doi.org/10.51891/rease.v12i11.32282

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A INCLUSÃO E O ISOLAMENTO NAS INTERAÇÕES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA REGULAR

PEDAGOGICAL MEDIATION: BETWEEN INCLUSION AND ISOLATION IN THE INTERACTIONS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE REGULAR CLASSROOM

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA: ENTRE LA INCLUSIÓN Y EL AISLAMIENTO EN LAS INTERACCIONES DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL AULA REGULAR

Isabel Cristina Solano Guerra de Oliveira[1]
Andréia Santiago Resende[2]
Cassia Fernanda Viana dos Santos[3]
Karla Danielle Resende da Silva[4]
Rozineide Iraci Pereira da Silva[5]

RESUMO: Este estudo investiga a mediação pedagógica nas interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula comum, problematizando como o suporte no ensino regular pode favorecer a inclusão, evitar o isolamento e fortalecer os vínculos com o docente regente e os pares. Diante dessa questão, o presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira a mediação escolar pode ser estruturada na sala de aula regular para garantir a inclusão efetiva de alunos com TEA, atenuando o risco de barreiras sociais que dificultem a interação com os colegas de sala e com o professor regente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, pautada em uma revisão integrativa da literatura recente e nos marcos normativos da Educação Inclusiva. Os resultados indicam que a inserção escolar efetiva exige superar a mera presença física ou a atuação isolada do profissional de apoio. Nesse processo, destaca-se o coensino, fundamentado no planejamento, na regência e na avaliação compartilhados entre o professor titular e o especialista, como eixo central para integrar o trabalho pedagógico. Observa-se que essa atuação é viabilizada pelo uso intencional de recursos como cronogramas visuais, rotinas sequenciais (Método TEACCH), espaços de autorregulação sensorial, pictogramas, pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), tablets, aplicativos de voz, Histórias Sociais (Social Stories), jogos cooperativos e materiais manipulativos. Soma-se a isso a elaboração conjunta do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais. Conclui-se que o distanciamento social do discente com TEA não decorre de limitações biológicas intrínsecas, mas da escassez de mediação e de adequações no meio escolar, de modo que o trabalho colaborativo e a adequação das práticas de ensino asseguram uma inclusão efetiva, pautada na aprendizagem, na convivência e no respeito às singularidades dos estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Mediação pedagógica. Inclusão escolar. Escolarização. Família.

[1] Mestra em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professora da rede estadual de Pernambuco.
[2] Mestra em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS. Professora da rede municipal de Paulista.
[3] Mestra em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS. Professora da rede municipal de Paulista.
[4] Mestra em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS. Professora da rede municipal de Paulista.
[5] Orientadora. Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School – CBS.

ABSTRACT: This study investigates pedagogical mediation within the interactions of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in general education classrooms. It examines how support in a regular classroom setting can foster inclusion, prevent isolation, and strengthen bonds with the classroom teacher and peers. In light of this, the article aims to analyze how school-based mediation can be structured within the general classroom to ensure the effective inclusion of students with ASD, thereby mitigating the risk of social barriers that might hinder interaction with classmates and the teacher. Methodologically, this is a qualitative study—specifically a bibliographic and documentary review—grounded in an integrative review of recent literature and the regulatory frameworks for inclusive education. The findings indicate that effective school inclusion requires moving beyond mere physical presence or the isolated work of a support professional. In this process, "co-teaching"—characterized by shared planning, instruction, and assessment between the classroom teacher and a specialist—emerges as a central pillar for integrating pedagogical practice. This approach is facilitated by the intentional use of resources such as visual schedules, sequential routines (the TEACCH method), sensory self-regulation spaces, pictograms, Augmentative and Alternative Communication (AAC) boards, tablets, speech-generating applications, "Social Stories," cooperative games, and manipulative materials. Furthermore, the process involves the collaborative development of an Individualized Development Plan (IDP) and coordination with Specialized Educational Services (SES) provided in multifunctional resource rooms. It is concluded that the social withdrawal of a student with ASD does not stem from intrinsic biological limitations, but rather from a lack of mediation and appropriate adjustments within the school environment; therefore, collaborative work and the adaptation of teaching practices ensure effective inclusion—one grounded in learning, social interaction, and respect for each student's unique characteristics.

Keywords: Autism spectrum disorder. Pedagogical mediation. School inclusion. Schooling. Family.

RESUMEN: Este estudio investiga la mediación pedagógica en las interacciones de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria, analizando cómo el apoyo en la enseñanza regular puede favorecer la inclusión, evitar el aislamiento y fortalecer los vínculos con el docente a cargo y con los pares. Ante esta cuestión, el presente artículo tiene como objetivo analizar de qué manera puede estructurarse la mediación escolar en el aula ordinaria para garantizar la inclusión efectiva de los alumnos con TEA, atenuando el riesgo de barreras sociales que dificulten la interacción con los compañeros de clase y con el docente a cargo. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico-documental, basada en una revisión integradora de la literatura reciente y en los marcos normativos de la Educación Inclusiva. Los resultados indican que una inclusión escolar efectiva exige ir más allá de la mera presencia física o de la actuación aislada del profesional de apoyo. En este proceso, destaca la coenseñanza —fundamentada en la planificación, la docencia y la evaluación compartidas entre el profesor titular y el especialista— como eje central para integrar el trabajo pedagógico. Se observa que esta práctica se hace posible mediante el uso intencional de recursos tales como cronogramas visuales, rutinas secuenciales (método TEACCH), espacios de autorregulación sensorial, pictogramas, tableros de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), tabletas, aplicaciones de voz, Historias Sociales (*Social Stories*), juegos cooperativos y materiales manipulativos. A esto se suma la elaboración conjunta del Plan de Desarrollo Individualizado (PDI) y la articulación con la Atención Educativa Especializada (AEE) en las Aulas de Recursos Multifuncionales. Se concluye que el distanciamiento social del estudiante con TEA no deriva de limitaciones biológicas intrínsecas, sino de la escasez de mediación y de adaptaciones en el entorno escolar; por lo tanto, el trabajo colaborativo y la adecuación de las prácticas de enseñanza aseguran una inclusión efectiva, fundamentada en el aprendizaje, la convivencia y el respeto a las singularidades de los estudiantes.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista. Mediación pedagógica. Inclusión escolar. Escolarización. Familia.

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva avançou significativamente nas últimas décadas, consolidando o direito de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao acesso e à permanência na sala de aula regular (SOUZA, 2025; JESUS, 2026). Nesse cenário, a presença do mediador pedagógico desponta como uma estratégia central para viabilizar a acessibilidade curricular e a adaptação das rotinas escolares (SANTOS, 2023; PEREIRA, 2025a). Contudo, segundo Pereira (2025a), surge um dilema complexo no cotidiano escolar: até que ponto a atuação ininterrupta do mediador promove a inclusão ou acaba criando uma barreira invisível que isola o estudante autista, afastando-o do contato direto com o professor regente e do convívio autônomo com seus pares?

Diante dessa problemática, emerge a seguinte questão norteadora: de que maneira a atuação do mediador em sala de aula regular pode auxiliar na inclusão do aluno com TEA, sem gerar isolamento que dificulte o vínculo direto com o professor regente e a socialização com os colegas de sala? A pertinência desta investigação reside na necessidade de refinar as práticas de apoio, evitando que a mediação se converta em uma segregação personalizada dentro do espaço coletivo da turma (JESUS, 2026).

A partir desse questionamento, o presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira a mediação escolar pode ser estruturada na sala de aula regular para garantir a inclusão efetiva de alunos com TEA, atenuando o risco de barreiras sociais que dificultem a interação com os colegas de sala e com o professor regente.

2 FUNDAMENTOS E MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

A legislação brasileira, a começar pela Carta Magna de 1988 (artigo 208), impõe ao Estado a obrigação de ofertar ensino básico gratuito e universal para a faixa dos 4 aos 17 anos, prevendo expressamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse arcabouço normativo é reforçado pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e equiparou o indivíduo com TEA à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), instrumento que assegura o ingresso e a permanência de estudantes do público-alvo da educação especial, como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas instituições regulares de ensino.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino é defendida pela Declaração de Salamanca (1994) como a estratégia mais eficaz para promover a convivência social, o brincar e o aprendizado compartilhado. Esse entendimento alinha-se ao princípio ético da equidade de oportunidades, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), a qual reafirma o direito pleno ao desenvolvimento de pessoas no espectro autista.

A inclusão de estudantes com deficiência ou TEA vai além da matrícula e do acesso físico à escola regular, exigindo condições reais de permanência, acolhimento e aprendizagem. A efetivação desse direito requer participação ativa nas atividades pedagógicas, respeito às singularidades e interações sociais enriquecedoras com professores e colegas (SANTOS, 2023; ROLIM, 2025; ALVARENGA *et al.*, 2026). À luz de Mantoan (2006) e Sassaki (1997), esse processo demanda reestruturar as práticas pedagógicas e a organização escolar para acolher a diversidade. Para isso, são essenciais adaptações curriculares, suporte emocional e estratégias de mediação que favoreçam o pertencimento, a comunicação e o pleno desenvolvimento de todos (PEREIRA, 2025b).

A inclusão escolar supera a mera garantia jurídica para se consolidar como uma vivência concreta e emancipadora no cotidiano. Nela, o direito ao aprendizado previsto em legislações nacionais e internacionais ganha vida mediante práticas pedagógicas que conectam o saber acadêmico à realidade e ao potencial de cada estudante, assegurando uma formação com sentido real (PEREIRA, 2025b; JESUS, 2026).

Nesse processo, a mediação docente é o eixo central da equidade, ajustando o ensino às singularidades dos educandos (JESUS, 2026). Essa atuação humaniza o aprendizado, transformando processos como a alfabetização em ações de valorização da diversidade, e alia a norma legal à aprendizagem significativa para promover a autonomia e o pertencimento de todos (MORAES; SILVA, 2026).

3 INTEGRAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE, PROFISSIONAL DE APOIO E AEE

A inclusão não se resume a alocar o estudante no ensino regular sob a supervisão de um profissional de apoio. Para que ocorra a inclusão real, é indispensável assegurar sua participação ativa, socialização e pleno desenvolvimento no ambiente coletivo (SCHMITT, 2025).

O trabalho pedagógico, na inclusão, vai além da figura individual do professor. O estabelecimento de um diálogo integrado entre os diversos atores educativos garante estratégias

de ensino mais coesas e direcionadas às reais necessidades do estudante (ALVARENGA *et al.*, 2026).

A capacitação constante do profissional de educação especializada constitui fator determinante para o estabelecimento de laços de confiança e para a articulação entre o ambiente familiar e o contexto escolar. Nesse cenário, o esforço conjunto entre a instituição de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a família e os profissionais multidisciplinares é o que consolida o amparo legal em práticas efetivas de aprendizagem e socialização (MORAES; SILVA, 2026).

Sob a ótica de Costa (2025), a ausência de comunicação sistemática entre os docentes do ensino regular e os especialistas do AEE gera obstáculos severos na integração das crianças com deficiência nas dinâmicas da sala comum. Sem esse diálogo, o atendimento se fragmenta e perde o sincronismo com as reais demandas do educando, inviabilizando a continuidade das ações inclusivas e intensificando o sentimento de isolamento do estudante no espaço escolar.

O trabalho desempenhado pelo professor de apoio perde sua eficácia quando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de forma desconectada das atividades da sala de aula comum (SILVA, 2021). Torna-se fundamental, portanto, estruturar um canal permanente de diálogo entre os docentes da turma e os de apoio, alinhando os objetivos de ensino e as abordagens metodológicas (PEREIRA, 2025a).

Segundo Nunes (2025), o ensino colaborativo apoia-se na responsabilidade conjunta entre o docente regente e o educador especializado, que estruturam de forma compartilhada o planejamento, a execução, a avaliação e a revisão das práticas pedagógicas no ensino regular. Para a autora, é fundamental superar a concepção de que o acompanhamento do estudante público-alvo da educação especial compete apenas ao especialista, reconhecendo essa aprendizagem como um dever coletivo de professores, gestores e comunidade escolar. Dessa forma, a parceria entre o ensino comum e o AEE exige clareza sobre o papel de cada profissional, consolidando uma relação de reciprocidade, liderança distribuída e confiança mútua na condução da aprendizagem (NUNES, 2025).

Em sintonia com Mantoan (2021), a articulação entre professores regentes e os especialistas da educação especial fomenta práticas inclusivas mais eficientes, viabilizando o uso de recursos como a comunicação não verbal ajustada para educandos autistas. Essa cooperação contínua adequa o espaço escolar às demandas do estudante com TEA, impulsionando sua autonomia e engajamento.

A construção de um processo inclusivo consistente, direcionado especialmente a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demanda uma articulação integrada entre o professor de apoio, o regente da sala regular e os profissionais da equipe multidisciplinar (PEREIRA, 2025a). Sob essa ótica, ainda que cada agente atue a partir de saberes e perspectivas singulares, suas intervenções devem se complementar harmoniosamente no espaço escolar, assegurando a formatação de um ambiente de ensino sintonizado com as reais especificidades e demandas do educando.

Nesse desenho cooperativo, a divisão funcional de tarefas organiza-se de modo que o professor regente assuma a gestão da classe e a flexibilização do currículo comum, ao passo que o docente de apoio provê o acompanhamento individualizado e imediato requerido pelo discente (PEREIRA, 2025a). Adicionalmente, cabe aos especialistas multidisciplinares agregar bagagem técnica na elaboração de metodologias específicas, consolidando, em conjunto, uma rede de suporte estruturada que viabiliza aprendizagens concretas e estimula o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno autista.

Nessa mesma direção, Schmitt (2025) salienta que a atuação do profissional de apoio possui caráter multidimensional, funcionando como um elo mediador que articula o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a rotina da sala comum, a família e a instituição de ensino. Para a autora, o êxito da proposta inclusiva exige um trabalho perfeitamente alinhado entre o mediador e o docente titular, permitindo a elaboração conjunta de planejamentos e estratégias pedagógicas individualizadas que facilitem a apropriação do conhecimento e o progresso contínuo de todos os participantes do processo educativo.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA COMBATER O ISOLAMENTO E DESENVOLVER INTERAÇÃO SOCIAL

Conforme destaca Pinto (2025), os comprometimentos e limitações nas dimensões comportamental e de comunicação social constituem fatores de vulnerabilidade que favorecem o isolamento e o afastamento do estudante com autismo no ambiente escolar. Diante disso, Jesus (2026) ressalta que a superação dessas barreiras exige intervenções orientadas por uma intencionalidade pedagógica estruturada, exemplificadas pela organização de rotinas previsíveis, mediação visual, ensino individualizado, trabalho colaborativo e adaptação curricular, fundamentais para promover de forma consistente o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional dos alunos com TEA.

A mediação realizada pelo professor e pelo profissional de apoio deve pautar-se por uma intencionalidade pedagógica voltada à emancipação do estudante, superando abordagens passivas, assistencialistas ou meramente compensatórias. Nesse sentido, Deus (2024b) salienta que a intervenção docente é fundamental para além do suporte acadêmico, atuando na construção de pontes que viabilizam a facilitação social, o fortalecimento de vínculos interpessoais e o respeito às especificidades do discente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) junto aos seus pares. Alinhada a essa concepção, Jesus (2026) ressalta que o respeito à autonomia do educando exige o reconhecimento de suas potencialidades e formas singulares de estar no mundo, demandando estratégias de ensino que estimulem a participação ativa, a comunicação funcional e a conquista progressiva da independência no cotidiano da sala de aula regular.

A utilização de apoios visuais e sistemas de comunicação alternativa desempenha um papel determinante na promoção da acessibilidade comunicativa e social de estudantes com TEA. Nesse sentido, Deus (2024a) destaca que o emprego de recursos visuais, como pictogramas e cartões de comunicação, fortalece a mediação dialógica entre educadores e alunos, diminuindo os obstáculos causados pelas limitações na linguagem falada e facilitando a expressão autônoma de emoções e necessidades para a construção de um ambiente escolar acolhedor. De forma complementar, Pereira (2025b) ressalta que esses instrumentos de comunicação alternativa constituem suporte essencial para que discentes com desafios na verbalização consigam manifestar suas demandas cotidianas e se engajar ativamente nas atividades coletivas da sala de aula regular.

A estruturação do espaço físico e a organização previsível das rotinas escolares consolidam-se como pilares fundamentais para promover a estabilidade emocional e a segurança de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, Jesus (2026) destaca que a clareza na proposição de tarefas e a sistematização do ambiente pedagógico proporcionam a previsibilidade necessária para tranquilizar o educando e favorecer seu desenvolvimento. Em convergência, Pereira (2025b) enfatiza que o planejamento de cenários de aprendizagem ordenados, funcionais e adequados às especificidades sensoriais, incluindo a delimitação de zonas para leitura, descanso e atividades lúdicas, minimiza distrações e potencializa a concentração. A autora salienta, ainda, que a aplicação de abordagens fundamentadas na organização visual e sequencial, a exemplo do método TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação), viabiliza rotinas

consistentes que reduzem os níveis de estresse e ansiedade, elevando a autonomia e o pertencimento do discente no cotidiano da sala de aula regular (PEREIRA, 2025b).

As práticas pedagógicas fundamentadas no lúdico, nos jogos cooperativos e nas histórias sociais constituem ferramentas dinâmicas para promover a interação horizontal entre o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus pares neurotípicos. Nesse contexto, Deus (2024a) destaca que a incorporação de atividades recreativas e jogos pedagógicos no cotidiano escolar atua como um estímulo facilitador para que a comunicação ocorra de forma prazerosa e espontânea. A autora enfatiza que o trabalho em grupos, as dinâmicas de colaboração e os projetos coletivos aproximam os estudantes autistas de seus colegas, favorecendo o surgimento de laços socioafetivos genuínos e fortalecendo a construção de uma identidade social positiva.

Em convergência com essa abordagem, Pereira (2025b) ressalta que as vivências lúdicas e cooperativas oferecem um espaço seguro para o exercício de competências sociais essenciais, como a capacidade de compartilhar, o respeito aos turnos de fala e a resolução de impasses em grupo, preparando o educando para uma convivência integrada. Além disso, a autora salienta que o uso sistemático de histórias sociais qualifica a comunicação e a afetividade de crianças no espectro autista, estruturando um ambiente escolar marcado pela previsibilidade, pelo acolhimento e pela acessibilidade atitudinal.

5 MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A opção pela perspectiva qualitativa visa aprofundar a análise e a interpretação dos dados bibliográficos, compreendendo os fenômenos investigados em articulação com o seu contexto (MARCONI; LAKATOS, 2022). Com relação aos objetivos, utilizou-se a pesquisa exploratória, visto que traz maior familiaridade com o problema e tem flexibilidade no planejamento (GIL, 2025).

A coleta de dados foi realizada em maio de 2026 nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, adotando-se como recorte temporal o período de 2020 a 2026, com o objetivo de contemplar produções recentes e alinhadas às discussões contemporâneas sobre educação inclusiva. Foram utilizados os descritores escolarização, autismo, TEA, inclusão escolar, família, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Como critérios de inclusão, selecionaram-se artigos, teses e dissertações que abordassem diretamente a temática

proposta pelo estudo em questão. Excluíram-se estudos duplicados, produções fora do período delimitado e trabalhos que não contemplassem a temática central da investigação. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, constituiu-se um corpus final composto por 10 artigos, os quais foram submetidos à leitura analítica e interpretativa para a compreensão do fenômeno investigado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seleção dos estudos para esta revisão integrativa resultou em um corpus de 10 artigos publicados entre 2020 e 2026, todos realizados no contexto brasileiro. Apresenta-se, a seguir, uma análise cronológica da literatura selecionada, evidenciando as perspectivas dos autores acerca da temática investigada.

A garantia do acesso e da permanência com qualidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular fundamenta-se no arcabouço normativo brasileiro. A esse respeito, Silva (2021) e Souza (2025) destacam o marco da Constituição Federal de 1988 (Art. 208), que estabeleceu a Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como deveres do Estado. Esse respaldo legal foi ampliado com a promulgação da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que proíbe expressamente a recusa de matrícula em razão da deficiência.

No âmbito internacional, as diretrizes para a educação inclusiva reforçam a sala de aula comum como o ambiente adequado para o desenvolvimento e a socialização dos estudantes. Nesse contexto, Santos (2023) ressalta que o atendimento às crianças com necessidades educacionais específicas deve ocorrer na classe regular, onde a convivência, o brincar e as interações cotidianas com os pares contribuem para o fortalecimento do pertencimento escolar. A autora ainda destaca a dimensão relacional do processo inclusivo, argumentando que a inserção efetiva requer a participação ativa do estudante e a convivência cotidiana com professores e pares.

Conforme aponta Deus (2024b), esse quadro normativo consolida-se com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o acesso às escolas regulares e busca favorecer o desenvolvimento da autonomia, do pertencimento e da convivência social do discente com TEA. Verifica-se, portanto, que a legislação brasileira evoluiu da previsão formal do direito à educação para a instituição de mecanismos de proteção ao estudante na escola comum.

A consolidação de práticas inclusivas para estudantes no espectro autista requer a colaboração interprofissional para superar o isolamento e a fragmentação do ensino. Ao analisar essa articulação pedagógica, Deus (2024b) ressalta a necessidade de uma atuação integrada entre os professores do ensino comum e os especialistas da Educação Especial. A autora indica que essa parceria viabiliza o uso de estratégias comunicacionais adaptadas, como a atenção aos recursos não verbais, favorecendo um ambiente adequado às especificidades do discente autista.

A superação de barreiras comunicativas e a prevenção do isolamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular requerem a incorporação intencional de suportes visuais e de formas alternativas de linguagem na prática pedagógica. A esse respeito, Deus (2024a) destaca que recursos visuais, como pictogramas e cartões de comunicação, auxiliam a expressão de necessidades e emoções pelos alunos, favorecendo um ambiente escolar receptivo e funcional.

A mediação pedagógica intencional sobressai como elemento fundamental para evitar práticas segregadoras e promover a inclusão de estudantes com TEA na sala comum. Ao analisar a atuação docente, Deus (2024b) demonstra que a mediação extrapola os aspectos estritamente acadêmicos, atuando na facilitação das interações sociais entre o estudante autista e os colegas de turma e contribuindo para o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

Deus (2024a) ressalta a eficácia dos suportes visuais na mediação entre professores e alunos com TEA, visto que reduzem os obstáculos decorrentes da ausência ou restrição da fala e restabelecem a comunicação no ambiente educativo. Desse modo, os recursos visuais e a comunicação alternativa atuam para além de meros ajustes técnicos, garantindo ao discentes autistas formas efetivas de expressão e integração social. A autora, em relação à dimensão lúdica na mediação pedagógica, destaca que o brincar atua como estímulo para a comunicação, contribuindo para a redução da ansiedade no ambiente escolar e para a diminuição de barreiras de aprendizagem.

No contexto de estudantes em séries mais avançadas, Deus (2024b) observa que o trabalho em equipe e a aprendizagem baseada em projetos aproximam o estudante de seus pares, favorecendo o estabelecimento de vínculos interpessoais e o desenvolvimento da identidade social. Assim, verifica-se que a ludicidade e as atividades cooperativas atuam como recursos pedagógicos que favorecem o engajamento, o respeito às diferenças e a convivência na classe comum.

Assim, conforme assinala Pereira (2025a), a inclusão supera o mero cumprimento de exigências normativas quando se efetiva no cotidiano escolar por meio da mediação pedagógica, na qual a atuação do profissional de apoio estabelece relações de confiança e vínculos fundamentais para evitar o isolamento do estudante. Superar o isolamento dos estudantes com TEA no ambiente escolar exige rever a concepção de que a inclusão se limita à presença física do aluno ou ao acompanhamento exclusivo por um profissional de apoio. A respeito disso, Schmitt (2025, p. 401) adverte que a inclusão "não se concretiza ao deixar os alunos com dificuldades ou deficiências apenas no mesmo lugar em espaços escolares, recebendo acompanhamento de um professor", alertando que a permanência passiva ao lado do profissional de apoio pode configurar uma forma de segregação na própria classe comum.

A escassez de articulação entre os profissionais que conduzem o processo educacional também favorece o isolamento do estudante com TEA. Sobre essa questão, Pereira (2025a) aponta que a falta de alinhamento entre o AEE e a sala comum compromete a atuação do profissional de apoio, tornando necessária a comunicação contínua entre regentes e mediadores para o planejamento conjunto dos objetivos de ensino. Ao examinar os impactos dessa lacuna, Costa (2025) observa que a dificuldade do professor regente em integrar os alunos atendidos pelo AEE nas dinâmicas da turma resulta em um acompanhamento fragmentado. A autora ressalta que essa desarticulação interrompe a continuidade das práticas pedagógicas e amplia o distanciamento do estudante na classe comum. Verifica-se, portanto, que a ausência do trabalho colaborativo entre os educadores fragiliza a proposta inclusiva, pois fragmenta as ações pedagógicas e dificulta a efetiva convivência e inserção do estudante com TEA na classe comum.

Nessa perspectiva, Nunes (2025) define o Ensino Colaborativo (Coensino) como um modelo fundado na corresponsabilidade, no qual o docente regente e o professor especializado compartilham as etapas do trabalho pedagógico, do planejamento à avaliação. A autora argumenta que o atendimento ao estudante com deficiência não deve se restringir ao âmbito da Educação Especial, defendendo que a inclusão requer a atuação conjunta de educadores, gestores e da comunidade escolar para assegurar a aprendizagem dos alunos.

O entendimento do isolamento do estudante com TEA na sala de aula regular requer considerar as barreiras comunicativas e comportamentais como ponto de partida para a mediação pedagógica. Segundo Pinto (2025), as dificuldades de comunicação e de comportamento associadas ao autismo podem atuar como fatores de vulnerabilidade que

favorecem o afastamento do discente do convívio escolar. No mesmo sentido, Pereira (2025b) aponta que a Comunicação Alternativa constitui um instrumento relevante para discentes com limitações na linguagem oral, permitindo a manifestação de intenções comunicativas e a participação nas atividades escolares.

A prevenção do isolamento e a promoção do pertencimento do estudante com TEA na classe comum vinculam-se também à organização do tempo e do espaço escolar. Ao examinar a estruturação de rotinas pedagógicas, Pereira (2025b) sinaliza que propostas baseadas no ensino estruturado, como o método TEACCH, ao ordenarem o aprendizado de forma visual e sequencial, estabelecem uma rotina previsível que reduz a ansiedade e estimula a autonomia do discente. Para evitar o isolamento e estimular as interações sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula comum, requerem-se estratégias pedagógicas que tornem a convivência compreensível e previsível. Ao examinar o papel de metodologias ativas no desenvolvimento socioemocional, Pereira (2025b) indica que jogos e brincadeiras cooperativas oferecem um contexto adequado para o exercício de habilidades sociais, como o compartilhamento de materiais, a alternância de turnos e a resolução conjunta de tarefas.

Quanto à organização física, Pereira (2025b) afirma que a adequação sensorial do ambiente e a definição de espaços específicos para leitura, interação ou descompressão diminuem distrações e atendem às necessidades cognitivas do estudante, tornando o espaço escolar adequado e seguro. A autora aponta que a utilização de Histórias Sociais constitui um recurso relevante para conferir clareza às situações interativas, auxiliando a interpretação do contexto social e a participação do discente com TEA nas rotinas de turma.

Rolim (2025) e Pereira (2025b) enfatizam a importância de uma permanência qualificada, demonstrando que a integração social depende de um suporte pedagógico estruturado, composto por adequações curriculares e acompanhamento das necessidades do aluno. Além disso, Alvarenga *et al.* (2026) e Jesus (2026) ampliam a discussão para o âmbito institucional. Os autores argumentam que a inclusão requer a reestruturação das práticas de ensino e da cultura escolar, superando adaptações pontuais ou currículos reduzidos em favor de um ambiente adequado à diversidade dos discentes.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Moraes e Silva (2026) sustentam que a alfabetização do estudante autista não deve ser reduzida a um treinamento mecânico, devendo pautar-se pelo respeito à diversidade e pelo estímulo à expressão e à

participação do aluno na comunidade escolar. Nessa perspectiva, Jesus (2026) destaca a mediação pedagógica intencional como elemento central para a promoção da equidade no ensino. A autora demonstra que a intervenção voltada ao desenvolvimento da autonomia, distante de práticas assistencialistas, possibilita a efetivação das garantias legais no aprendizado e na convivência na sala de aula regular.

Em relação à responsabilidade pelo processo inclusivo, Alvarenga *et al.* (2026, p. 11) afirmam que "o professor não deve carregar sozinho a responsabilidade pela inclusão, pois ela é um compromisso coletivo", indicando que o trabalho colaborativo e a articulação entre os profissionais conferem coerência e continuidade ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, Moraes e Silva (2026, p. 1) defendem que o profissional especializado necessita construir um "vínculo de confiança para uma melhor articulação com a família e a escola", integrando o AEE e a equipe multidisciplinar para transformar as previsões normativas em aprendizagem e participação social efetiva. Somado a isso, Jesus (2026) observa que o distanciamento social não constitui uma condição imutável do estudante, podendo ser superado por meio da intervenção pedagógica. A autora aponta que a utilização de estratégias estruturadas, como recursos visuais, ensino individualizado, trabalho colaborativo e adequações curriculares, auxilia na superação de barreiras comunicativas iniciais, estimulando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do discente no ambiente comum.

Jesus (2026) ainda destaca que respeitar as formas próprias de interação do discente exige intervenções voltadas à participação ativa, à comunicação funcional e ao ganho gradual de independência, superando abordagens de caráter assistencialista. Desse modo, a mediação pedagógica associa o estímulo à autonomia às interações socioafetivas, favorecendo a aprendizagem e o convívio no ambiente escolar. A autora observa que a clareza na apresentação das tarefas e a estruturação do ambiente configuram estratégias frequentes de mediação pedagógica, responsáveis por favorecer a estabilidade emocional e o engajamento do discente com TEA nas atividades coletivas. Assim, a organização da rotina e do espaço constitui um elemento fundamental para o atendimento às demandas sensoriais e interacionais do estudante no ambiente escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo cumpriu o objetivo de analisar a estruturação da mediação escolar e do coensino na sala de aula regular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA),

identificando práticas pedagógicas que atenuam barreiras sociais nas interações com o professor regente e com os pares.

Os resultados indicam que a inclusão não se reduz à permanência física do discente ou à atuação isolada de profissionais de apoio. A prática da codocência, fundamentada na parceria entre o professor regente e o docente especialista no planejamento, na regência e na avaliação mostrou-se central para evitar a fragmentação do trabalho pedagógico. Paralelamente, o uso de rotinas visuais, ferramentas de comunicação alternativa e atividades cooperativas contribui para a organização do ambiente escolar e o fortalecimento das relações interpessoais.

Ao analisar a literatura acadêmica recente, a pesquisa evidencia que o isolamento social do estudante com TEA não decorre de traços intrínsecos do autismo, mas sim de rotinas rígidas e da escassez de mediação intencional no ensino comum.

Para investigações futuras, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, a exemplo da pesquisa-ação, que acompanhem o impacto direto dessas estratégias no cotidiano da sala de aula e contem com a escuta dos próprios estudantes e de suas famílias. Sugere-se também avaliar o efeito de programas de formação continuada voltados ao manejo sensorial, à comunicação acessível e ao trabalho colaborativo. Conclui-se que o fortalecimento da codocência e a adequação dos recursos de ensino constituem caminhos fundamentais para efetivar o direito do estudante autista à aprendizagem e à convivência escolar inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. de F. P. de; OLIVEIRA, M. R. dos S.; OLIVEIRA, R. A. dos S. de S.; KEHL, H. M. R. C. Currículo Adaptado Ou Currículo Includente? Reflexões Sobre Práticas Pedagógicas Diferenciadas para Alunos com Deficiência nas Escolas Públicas Municipais. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-26, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/curriculo-adaptado-ou-curriculo-includente-reflexoes-sobre-praticas-pedagogicas-diferenciadas-para-alunos-com-deficiencia-nas-escolas-publicas-municipais. Acesso em: 22 mai. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

COSTA, A. C. C. C da. Atendimento educacional especializado e os enfrentamentos no cotidiano escolar inclusivo. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. n. 44, p. 35-44, fev. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha. 1994.

DEUS, E. B. de. A comunicação não verbal em alunos autistas: desafios pedagógicos e estratégias inovadoras para educadores. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. 40, n. 01, p. 11-18, out. 2024a. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2024/11/ed-out-2024-edu-inc.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

DEUS, E. B. de. A construção da identidade social de adolescentes autistas em escolas inclusivas: desafios e perspectivas. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. 40, n. 01, p. 19-31, out. 2024b. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2024/11/ed-out-2024-edu-inc.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. [3ª Reimp.]. Baurueri [SP]: Atlas, 2025.

JESUS, A. V. das G. de. Estratégias de mediação pedagógica para alunos com TEA: revisão sistemática da literatura. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-26, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_18716666.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Educação especial e inclusão escolar**: teoria e prática pedagógica. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: desafios e possibilidades na alfabetização de alunos autistas. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. Atualização João Bosco Medeiros. 8. ed. Baurueri [SP]: Atlas, 2022.

MORAES, A. A. B. de; SILVA, R. I. P. da. A alfabetização do autista, no atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-15, jan. 2026. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/400283747_A_ALFABETIZACAO_DO_AUTISTA_NO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADOLITERACY_FOR_AUTISTIC_INDIVIDUALS_IN_SPECIALIZED_EDUCATIONAL_SERVICESALFABETIZACION_PARA_PERSONAS_CON_AUTISMO_EN_SERVICIOS_EDUCATIVOS. Acesso em: 22 mai. 2026.

NUNES, C. L. B. Estratégias de ensino colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. n. 44, p. 137-147, fev. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 17 out. 2026.

PEREIRA, A. C. F. A importância do professor de apoio para o desenvolvimento escolar de crianças com TEA. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Vol. 5, N° 44, p. 15-23, fev. 2025a. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

PEREIRA, A. C. F. TEA e a sala de aula: estratégias para uma abordagem pedagógica eficaz. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. n. 44, p. 211-220, fev. 2025b. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

PINTO, R. S. de L. S. Autismo e Educação Infantil: Relato de experiência de inclusão de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, v. 5, N° 44, p. 45-51, fev. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

ROLIM, A. I. P. O Atendimento Educacional Especializado a crianças com Transtorno do Espectro Autista: intervenção e estimulação precoce na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.11, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/394897405_O_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_A_CRIANCAS_COM_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA_INTERVENCAO_E_ESTIMULACAO_PRECOCE_NA_EDUCACAO_INFANTIL SPECIALIZED_EDUCATIONAL_SUPPORT_FOR_CHILDREN_WITH_AUTISM_SPE. Acesso em: 22 mai. 2026.

SANTOS, A. P. R. dos. A importância do mediador no processo de inclusão escolar. **Revista Educação Sem Distância**, V.4, N.2, 2023. Disponível em: https://educacaosemdistancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/198. Acesso em: 22 mai. 2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMITT, C. I. Incluir não é deixar no mesmo lugar: Desafios e possibilidades inclusivas em contextos escolares. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, Ed. n. 44, p. 401-420, fev. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.

SILVA, R. M. A. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10759. Acesso em: 17 out. 2026.

SOUZA, J. W. F. de. A inclusão dos alunos especiais e seus desafios. **Revista Internacional Integralize Scientific**, Ed. n.44, p. 392 – 400, Fevereiro/2025. Disponível em:

https://iiscientific.com/site/wp-content/uploads/2025/03/ed-fev-2025-educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026.