito de matrícula, mas o reconhecimento de que a escola precisa ser capaz de compreender e acolher diferentes modos de aprender, comunicar e estar no mundo. A dissertação de Vívian Conceição Feitosa Lona (2023) propõe uma análise profunda dessa realidade, apontando que o ensino inclusivo de estudantes com TEA exige da escola e dos professores uma postura ética, estética e política, na qual a linguagem e a interação constituem o eixo fundamental do processo de aprendizagem.

O autismo, frequentemente descrito por perspectivas médicas e comportamentais, tende a ser reduzido a uma lista de sintomas e déficits: comprometimentos na comunicação, dificuldades de socialização e comportamentos repetitivos. Essa abordagem patologizante, embora útil em contextos clínicos, torna-se



insuficiente quando aplicada à educação, pois obscurece o caráter humano, criativo e discursivo da experiência autística. Lona (2023) contesta essa visão ao propor que o olhar educativo sobre o TEA deve deslocar-se da deficiência para a diferença. O aluno autista, nesse horizonte, não é um sujeito “faltante”, mas um sujeito que comunica, percebe e significa o mundo a partir de outras sensibilidades. Incluir, portanto, significa ampliar as fronteiras da linguagem para que nelas caibam gestos, silêncios, repetições, movimentos e expressões não convencionais.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1998) oferece um dos referenciais mais consistentes para compreender o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para o autor, a linguagem é o instrumento simbólico por excelência da mediação social: é por meio dela que o pensamento se organiza, que o indivíduo internaliza significados e que o mundo se torna inteligível. Na dissertação, Lona dialoga com essa perspectiva para afirmar que, no caso do aluno com TEA, a aprendizagem depende da criação de espaços de interação capazes de valorizar suas formas singulares de comunicação. A mediação, nesse contexto, não é uma intervenção sobre o sujeito, mas uma relação de co-construção. O professor torna-se o mediador que traduz, amplia e ressignifica o mundo simbólico do aluno, transformando a sala de aula em um território de produção compartilhada de sentido.

Vygotsky também nos ensina que o desenvolvimento ocorre na chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a distância entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que pode realizar com ajuda de um outro mais experiente. Essa concepção ganha contornos específicos quando se trata do ensino de estudantes com TEA, pois as interações, mais do que técnicas de ensino, precisam ser construídas sobre vínculos afetivos e sobre a compreensão das formas particulares de atenção e sensibilidade desses alunos. A zona proximal não é apenas cognitiva, mas relacional — é o espaço onde o outro se torna presença mediadora, onde o diálogo se transforma em potência formativa.

Bakhtin (1986) complementa esse horizonte ao conceber a linguagem como campo de encontro entre vozes. Todo discurso é, em essência, uma resposta ao outro. Nesse sentido, o aluno com TEA não pode ser compreendido a partir da falta de fala ou da dificuldade de comunicação, mas a partir da multiplicidade de vozes que compõem sua forma de enunciar o mundo. Mesmo o silêncio é uma forma de dizer; o olhar é



enunciação; a repetição é insistência de sentido. A linguagem, para Bakhtin, é acontecimento — e é no acontecimento da aula que se materializa a possibilidade de um diálogo verdadeiramente inclusivo. Lona (2023) retoma essa perspectiva ao afirmar que a escola deve ser o espaço da “escuta ativa”, onde o professor lê não apenas palavras, mas presenças, gestos, hesitações e afetos.

Esse conceito de escuta ativa aproxima-se da noção de “sensibilidade pedagógica” formulada por Lona. A autora argumenta que ensinar alunos com TEA implica desenvolver uma sensibilidade que vai além da técnica e do planejamento didático. Ser sensível, aqui, é saber acolher o imprevisível, reconhecer o tempo do outro, e compreender que cada gesto é uma possibilidade de comunicação. Essa postura exige que o professor abandone a pretensão do controle total e adote uma prática pedagógica mais aberta, dialógica e interpretativa. A sensibilidade pedagógica é, portanto, uma ética da presença: estar com o aluno, perceber o que ele expressa, ainda que sem palavras, e construir com ele um território de aprendizagem possível.

Essa concepção também encontra eco em Paulo Freire (2008), para quem ensinar é um ato de amor e de coragem. O educador freiriano é aquele que escuta, que dialoga e que reconhece no outro um sujeito de saber. Ensinar estudantes com TEA, nessa perspectiva, é um gesto de humanização, pois desafia o professor a reinventar o próprio significado do diálogo. Quando o aluno não responde de forma convencional, o professor precisa aprender a ler o não dito, a reconhecer o sentido nas pausas e a aceitar a diferença como parte do processo de comunicação.

Na análise de Lona (2023), a interação é a base da aprendizagem significativa. A autora observa que, nas experiências pedagógicas analisadas, os momentos de maior envolvimento dos alunos com TEA ocorreram em situações em que o professor assumiu um papel de parceiro dialógico — alguém que media, mas também aprende. Ao permitir que o aluno reorganize atividades, explore diferentes suportes, utilize imagens, desenhos ou repetições, o professor amplia o campo da linguagem e cria oportunidades para o exercício da autoria. A aprendizagem torna-se, assim, um processo de coautoria, em que o aluno não é mero receptor, mas sujeito produtor de sentidos.

Essa abordagem é reforçada por Mantoan (2010), que defende uma pedagogia centrada na convivência e na diversidade. Para ela, a inclusão não pode ser confundida com adaptação superficial ou com estratégias de normalização. O ensino inclusivo é um



campo de invenção, que se realiza na prática cotidiana e exige flexibilidade curricular, abertura à diferença e valorização do erro como parte constitutiva da aprendizagem. Skliar (1998) converge com essa visão ao sustentar que o diálogo com a diferença é um exercício de descentralização do eu: ao educar o outro, o professor é também educado, pois a diferença o obriga a repensar suas próprias certezas sobre o que é ensinar e aprender.

Uzêda (2019) aprofunda esse entendimento ao propor que a inclusão é um exercício permanente de convivência. A relação pedagógica com o aluno com TEA não é linear, mas processual, marcada por avanços e recuos, momentos de conexão e de silêncio. A mediação, nessa perspectiva, é um gesto de paciência epistemológica: reconhecer que o conhecimento se constrói em tempos diferentes, que a atenção se manifesta de modos diversos e que a aprendizagem não pode ser medida apenas pelo resultado visível, mas pela intensidade do encontro.

Boaventura de Sousa Santos (2007) acrescenta a esse debate o conceito de “ecologia dos saberes”, segundo o qual a escola deve acolher e legitimar múltiplas formas de conhecimento. A linguagem do aluno com TEA, muitas vezes marginalizada por não se ajustar aos padrões discursivos da normalidade, é também uma forma de saber. Quando o professor legitima essa linguagem, ele pratica a justiça cognitiva — rompe com o epistemicídio e reconhece o valor epistemológico das diferenças. Ensinar, portanto, é também um ato de resistência contra o silenciamento das vozes que não se enquadram nos moldes hegemônicos.

Carvalho (2010) propõe que essa visão de inclusão demanda uma revisão da própria cultura avaliativa. As avaliações escolares, ainda presas à lógica da mensuração, perpetuam a exclusão ao privilegiar o produto em detrimento do processo. Avaliar na perspectiva inclusiva é acompanhar a trajetória do aluno, reconhecer seus avanços singulares e valorizar suas estratégias próprias de expressão. Essa postura avaliativa não diminui a exigência intelectual, mas a torna mais justa, pois desloca o foco do desempenho para o sentido.

Lona (2023) observa que a efetividade da inclusão depende da formação docente. O professor que atua com alunos com TEA precisa de formação continuada que o prepare para compreender a complexidade da linguagem, os fundamentos da mediação e a diversidade das práticas discursivas. A formação, contudo, não pode ser



concebida apenas como acúmulo de técnicas, mas como experiência reflexiva que leve o professor a repensar sua própria relação com o outro. A autora sugere que a formação sensível é aquela que articula teoria e prática, razão e afeto, escuta e ação, permitindo ao educador construir um olhar integral sobre o sujeito da aprendizagem.

Essa compreensão de ensino como ato dialógico e afetivo também se relaciona com o que Freire (2008) denomina de pedagogia da esperança. Ao se abrir à diferença, o professor não apenas ensina, mas é transformado. A sala de aula torna-se um espaço de construção mútua, onde todos — docentes e discentes — aprendem a negociar sentidos e a reinventar a linguagem. A experiência com alunos com TEA evidencia que o aprender é sempre relacional, que a palavra só ganha sentido quando encontra escuta, e que a escuta, por sua vez, é gesto de reconhecimento.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de estudantes com TEA não é apenas um desafio pedagógico, mas uma oportunidade de repensar o próprio conceito de escola. Uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que admite todos os corpos, mas aquela que acolhe todas as linguagens. Ela se torna espaço de coexistência de múltiplas formas de dizer e de sentir, e, nesse processo, reinventa sua própria identidade. A linguagem, a interação e a sensibilidade pedagógica, como demonstra Lona (2023), são os três pilares de uma educação que se quer humana: uma educação que reconhece no outro não a falta, mas a possibilidade — e que, ao fazê-lo, transforma o ato de ensinar em um gesto de amor político.

5. Práticas de letramento em contextos inclusivos: dimensões éticas e formativas

Discutir o letramento no contexto da educação inclusiva implica compreender a linguagem não apenas como sistema de signos, mas como espaço de enunciação, mediação e pertencimento. O letramento, entendido como prática social e discursiva, ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita para inscrever-se na dimensão ética da relação com o outro. Em ambientes educacionais inclusivos, ele se torna um campo de resistência simbólica, pois possibilita que sujeitos historicamente silenciados — como estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — acessem a produção cultural,



tornem-se autores de seus próprios discursos e reivindiquem o direito de significar o mundo a partir de suas singularidades.

O conceito de letramento adotado por Lona se ancora na definição proposta por Soares (1998, 2003), para quem o letramento é um fenômeno social, uma prática cultural que envolve o uso da linguagem escrita nas diversas esferas da vida. Essa perspectiva é complementada por Kleiman (1995), que o entende como conjunto de práticas e eventos de leitura e escrita inseridos em contextos sociais específicos. Ambas as autoras rejeitam a concepção restrita e normativa da escrita, deslocando o foco da correção gramatical para a funcionalidade comunicativa e a construção de sentido. Essa abordagem é decisiva quando aplicada à educação inclusiva, pois legitima as diversas formas de expressão dos estudantes — sejam verbais, visuais ou gestuais — como práticas letradas em sua própria lógica discursiva.

Rojo (2009, 2012), ao propor o conceito de múltiplos letramentos, amplia ainda mais o horizonte teórico. Ela argumenta que o sujeito contemporâneo não se comunica apenas por meio da escrita tradicional, mas por múltiplas linguagens — imagéticas, digitais, corporais, sonoras —, todas socialmente significativas. Essa visão pluralista é particularmente fecunda para o trabalho com alunos com TEA, cujas formas de expressão frequentemente combinam linguagens visuais e não verbais. Ao incluir diferentes modos de narrar, o professor reconhece que o letramento é também uma prática multimodal, e que os textos podem ser construídos em imagens, sons, gestos e silêncios.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1998) fornece os fundamentos para compreender o papel mediador do professor nesse processo. A linguagem, para Vygotsky, é o instrumento que media a relação entre pensamento e mundo, e a aprendizagem é sempre resultado da interação social. Em contextos inclusivos, essa mediação deve ser repensada de modo a respeitar os tempos, as percepções e os modos de atenção de cada estudante. O professor atua como ponte simbólica entre o aluno e a cultura, ajudando-o a internalizar significados e a transformá-los em novas formas de expressão. No caso do estudante com TEA, cuja comunicação pode ocorrer por vias não convencionais, essa mediação é também uma escuta — uma leitura do corpo, do gesto e da emoção.



Bakhtin (1986) contribui para esse entendimento ao destacar que todo ato de linguagem é dialógico. O sujeito é constituído nas relações de alteridade, e o sentido nasce no encontro de vozes. Ensinar a ler e escrever, nessa perspectiva, não é apenas ensinar a dominar o código, mas ensinar a dialogar, a responder e a posicionar-se no mundo. O letramento, portanto, é também um exercício de responsividade. No caso do TEA, a dialogicidade precisa ser ampliada: o professor precisa ouvir o que se manifesta de forma não verbal, reconhecer a autoria nas pequenas produções e transformar o texto em território de acolhimento das diferenças.

Essa compreensão dialógica do letramento articula-se com a dimensão ética do ensino. Freire (2008) enfatiza que educar é um ato político e amoroso, um exercício de libertação e de reconhecimento da humanidade do outro. A prática de letramento, quando situada no campo da inclusão, torna-se expressão dessa ética. O ato de ensinar língua portuguesa para estudantes com TEA deixa de ser uma tarefa técnica e se transforma em um gesto de escuta e solidariedade. O professor que lê o texto do aluno com TEA precisa também ler o seu silêncio, o seu modo de olhar e de organizar o pensamento. Assim, a leitura e a escrita tornam-se atos de convivência, nos quais o educador e o estudante aprendem a se traduzir mutuamente.

Lona (2023) observa que, em muitas situações, o letramento inclusivo exige o uso de estratégias criativas que rompem com o formato tradicional da aula de língua portuguesa. Entre as práticas relatadas, destacam-se o uso de narrativas visuais, histórias em quadrinhos, produções multimodais e sequências didáticas interativas. Tais práticas promovem a inserção do aluno em práticas de linguagem reais, nas quais ele pode experimentar-se como autor e leitor. A autora argumenta que o *Caderno Pedagógico* elaborado durante a pesquisa tornou-se um instrumento de formação e reflexão, pois permitiu que os professores em formação pudessem analisar suas próprias práticas e repensar o lugar do aluno com TEA no processo de ensino-aprendizagem.

Mantoan (2010) ressalta que o trabalho com a linguagem é uma das vias mais potentes para concretizar a inclusão. A aprendizagem da língua portuguesa, quando orientada pela valorização das diferenças, possibilita o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e afetivas. Skliar (1998) acrescenta que o encontro com a diferença é, também, um encontro com o novo, uma oportunidade de



romper com a rigidez da norma e com o monopólio da fala hegemônica. O letramento inclusivo, nesse sentido, é também uma pedagogia da alteridade, pois reconhece no outro uma voz que precisa ser ouvida e um corpo que produz linguagem.

Essa dimensão ética do letramento encontra respaldo em Boaventura de Sousa Santos (2007), ao propor a ideia de justiça cognitiva. O autor argumenta que a escola precisa reconhecer a legitimidade de saberes outros, não codificados pelo paradigma eurocêntrico da racionalidade moderna. Quando a escola reconhece que o aluno com TEA pensa, comunica e aprende por meio de diferentes sistemas simbólicos, ela amplia o próprio conceito de conhecimento e combate o epistemicídio — a destruição das formas de saber consideradas não legítimas. O letramento inclusivo é, portanto, uma prática de insurgência epistemológica: ao legitimar outras formas de expressão, ele restitui ao sujeito o direito de produzir saber e de ocupar o espaço discursivo.

A dissertação também enfatiza que o letramento inclusivo demanda uma formação docente contínua, crítica e sensível. O professor precisa compreender que o processo de ensino de leitura e escrita não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões afetivas, éticas e estéticas. Ensinar é mediar experiências simbólicas, e essa mediação exige, como afirma Lona (2023), um olhar capaz de perceber a singularidade do aluno, sem reduzir sua diferença a um rótulo. A formação docente, nesse contexto, deve preparar o professor para transitar entre linguagens, adaptar metodologias, integrar recursos tecnológicos e, sobretudo, construir relações de empatia e escuta.

Carvalho (2010) defende que a docência inclusiva é uma prática de corresponsabilidade. O professor, ao reconhecer as potencialidades do aluno, também se reconhece como sujeito inacabado, em constante aprendizagem. Essa compreensão desloca o papel do docente de transmissor para coautor. O professor deixa de ser o centro da aula e passa a ser o mediador do encontro entre as vozes que circulam no espaço escolar. Essa perspectiva está presente nas práticas relatadas por Lona, em que o ensino de língua portuguesa se transforma em campo de trocas simbólicas, no qual o aluno com TEA é reconhecido como produtor de cultura.

Em síntese, o letramento em contextos inclusivos é mais do que uma metodologia: é uma postura política e ética. Ele convida a escola a reconhecer a linguagem como espaço de convivência e de produção de sentidos plurais. A leitura e a



escrita, compreendidas como práticas sociais, tornam-se instrumentos de emancipação, enquanto a docência assume o papel de mediação sensível. Nesse horizonte, o ensino da língua portuguesa deixa de ser uma ferramenta de homogeneização e torna-se um território de criação, no qual cada sujeito pode escrever-se, narrar-se e reinventar-se como ser de linguagem.

Lona (2023) demonstra que o letramento inclusivo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma ética da alteridade. Ele exige do professor coragem epistemológica para romper com os modelos excludentes e disposição para construir um novo pacto educativo, no qual a diferença não seja apenas reconhecida, mas celebrada. Assim, as práticas de letramento, quando atravessadas pela sensibilidade, tornam-se também práticas de justiça — justiça linguística, cognitiva e afetiva —, capazes de reconfigurar o próprio sentido de humanidade que sustenta o ato de ensinar e de aprender.

6. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o debate sobre o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) transcende a dimensão pedagógica e alcança o campo ético, epistemológico e político da educação. Mais do que uma estratégia metodológica, a inclusão é um modo de ver e de estar com o outro — um compromisso de reconhecer a diversidade como princípio organizador da vida escolar. Nesse horizonte, a linguagem, a interação e a sensibilidade pedagógica emergem como pilares constitutivos de uma prática docente voltada à emancipação e ao respeito às singularidades humanas.

A escola inclusiva, conforme revelam as discussões tecidas ao longo do texto, é aquela que compreende a linguagem em sua multiplicidade de formas e manifestações. A inclusão dos estudantes com TEA não se efetiva apenas pela adaptação curricular ou pela presença física em sala de aula, mas pela criação de contextos de significação onde o gesto, o olhar, o silêncio e a repetição são reconhecidos como formas legítimas de discurso. Ensinar, nessa perspectiva, é mediar o encontro entre vozes, corpos e experiências diversas; é construir um espaço dialógico em que cada sujeito possa afirmar-se como produtor de sentidos.



O letramento, quando concebido como prática social e cultural, assume papel fundamental nesse processo. Ele permite que o aluno autista seja não apenas receptor, mas autor — alguém que escreve o mundo a partir de sua própria sensibilidade. A prática de letramento inclusivo, como demonstrado na pesquisa de Lona, não se limita ao ensino da leitura e da escrita, mas envolve a construção de uma ética da escuta e da partilha. É no gesto de ler o outro e de permitir-se ser lido que se concretiza a verdadeira experiência de ensino-aprendizagem.

A formação docente aparece, então, como um dos desafios mais urgentes da contemporaneidade. O professor que atua com estudantes com TEA precisa desenvolver competências que ultrapassam a técnica e adentram o campo da empatia, da escuta e da reflexão. Trata-se de uma formação ética, estética e política, capaz de compreender a inclusão como processo de coautoria e de reconstrução da própria escola. Ensinar torna-se, assim, um ato de coragem — a coragem de abandonar o conforto da normalidade e abrir-se para a incerteza da diferença.

Como destacam autores como Mantoan, Skliar, Freire e Boaventura de Sousa Santos, a inclusão é uma prática de resistência. Ela questiona a lógica meritocrática e homogeneizadora da escola e propõe uma nova gramática da convivência, baseada no diálogo e na pluralidade. A partir dessa concepção, a dissertação de Lona contribui significativamente para a Linguística Aplicada e para a Educação Inclusiva ao propor que o ensino de língua portuguesa, mediado pela sensibilidade e pela escuta, pode tornar-se um espaço de emancipação discursiva e de construção de cidadania.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas reafirmam que a inclusão não é apenas uma pauta de políticas educacionais, mas uma urgência humana. Ela convoca a escola a reinventar-se, a reconhecer nas diferenças as marcas da nossa condição plural e a transformar o ensino em prática de liberdade. O encontro com o outro — com seu corpo, sua linguagem e seu modo de existir — é, em última instância, o que dá sentido à educação. Assim, incluir é mais do que acolher: é partilhar o mundo e aprender, com o outro, novas formas de habitá-lo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.



BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

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, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15–61.

LONA, Vívian Conceição Feitosa. *Práticas em letramentos no contexto inclusivo de estudantes com TEA no âmbito do PROFLETRAS*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ensino inclusivo: caminhos para uma educação democrática*. São Paulo: Moderna, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia da diferença: o outro na educação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 91–113.

UZÊDA, Ruy. *Educação inclusiva: desafios, práticas e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.