

## A inclusão e os processos do ensinar e do aprender de crianças com transtorno do espectro autista

### Inclusion and the teaching and learning processes of children with autism spectrum disorder

Marli Dallagnol Frison<sup>1</sup>

Josivania Neves Queiroz Pimentel<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo aborda o processo de inclusão escolar na Educação Infantil com foco nos processos de ensino e aprendizagem de crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo consiste em analisar como a inclusão é desenvolvida na rede regular de ensino e de que modo as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento psíquico das crianças. A investigação fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, particularmente nas contribuições de Lev Vigotski e Alexei Leontiev, compreendendo o desenvolvimento humano como processo mediado por instrumentos e signos nas relações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade Estudo de Caso, realizada em um Centro Integrado de Educação Infantil localizado no Estado do Mato Grosso (MT), envolvendo 28 profissionais da instituição. Os dados foram produzidos por meio de questionários e entrevistas e analisados conforme a Análise Textual Discursiva proposta por Galiazzi e Sousa. Os resultados evidenciam que a escolarização constitui espaço privilegiado de mediação cultural e que a inclusão demanda planejamento coletivo, metodologias diversificadas e atuação articulada do AEE. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionalmente organizadas potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico de todas as crianças.

**Palavras-chave:** desenvolvimento humano; função mental superior; internalização; mediação.

#### Abstract

This article addresses the process of school inclusion in Early Childhood Education, focusing on the teaching and learning processes of children, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective is to analyze how inclusion is implemented in the regular education system and how pedagogical practices contribute to children's psychological development. The study is grounded in Cultural-Historical Psychology, particularly in the contributions of Lev Vygotsky and Alexei Leontiev, understanding human development as a process mediated by tools and signs within social relations. This is a qualitative study, conducted as a Case Study, carried out in an Integrated Early Childhood Education Center located in the state of Mato Grosso (MT), Brazil, involving 28 professionals from the institution. Data were collected through questionnaires and interviews and analyzed according to the Discursive

---

<sup>1</sup> PhD pela UNESP, campus de Araraquara, e doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação, com graduação e especialização em Química pela UNIJUÍ, e especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela ULBRA. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nível 2). Atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, onde é vice-líder do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Teoria da Atividade. Desde 2018, coordena o convênio estabelecido entre a Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá (UPN) e a UNIJUÍ. Integra a Rede Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (RIEC) e a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ).

<sup>2</sup> Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, em programa de Mestrado Interinstitucional realizado em parceria com a Unilasalle. Graduada em Pedagogia pela Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura (2005), onde também concluiu Especialização em Educação Infantil (2007). Possui Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes (2018) e Especialização em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, pela Faculdade Única (2020). Atua como professora de Educação Infantil desde 2007.

Textual Analysis proposed by Galiazzi and Sousa. The results show that schooling constitutes a privileged space for cultural mediation and that inclusion requires collective planning, diversified methodologies, and coordinated action with Specialized Educational Services (AEE). It is concluded that intentionally organized pedagogical practices enhance learning and the psychological development of all children.

**Keywords:** human development; higher mental functions; internalization; mediation.

## Introdução

A educação escolar configura-se, na tradição da Psicologia Histórico-Cultural, como espaço-tempo privilegiado de humanização, uma vez que é por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos que se promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Pino (2000), “as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública” (p. 72).

Para Vigotsky (2009), o desenvolvimento humano não é resultado de maturação biológica espontânea, mas processo histórico-social mediado por instrumentos e signos, que se realiza nas interações. A aprendizagem escolar, quando intencionalmente organizada, antecede e impulsiona o desenvolvimento ao engendrar a zona de desenvolvimento proximal, ativando funções em processo de maturação. Nessa mesma direção, Leontiev (2004) compreende a atividade como unidade fundamental de análise do psiquismo, ressaltando que a constituição da consciência ocorre nas relações sociais concretas, orientadas por objetivos e mediadas culturalmente.

Nessa perspectiva, a escola assume responsabilidade central na organização de condições objetivas que possibilitem às crianças o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, promovendo transformações qualitativas em seus modos de pensar, sentir e agir. Tal compreensão torna-se ainda mais relevante quando se trata da educação inclusiva, entendida não apenas como garantia de matrícula, mas como efetivação de processos de ensino capazes de assegurar aprendizagem e desenvolvimento a todos.

No ordenamento jurídico brasileiro a educação inclusiva é reafirmada pelas Leis nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996) e nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), que asseguram sistema educacional inclusivo em todos os níveis. No âmbito das políticas públicas, a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular tem crescido significativamente, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características envolvem prejuízos na comunicação e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2014). Esses elementos demandam práticas

pedagógicas intencionalmente planejadas, intermediações qualificadas e articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Tal legislação assegura, entre outros direitos, o acesso à educação e ao atendimento especializado, reafirmando a responsabilidade do Estado em garantir condições de inclusão escolar efetiva.

No município em que a pesquisa foi desenvolvida observa-se número expressivo de matrículas de crianças com laudo de TEA na Educação Infantil, o que impõe à escola o desafio de organizar o ensino de modo a contemplar as especificidades do desenvolvimento infantil, sem reduzir a criança à condição diagnóstica. Conforme argumenta Vigotski (2011) em seu livro “ Fundamentos de defectologia”, a educação da criança com deficiência deve orientar-se pelo princípio da compensação social, isto é, pela criação de condições pedagógicas que ampliem suas possibilidades de participação e apropriação cultural.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a inclusão na rede regular de ensino e como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem das crianças, em especial as com TEA. A investigação, de natureza qualitativa, caracteriza-se como Estudo de Caso, realizado em um Centro Integrado de Educação Infantil, envolvendo professores da Educação Infantil, equipe diretiva e profissional do AEE. Parte-se da questão: Como ocorre a inclusão na rede regular e de que modo são organizadas as práticas pedagógicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças, especialmente aquelas com TEA?

Ao problematizar tais aspectos pretende-se contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da inclusão escolar, compreendendo-a como processo que exige intencionalidade pedagógica no planejamento do ensino, formação docente contínua, trabalho colaborativo e compromisso ético-político com o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade.

## **1 Referencial teórico**

A fundamentação teórica deste estudo insere-se no campo da Psicologia Histórico-Cultural, cuja elaboração inicial deve-se a Lev S. Vigotski. Nessa abordagem, o desenvolvimento psíquico é compreendido como processo socialmente mediado por

instrumentos e signos e intermediado pelo professor, no qual as funções psíquicas superiores emergem das interações sociais e reorganizam-se interiormente por meio da internalização (Vigotski, 2007).

A aprendizagem escolar ocupa lugar estruturante no desenvolvimento psíquico. Conforme Lev Vigotski (2009, p. 136), “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor”. Assim, a aprendizagem engendra a área de desenvolvimento potencial, evidenciando que o ensino, quando intencionalmente organizado, antecede e impulsiona o desenvolvimento.

A teoria da atividade, desenvolvida por Alexei N. Leontiev, contribui para compreender que a constituição da consciência ocorre nas relações sociais concretas, orientadas por objetivos e motivos. Para Leontiev (2004), a atividade é a unidade fundamental de análise do psiquismo, o que implica organizar o ensino como atividade intencional, orientada por conteúdos científicos capazes de promover transformações qualitativas no pensamento e nos modos de agir e intervir no meio sócio-cultural.

No campo da Educação Especial, as contribuições de Vigotski mostram que o defeito orgânico não determina de forma linear o desenvolvimento psíquico. Em “Fundamentos de defectologia” (2011), o autor sustenta que a educação deve criar condições de compensação social, ampliando as possibilidades de participação cultural da criança com deficiência.

Conforme Cenci (2015, p. 11), “a educação não poderia se adaptar à deficiência, mas sim ir estabelecendo problemas que o sujeito ainda não conseguisse resolver, embora sua resolução tivesse que ser alcançável mediante a ação do professor”. Tal princípio reafirma o importante papel do ensino no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo e afetivo. No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido pela American Psychiatric Association (2014) por prejuízos na comunicação e interação social e por comportamentos restritos e repetitivos, a Psicologia Histórico-Cultural desloca a análise de uma perspectiva organicista para as condições histórico-sociais do desenvolvimento. Nessa direção, Lev Vigotski (2011) sustenta que a deficiência não se reduz a limitações biológicas, mas implica uma reorganização do desenvolvimento em contextos sociais específicos. Assim, no TEA, o desenvolvimento deve ser compreendido à luz das mediações pedagógicas, considerando que a aprendizagem intencional pode favorecer processos compensatórios e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tendo a linguagem como instrumento central na organização da consciência e da atividade humana.

Para a criança com TEA, a mediação linguística intencional é decisiva, pois, por meio de práticas dialógicas e intervenções sistemáticas, favorece o processo de apropriação de significados e amplia o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Nessa perspectiva, a escolarização não se limita à adaptação, mas constitui espaço de participação simbólica.

No plano institucional, Ropoli et al. (2010) afirmam que a escola se torna inclusiva ao reconhecer as diferenças e reorganizar suas práticas, o que implica articulação entre sala comum, AEE e formação docente contínua.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Lev Vigotski, a educação inclusiva requer a organização intencional do ensino para garantir acesso aos conhecimentos e promover a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, assegurando a participação ativa das crianças com TEA nas práticas culturais.

## 2 Metodologia

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida na modalidade Estudo de Caso, delineamento que, conforme Yin (2015), possibilita examinar fenômenos contemporâneos em profundidade e em seu contexto real a partir de múltiplas fontes de evidência.

Este estudo foi realizado em 2023 em um Centro de Educação Infantil situado em município do Estado de Mato Grosso, Brasil, envolvendo professores que atuavam em turmas de pré-escola (Infantil IV e V), equipe diretiva e docentes responsáveis por turmas com matrícula de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a produção de dados foram utilizados questionários e entrevistas, observações em salas de aula e encontros de formação. Na organização dos dados foram considerados os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Galiazzi e Sousa (2022, p. 24): “... o pesquisador em seu trabalho se assume como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa”.

A interpretação dos dados foi realizada com apoio teórico de autores que tratam do desenvolvimento psíquico da criança, dentre eles Vigotski (2007), Vigotsky (2009), Szymanski e Colussi (2018) e Brasil (2018), e com autores que tratam da pessoa com autismo, como Silva e Mulick (2009).

Foram convidados a participar do estudo 28 professores que, à época da investigação, atuavam com turmas de Pré-Escolar IV e Pré-Escolar V, nos turnos matutino e vespertino. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante resposta a um questionário composto por

13 questões. Do total de convidados, 22 docentes manifestaram interesse e responderam ao instrumento, disponibilizado por meio do Google Formulários e encaminhado via WhatsApp.

Além do questionário, realizaram-se entrevistas semiestruturadas como procedimento complementar de produção de dados.

Para Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), a entrevista semiestruturada combina um roteiro de questões previamente formuladas com a possibilidade de inclusão de novas questões abertas que emergem durante a interação entre os interlocutores. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador mantém certo controle sobre os objetivos investigativos, ao mesmo tempo em que favorece a expressão espontânea do participante, permitindo maior aprofundamento e reflexão sobre os temas abordados.

Com as três professoras integrantes da equipe diretiva do Centro, foi aplicado um roteiro contendo 12 questões abertas. Também foram feitas entrevistas com duas professoras da sala regular que atuavam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando-se um roteiro composto por 8 questões abertas, com o objetivo de possibilitar que expressassem, de modo livre, suas experiências cotidianas junto as turmas que contavam com a presença de criança com TEA.

As entrevistas com a equipe diretiva ocorreram individualmente nas dependências da escola. Já as entrevistas com as professoras da sala regular foram realizadas em suas residências, conforme solicitação das participantes. Todas as entrevistas foram gravadas por meio do WhatsApp e, posteriormente, transcritas na íntegra para fins de análise.

A investigação teve início no primeiro semestre de 2023, sendo a interlocução com os participantes orientada para a produção de compreensões acerca do desenvolvimento psíquico e da inclusão escolar. Para a elaboração deste artigo foram selecionadas duas questões do questionário respondido pelos 22 professores: “Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da pessoa?” e “O que significa, para você, incluir a criança com deficiência na sala regular de ensino?”.

No que se refere às entrevistas realizadas com as três professoras integrantes da equipe diretiva, foram analisadas as seguintes questões: “Na sua concepção, o ensino (conteúdos e metodologias) oferecido à criança com TEA deve ser diferente daquele destinado às demais crianças? Se sim, em que sentido?” e “Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da criança?”.

Por sua vez, nas entrevistas conduzidas com as duas professoras da sala regular, em cujas turmas estavam matriculadas crianças com TEA, consideraram-se as questões: “O que

significa a escola afirmar que é inclusiva?” e “Como você entende que ocorre o desenvolvimento psíquico da criança?”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016), assegurando anonimato, autonomia e confidencialidade. Para preservar a identidade dos participantes, utilizaram-se códigos alfanuméricos: professores (P01–P22), Gestora (G), Coordenadoras (C, C1) e professoras da Educação Infantil (PEI1, PEI2). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### 3 Resultados e discussões

A escola desempenha função social específica no processo de desenvolvimento infantil na medida em que organiza e sistematiza a socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, criando condições para aprendizagens com sentido e para a humanização de todas as crianças.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nas salas regulares, especialmente quando se dá a inclusão de crianças com TEA, exige do professor uma atuação consciente de sua função intermediadora. Conforme argumenta Vigotski (2007), é pela utilização de instrumentos e signos que se organizam os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que cada criança, a partir de suas condições concretas de desenvolvimento, se aproprie dos conhecimentos escolares. Assim, a inclusão não implica simplificação ou empobrecimento curricular, mas a organização de mediações e intermediações qualificadas que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de significação e de elaboração conceitual. Nessa direção, Machado e Cazini (2019) destacam:

Nesse sentido, infere-se que compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender (p. 43).

A citação reafirma que a inclusão escolar somente se efetiva quando há aprendizagem real, e não apenas na presença ou interação social. O foco desloca-se do acesso ao espaço físico para a apropriação do conhecimento, condição essencial ao desenvolvimento psíquico. Desse modo, a ação docente precisa organizar mediações e intermediações intencionais que garantam a participação de todos nos processos de elaboração conceitual.

De Paoli e Fernandes Lootens Machado (2022, p. 3) convergem com as formulações de Vigotski (2011), ao afirmarem que toda criança, com ou sem deficiência, é, antes de qualquer classificação diagnóstica, sujeito de desenvolvimento, cujo percurso constitui-se nas relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, compreendidas por Pino (2000) como relações sociais internalizadas, encontra na escola um espaço privilegiado de sistematização e mediação cultural.

Cabe à escola, enquanto instituição educativa comprometida com a inclusão, assegurar condições de equidade que garantam a todas as crianças o acesso efetivo aos conhecimentos historicamente produzidos. Isso implica criar mediações pedagógicas que viabilizem possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, favoreçam o desenvolvimento psíquico – especialmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades demandam intencionalidade e organização didática específicas.

Conforme argumenta Vigotski (2007), aprendizagem e desenvolvimento constituem processos indissociáveis, uma vez que a apropriação de conteúdos, como leitura, escrita ou aritmética, reorganiza qualitativamente as funções psíquicas. Assim, é no interior das práticas de ensino que se criam as condições para a transformação do desenvolvimento humano.

Quando os professores do Centro Integrado de Educação Infantil foram questionados acerca de como compreendem o processo de desenvolvimento psíquico da pessoa, emergiram as seguintes manifestações:

O desenvolvimento psíquico ocorre durante toda a vida, por meio de incentivos, vivências, rotinas, estímulos (positivos ou negativos) (P04).

Entendo que o desenvolvimento acontece com os estímulos do meio (P12).

Ele se desenvolve principalmente nas relações humanas e nos ambientes onde o indivíduo vive (P21).

As respostas evidenciam a valorização das experiências, das interações e do contexto social como elementos constitutivos da psique, revelando aproximações com uma compreensão relacional do desenvolvimento. Não há, contudo, referência explícita ao papel da escolarização e da apropriação sistemática dos conhecimentos científicos como fatores que impulsionam níveis mais complexos de reorganização psíquica.

Nesse sentido, Szymanski e Colussi (2018, p. 5) afirmam que o desenvolvimento psicológico se inicia quando a criança se apropria dos modos de agir e de dizer historicamente produzidos, não se restringindo a um processo biológico de crescimento, mas configurando-se como movimento de reorganização qualitativa em que a dimensão cultural integra e transforma

a base biológica. Tal entendimento amplia a noção genérica de “estímulo do meio”, situando o desenvolvimento no âmbito das práticas sociais mediadas e da inserção intencional na cultura.

Para o P19, o desenvolvimento ocorre “através da mediação histórica e cultural, do entendimento das funções psicológicas, bem como da significação do mundo e de si, abordando práticas pedagógicas e possibilidades de conhecimentos cotidianos significativos”, o que indica uma compreensão alinhada aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, ao analisar sua fala à luz de autores como Lev Vigotski e Alexei Leontiev, é possível aprofundar essa interpretação, destacando que a noção de inclusão não pode ser reduzida ao acolhimento ou à valorização do cotidiano imediato do estudante.

Na perspectiva histórico-cultural, incluir implica inserir o sujeito em práticas sociais mediadas, possibilitando sua apropriação de formas culturais historicamente elaboradas, mesmo aquelas que não lhe são, a princípio, acessíveis ou significativas. Assim, embora o P19 reconheça a centralidade da mediação e da significação, sua ênfase nos “conhecimentos cotidianos significativos” pode sugerir uma limitação, caso não esteja articulada à intencionalidade pedagógica de promover o acesso aos conhecimentos científicos. Como argumenta Dermeval Saviani (2011), é função da escola justamente garantir a transmissão dos conhecimentos sistematizados, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo seu desenvolvimento para além das experiências imediatas.

Dessa forma, a inclusão efetiva exige não apenas considerar o ponto de partida do sujeito, mas organizar o ensino de modo a tensioná-lo em direção a níveis mais elaborados de pensamento e apropriação cultural.

Corroborando essa perspectiva, Szymanski e Colussi (2018) ressaltam não apenas a centralidade do professor como intermediador, mas a necessidade de tomar o desenvolvimento humano como objeto nuclear da organização do ensino, de modo que as práticas educativas sejam intencionalmente orientadas à promoção do desenvolvimento da criança.

Nessa direção, o papel docente assume caráter estruturante, pois é por meio da intermediação pedagógica, realizada com o uso de instrumentos e signos, conforme argumenta Vigotski (2007), que se viabiliza a apropriação dos conhecimentos científicos, condição para a reorganização qualitativa das funções psíquicas e para a ampliação das formas de compreensão da realidade.

Com apoio em Vigotski (2007), compreende-se a mediação como processo que cria condições para a reelaboração da realidade pelo sujeito por meio da intermediação de um outro mais experiente que introduz a cultura humana e organiza o acesso à realidade objetiva. Nessa

perspectiva, signo, atividade e consciência articulam-se nas relações sociais, possibilitando a constituição e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No contexto escolar, os dados evidenciam a necessidade de o professor reorganizar intencionalmente sua prática diante da heterogeneidade da turma, estruturando mediações que assegurem aprendizagens com atribuição de sentidos a todos. Tal exigência torna-se ainda mais evidente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja participação nos processos de apropriação do conhecimento demanda planejamento pedagógico criterioso e intervenções sistemáticas.

Conforme assinala Marsiglia (2011, p. 121), a educação escolar deve ser assegurada a todas as pessoas, pois é por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, realizada de modo privilegiado na escola, que se criam as condições para o desenvolvimento humano.

Ao serem questionados sobre o significado de incluir a criança com deficiência na sala regular de ensino, os professores manifestaram compreensões distintas, dentre as quais destacam-se: “Pensar nela como parte do grupo, promover ações práticas que a envolva na socialização, bem como nas atividades” (P02); “Além de ser direito dele é um ensinamento para todos que o cercam... nos ensina a ser mais humanos e compreensivos” (P17); “Significa integrar, de forma humanística, suas particularidades e diversidades” (P19).

A manifestação de P02 aproxima-se do nosso entendimento de que a inclusão deve se concretizar na prática cotidiana, assegurando não apenas o pertencimento formal, mas a participação efetiva nas atividades escolares. Tal posicionamento revela um avanço em relação a concepções restritas de inclusão, centradas exclusivamente no acesso ou na permanência física do estudante na escola.

Entretanto, ao aprofundar a análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Lev Vigotski e Alexei Leontiev, é possível problematizar e ampliar essa compreensão. A participação, embora condição necessária, não é suficiente para caracterizar um processo inclusivo em sentido pleno. Isso porque a inclusão, nessa perspectiva teórica, implica a inserção intencional do sujeito em práticas sociais mediadas que possibilitem a apropriação de formas culturais historicamente elaboradas.

Assim, quando se afirma que a escola deve promover o convívio, o respeito e a valorização das diferenças, é fundamental explicitar que tais dimensões não se esgotam no plano relacional ou socializador. A escola, enquanto espaço privilegiado de mediação cultural, tem como função organizar condições objetivas para que o estudante acesse conhecimentos que não emergem espontaneamente de sua experiência cotidiana. Nesse sentido, incluir significa

introduzir o sujeito em modos culturais que ainda não domina e que, muitas vezes, sequer reconhece como possibilidades de apropriação.

Essa compreensão é coerente com a defesa de Dermeval Saviani (2011), para quem a função social da escola é garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, superando os limites do senso comum. Do mesmo modo, autores como Newton Duarte (2013) enfatizam que o ensino deve produzir no estudante a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a fala de P02 pode ser compreendida como parcialmente alinhada à perspectiva histórico-cultural, na medida em que reconhece a importância da participação e da vivência coletiva. Contudo, ela demanda aprofundamento no que se refere à centralidade do ensino como atividade mediadora, capaz de promover não apenas a inserção social, mas a transformação qualitativa do psiquismo por meio da apropriação dos conhecimentos culturais mais elaborados.

As manifestações de P09: “Um direito... as crianças com TEA precisam conviver, brincar, participar, conhecer-se e explorar o mundo que as cerca... e na sala de aula isso é possível”, e de P11: “Significa quebra de paradigmas, uma abertura significativa para o ensino”, convergem com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que asseguram, na Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento pautados na participação ativa da criança em contextos desafiadores e significativos (Brasil, 2018). Tais elementos são, de fato, centrais para a constituição das funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva de Lev Vigotski, ao reconhecer que o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais mediadas.

Contudo, uma análise mais rigorosa à luz da Psicologia Histórico-Cultural permite problematizar essa compreensão quando ela permanece no nível da vivência espontânea. Para além de garantir experiências e direitos, a inclusão exige compreender que o brincar, a interação e a exploração não são fins em si mesmos, mas devem ser pedagogicamente organizados como atividades mediadoras da apropriação cultural. Em outras palavras, não basta possibilitar que a criança “participe” ou “explore”; é necessário que tais experiências sejam intencionalmente orientadas para a introdução do sujeito em formas culturais que ainda não domina.

Nesse sentido, a ideia de “quebra de paradigmas”, mencionada por P11, pode ser compreendida como a superação de práticas excludentes; porém, na perspectiva histórico-cultural, essa ruptura só se efetiva plenamente quando a escola assume sua função de

intermediação entre a criança e os conhecimentos historicamente elaborados. Como destaca Leontiev (2004), é na atividade orientada por objetivos e motivos que o sujeito se apropria da cultura e se desenvolve.

Assim, embora as falas de P09 e P11 estejam alinhadas aos princípios normativos da BNCC, elas demandam aprofundamento teórico no que se refere à centralidade do ensino como atividade intencional. A inclusão, nessa perspectiva, não se reduz à garantia de direitos de participação, mas implica a organização de condições pedagógicas que promovam o desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conhecimentos culturais, superando os limites da experiência imediata.

A BNCC explicita os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como fundamentos legais e pedagógicos dessa etapa, os quais devem ser garantidos a todas as crianças, inclusive as que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). A efetivação desses direitos implica concebê-las em sua integralidade e organizar práticas que assegurem sua participação nos diferentes momentos da vida escolar. Nesse sentido, iniciativas formativas voltadas aos professores revelam-se essenciais para qualificar o trabalho pedagógico e sustentar processos inclusivos consistentes.

A reflexão de P17, ao afirmar que a inclusão, além de direito, constitui aprendizagem para todos, aproxima-se do entendimento de Marsiglia (2011, p. 121), ao defender uma educação escolar de qualidade desde a infância, capaz de promover a apropriação do patrimônio cultural em suas formas mais desenvolvidas. Assim, a inclusão não se limita ao acesso, mas vincula-se à garantia de condições efetivas para o desenvolvimento humano, como bem expressa a referida autora:

[...] pois é por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, de modo privilegiado pela educação de caráter escolar, que os seres humanos podem desenvolver-se. [...] O que se faz premente é uma educação escolar de qualidade desde a educação infantil, rica em possibilidades e intervenções que proporcionem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

A manifestação de P21, “É fazer com que ele possa interagir e aprender junto às outras crianças com as mesmas oportunidades”, evidencia a compreensão de que a inclusão na Educação Infantil deve assegurar não apenas a convivência, mas também condições equitativas de aprendizagem. Tal entendimento é coerente com princípios inclusivos ao reconhecer que não basta estar presente, sendo necessário participar dos processos educativos em igualdade de condições.

Entretanto, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Alexei Leontiev, a aprendizagem não se reduz à oferta de oportunidades, mas à constituição de motivos que

mobilizam a atividade de aprender, pois é o motivo que lhe confere sentido. Assim, a garantia de “iguais oportunidades” não assegura a apropriação dos conhecimentos sem uma organização pedagógica que produza necessidades e interesse pelo conteúdo. Nessa direção, Lev Vigotski destaca que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, demandando mediação intencional para tornar o conteúdo significativo e gerar motivos para a aprendizagem.

Desse modo, a fala de P21 revela um avanço ao destacar a aprendizagem como elemento central da inclusão, mas ainda carece de explicitação quanto ao importante papel do ensino na produção de motivos. A inclusão efetiva, portanto, exige não apenas garantir oportunidades, mas organizar situações pedagógicas que mobilizem a criança a aprender, promovendo sua inserção ativa nas práticas culturais escolares.

Tal entendimento converge com as orientações da *Inclusão – Revista da Educação Especial*, da Secretaria de Educação Especial/MEC (Brasil, 2008):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (p. 18).

Ao ser questionada: *Na sua concepção, o ensino (conteúdos e metodologias) oferecido para a criança com TEA deve ser diferente daquele oferecido às demais crianças? Se sim, em que sentido?*, a Gestora (G), assim expressou-se:

Então, eu acredito que os conteúdos e as metodologias não precisam ser diferentes né, tanto que a gente segue um planejamento, a gente tem um documento de referência no município e a gente precisa trabalhar com todas as crianças os conteúdos que lá estão, porém, as crianças com TEA ou com qualquer deficiência, os conteúdos precisam ser adaptados, precisam estar com estratégias diferenciadas, precisa estar olhando para cada criança porque cada criança aprende de uma forma. Então a gente precisa estar olhando para como essa criança vai aprender (Entrevista, 2023).

Tal posicionamento estabelece a defesa de um currículo comum com mediações diferenciadas, reconhecendo que a equidade se concretiza por meio da organização de estratégias pedagógicas ajustadas às formas particulares de aprendizagem.

Os sentidos expressos pela gestora (G) dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a garantia dos direitos de aprendizagem a todas as crianças, articulando referência curricular comum e respeito às singularidades no processo educativo, como destaca a Base Nacional Comum Curricular:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de

desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

Para a equipe diretiva, evidencia-se a compreensão de que cada criança se apropria dos conhecimentos de modo singular, cabendo ao professor reconhecer tais particularidades e organizar intervenções adequadas. A coordenadora (C), então, afirma que:

É, nós sabemos, nós pedagogos sabemos que cada criança é uma diferente da outra, e uma criança com autismo, ela também se diferencia; umas conseguem acompanhar aquela atividade que é proposta pelo professor, mas tem crianças autistas que a gente visualiza em que o professor tem que procurar método, estratégias, atividades que venham aguçar o interesse da criança com TEA para que ela também faça parte desse processo, que ela construa a atividade, que ela faça do seu jeito, onde ela participe, onde ela interage. Então, assim, o professor está aí para buscar atividade diferenciada para incluir para que realmente tenha sentido na vida desta criança (Entrevista, 2023).

Essa perspectiva aproxima-se de Silva e Mulick (2009), ao enfatizar a identificação precoce e intervenções adequadas, especialmente na Educação Infantil, etapa decisiva para o desenvolvimento da criança com TEA. À luz de Lev Vigotski, a inserção nas práticas escolares exige mediação sistemática para a apropriação de instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não se limitando à adaptação. Assim, a intervenção pedagógica deve priorizar a potencialização do desenvolvimento por meio do ensino. Nessa direção, defende-se um currículo comum com mediações intencionais que produzam motivos para a aprendizagem, conforme Alexei Leontiev (2004), ajustadas às necessidades concretas de cada criança para assegurar participação efetiva no desenvolvimento cultural.

A coordenadora (C1) reforça essa compreensão ao manifestar-se:

Então, eu vejo assim, da seguinte forma: nós temos criança que ela faz parte do processo das atividades da mesma forma das demais, porém a gente sabe que nenhum TEA é igual ao outro; tem outras habilidades que precisam ser trabalhadas diferente das demais e se necessário é claro (Entrevista, 2023).

Tal entendimento é particularmente relevante na Educação Infantil, etapa em que a organização intencional do ensino pode incidir de modo decisivo no percurso de desenvolvimento da criança com TEA, favorecendo sua inserção nas práticas culturais e escolares.

As manifestações de C e C1 evidenciam a necessidade de que o professor da sala regular, ao atuar com turmas que contam com a presença de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aproprie-se de conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem e reconheça que a construção do saber deve assumir sentido para cada estudante.

Considerando a singularidade constitutiva de toda criança, independentemente de suas condições biológicas, cognitivas ou afetivas, a inclusão implica assegurar condições objetivas para sua efetiva participação e apropriação do conhecimento.

Conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compete ao docente selecionar metodologias que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, bem como articular-se com o apoio pedagógico especializado, de modo a qualificar as intervenções e garantir o desenvolvimento humano do estudante. Assim,

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório (p. 51).

A citação supra problematiza uma compreensão meramente formal da inclusão, ao instruir que a matrícula em classe comum não assegura, por si, a aprendizagem que a criança atribua sentido. Ao enfatizar a necessidade de interação constante entre o professor da classe regular e o apoio pedagógico especializado, evidencia-se que a inclusão requer corresponsabilidade institucional e organização coletiva do trabalho pedagógico. Sem essa articulação, há risco de permanência física sem apropriação efetiva do conhecimento, o que compromete o rendimento escolar e o próprio desenvolvimento do estudante, podendo levá-lo ao fracasso escolar, por abandono ou reprovação.

Outros depoimentos das professoras que integram a equipe diretiva revelam aspectos significativos para a compreensão de como a escola investigada concebe os processos de inclusão, ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como os sentidos que atribuem ao desenvolvimento psíquico infantil. Nesse contexto, a gestora (G) assim se posiciona:

Então, eu penso que esse desenvolvimento precisa estar bem ativo, né. Então o professor ele precisa ofertar, ele precisa estimular, por que o cérebro em movimento quanto mais a gente explora, quanto mais a gente oferta ele vai fazendo esse trabalho, e aqui a gente trabalha muito com a questão da rotina todos os dias para a criança realmente ter essa prática de visualizar a rotina ilustrada para ele trabalhar esse psíquico dele. Então, o cérebro está em constante movimentação, né. Então, a criança vai aprimorando esse conhecimento no dia a dia (Entrevista, 2023).

A manifestação da gestora (G) expressa uma compreensão que reconhece elementos centrais da perspectiva histórico-cultural, ainda que articulados de forma não sistematizada teoricamente. Inicialmente, observa-se a valorização da ação docente como condição para o desenvolvimento (“o professor precisa ofertar, precisa estimular”). Tal entendimento aproxima-se da proposição de Vigotski, (2007) segundo a qual o ensino exerce papel orientador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, há um reconhecimento, ainda

que implícito, de que o desenvolvimento não é espontâneo, mas depende de intermediações intencionais.

Entretanto, a explicação apresentada ancora-se fortemente em uma perspectiva biologizante ao enfatizar o “cérebro em movimento” como motor do desenvolvimento. Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico não pode ser reduzido à ativação cerebral, pois, conforme argumenta Leontiev (2004), ele se constitui nas relações sociais mediadas pela atividade. Ou seja, não é a quantidade de estímulos que promove o desenvolvimento, mas a inserção da criança em atividades culturalmente significativas, orientadas por objetivos e mediadas por signos.

A menção à rotina ilustrada constitui um aspecto particularmente relevante. Sob a ótica de Vigotski (2007), a organização sistemática do cotidiano escolar pode favorecer a internalização de formas culturais de ação. A rotina, quando mediada por signos visuais, atua como instrumento psicológico que auxilia a criança na orientação temporal, na antecipação de ações e na regulação do comportamento, contribuindo para o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória mediada.

Todavia, é necessário qualificar a ideia de que “quanto mais se oferta, mais a criança aprende”. Conforme destaca Davydov, o ensino deve priorizar a qualidade da mediação e a organização de atividades que promovam a formação de conceitos, e não apenas a exposição a múltiplos estímulos. A aprendizagem, nessa perspectiva, implica a apropriação de conteúdos culturais sistematizados, por meio de uma atividade de estudo orientada.

Ao serem questionadas sobre “como acontece o desenvolvimento psíquico da criança”, alguns depoimentos expressam quais os sentidos produzidos pelas professoras, como destacamos na sequência:

Acredito que cada criança tem o seu jeito de aprender, e seu modo singular de estudar, e muitas vezes o professor não leva em conta isso, aí compromete o desenvolvimento dele, pois as atividades preparadas devem exigir envolvimento da criança pelo gosto de estudar e não por obrigação, e tudo isso depende de como o professor planeja, como ele prepara as atividades para os alunos” (Professora C, Entrevista, 2023).

Para a professora C parece estar claro que ao professor cabe estimular o desenvolvimento psíquico pelo oferecimento de um ensino que exija que a criança se coloque em atividade cerebral, de modo que ela consiga transformar as relações interpessoais em intrapsíquicas, desenvolvendo, assim, as suas funções psíquicas superiores (FPS). Pino (2000) define as FPS como “relações externas internalizadas”. Marsiglia (2011) colabora para o aprofundamento dessas questões ao afirmar que

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ela na medida em que ela também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (p. 36).

Na sequência do diálogo com as professoras, as mesmas foram questionadas sobre: *O que significa a escola afirmar que é uma escola inclusiva?*

A PEI1 assim manifestou-se:

Bom, eu acredito que a escola inclusiva vai além de integrar o aluno naquela turma, mas que possa garantir mesmo uma educação de qualidade, consiga fazer com que ele participe de tudo que é proposto ali. A escola tem esse olhar diferenciado, tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar mesmo (Entrevista, 2023).

Para a PEI2,

[...] a escola inclusiva não é somente a aceitação da criança, é um direito da criança estar indo para a escola como qualquer outro lugar. Então, a escola inclusiva é aquela que insere realmente a criança em todas as atividades, que consegue fazer com que a criança tenha o desenvolvimento, que procure maneiras da criança aprender; se ela não aprende da maneira que é ensinado que procure outras maneiras que a criança possa aprender e que respeite realmente os direitos da criança (Entrevista, 2023).

Os depoimentos de PEI1 e PEI2 indicam uma compreensão de educação inclusiva que supera a mera integração, enfatizando o direito à participação e à aprendizagem de todos os estudantes. Ambas destacam a necessidade de garantir qualidade no ensino e de organizar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, o que se aproxima dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Vigotski (2007).

A fala de PEI2 reforça a importância da mediação diferenciada ao propor a busca de outras formas de ensinar quando necessário, evidenciando a centralidade da ação pedagógica intencional e a responsabilidade da escola em promover condições efetivas de aprendizagem.

As professoras também foram questionadas sobre: *Como você entende que acontece o desenvolvimento psíquico da criança?* Para a PEI1,

[...] todo esse desenvolvimento da inteligência, da personalidade da criança, ele acontece durante o desenvolvimento desses processos de ensino e de aprendizagem também em sala de aula, e o professor tem que estar estimulando, aprimorando, buscando estratégias para que seja desenvolvido isso na criança. Para desenvolver esse psíquico da criança, que vai além do cognitivo, implica no desenvolvimento afetivo e social; tudo isso influencia, que tem que levar em consideração o que essa criança já traz de casa e o que a escola vai ofertar também para ter um bom desenvolvimento (Entrevista, 2023).

A PEI2 manifestou-se fazendo referência aos saberes os quais a pessoa vai se apropriando ao longo da vida, e pontuou:

O desenvolvimento da criança começa desde o ventre materno. Por isso a importância dos pais quando a mãe está gestante tratar de já conversar com essa criança, falar com carinho e com respeito, passar essa tranquilidade para a criança. E quando a criança

chega na idade escolar, é importante também que o professor trabalhe tudo isso com a criança de forma lúdica, valorizando o que ela já trouxe de casa e procure acrescentar tudo o que faz parte do desenvolvimento da criança para que ela tenha um desenvolvimento total (Entrevista, 2023).

As manifestações de PEI1 e PEI2 indicam uma compreensão do desenvolvimento psíquico como processo que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ambas reconhecem o papel do ensino e da mediação docente, aproximando-se das proposições de Vigotski. PEI1 destaca a intencionalidade pedagógica e a articulação entre conhecimentos prévios e escolares, enquanto PEI2 amplia a análise ao considerar o contexto familiar e os vínculos afetivos desde o período pré-natal. Contudo, as falas ainda carecem de maior sistematização teórica quanto ao papel da atividade, dos signos e da mediação na constituição do desenvolvimento psíquico.

Com fundamento em Vigotski (2007), sistematizamos nossas reflexões acerca da inclusão e dos processos de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Evidencia-se a importância de o professor reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios da criança, organizando situações pedagógicas que dialoguem com suas experiências cotidianas e atribuam sentido aos conteúdos escolares.

Destaca-se, ainda, a necessidade de que professores e escola compreendam, de modo consistente, o processo de desenvolvimento psíquico em suas dimensões cognitivas e afetivas, inclusive no que se refere às crianças com necessidades educacionais específicas. Sustenta-se que somente a partir dessa clareza teórica e pedagógica é possível concretizar uma inclusão que se efetive na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

## **Considerações finais**

A pesquisa evidenciou que a educação escolar é compreendida como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, especialmente quando orientada por princípios inclusivos. Os resultados mostram que a escola, enquanto espaço social e formativo, deve assegurar condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem com sentido para todas as crianças, em consonância com os marcos legais da educação inclusiva. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tal compromisso implica garantir não apenas matrícula na rede regular, mas participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Observou-se que a inclusão em classes comuns tem sido acompanhada por movimentos institucionais de reorganização pedagógica, sinalizando avanços no reconhecimento do direito à educação sob os princípios de igualdade e equidade. No âmbito do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI), os profissionais concebem o desenvolvimento psíquico como

processo contínuo, constituído nas interações sociais desde os primeiros momentos de vida e potencializado no contexto escolar por meio de mediações intencionalmente organizadas.

As práticas relatadas revelam esforços na elaboração de estratégias diversificadas, fundamentadas na compreensão de que cada criança aprende de modo singular. A busca por formação continuada e por metodologias que favoreçam a participação ativa mostra a preocupação com a qualificação do trabalho pedagógico, especialmente ante as especificidades do TEA, marcadas por desafios na comunicação e na interação social.

Destaca-se, ainda, o papel articulador da equipe diretiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja atuação conjunta com os docentes da sala comum fortalece a mediação pedagógica e amplia as possibilidades de acesso aos instrumentos culturais, materiais e simbólicos, necessários ao desenvolvimento. Conclui-se que a inclusão se efetiva quando sustentada por fundamentação teórica consistente, organização pedagógica intencional e compromisso coletivo com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança.

## Referências

APA. Associação Psiquiátrica Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 200).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial: MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

CENCI, Adriane. **A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski**. REUNIÃO NACIONAL DA APEND, 37., 2015, Florianópolis: Apend, 2015.

DE PAOLI, J. de P.; FERNANDES LOOTENS MACHADO, P. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, v. 6, n. 1-31, 23 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. **Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022. 192 p. (Coleção educação nas ciências).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

MACHADO, Daniella H. A.; CAZINI, Janaína. **Inclusão e educação**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. (Inclusão e educação, v. 1).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M.; MULICK J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

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

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 67, p. 41-61, 2018. DOI: 10.29286/rep.v28i67.4170. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4170>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Obras Escolhidas, v. 5).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.