

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

EDJANE SILVA DE MELO

**REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS
AUTISTAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**ITATIBA - SP
2026**

EDJANE SILVA DE MELO RA: 202451388

**REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS
AUTISTAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu da Universidade São Francisco como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho
Docente e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira.

**ITATIBA-SP
2026**

376.11 Melo, Edjane Silva de
M485r Revisão de literatura acerca da educação de alunos autistas à
 luz da teoria histórico-cultural / Edjane Silva de Melo. –
 Itatiba, 2026.
 108 p.

 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
 Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
 Orientação de: Daniel Novaes Gomes Pereira

 1. Educação inclusiva. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Aluno
 autista. 4. Revisão de literatura. 5. Teoria histórica cultural.
 I. Pereira, Daniel Novaes Gomes. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Edjane Silva Melo, defendeu a dissertação intitulada "Revisão de literatura acerca da educação de alunos autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 25 de junho de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Daniel Novaes Gomes Pereira
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinador

Prof. Dr. Marcio Hollosi
Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pela minha vida, por me dar saúde e força e por me conduzir, pois todas essas bênçãos me ajudaram a realizar este sonho.

À minha mãe Maria, *in memoriam*, cujos conselhos e carinho me fizeram não desistir; infelizmente, em setembro de 2025, ela me deixou. Recordo também meu pai José, *in memoriam*; sei que se estivesse comigo sentiria orgulho da minha teimosia.

Às minhas filhas, Isabella e Isadora, que vibram a cada conquista minha e não me deixam desistir. Às minhas netas Helena e Stella, por me livrarem da fadiga com seus abraços apertados e seus sorrisos lindos. Agradeço ainda aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos, que apesar de acharem uma loucura voltar a estudar estão sempre ao meu lado, me incentivando; e ao meu marido Rodrigo, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

À Rosana Molina, por me permitir estar ausente do trabalho, para participar de congressos e eventos. Ao mesmo tempo, me propiciou vivenciar no Colégio Anglo Itatiba as mais diversas experiências com a educação e o processo de desenvolvimento de crianças com deficiência, o que foi enriquecedor e importante para minha carreira docente e minha trajetória como pesquisadora.

Ao Pedro, por todos os momentos de trocas e discussões incansáveis e reflexivas em torno das narrativas da inclusão. Também agradeço aos amigos e às amigas do Colégio Anglo, que estiveram presentes em cada etapa deste processo e me incentivaram a prosseguir, nesta árdua e prazerosa jornada, especialmente Marina, Meire, Rose, Samira, Sueli e Marcelo. Aos meus novos amigos da Universidade, pelas contribuições, trocas de experiências, risadas e companheirismo: Camila, Gisele, Emmanuelle, Jô e José.

À Prefeitura Municipal de Itatiba e aos seus gestores, ao prefeito Thomas Capelleto e Jaqueline Boava, pela oportunidade de afastamento para a dedicação aos meus estudos – e a todos que reconhecem a importância da formação continuada dos professores como condição essencial para um ensino de qualidade.

Registro meu profundo agradecimento a todos(as) os(as) professores(as) do Programa pelas contribuições nas disciplinas, nas discussões conceituais ou nas conversas informais. Esses momentos dialéticos me ensinaram muito. Agradeço à banca examinadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas e Prof. Dr. Marcio Hollosi, por aceitarem analisar o meu texto e por contribuírem valiosamente com seus comentários e sugestões sobre o tema, o que possibilitou a finalização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Daniel Novaes, um exemplo de ser humano generoso e dedicado ao que faz, não somente deixo meus agradecimentos, por seu acolhimento, paciência, cobranças, afeto, cuidado, carinho e, principalmente, pelos imensuráveis ensinamentos, mas registro também meu carinho e respeito

À Universidade São Francisco pela bolsa BDC, no início do curso, e à CAPES, pela bolsa integral de estudos – sem elas nada disso seria possível.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco e a todos os seus colaboradores, pela dedicação, educação e acolhimento, todos colaboraram direta ou indiretamente neste trabalho.

Concluo meus agradecimentos com a compreensão de que o outro nos afeta profundamente enquanto nos constituímos em pessoa histórica, em um movimento contínuo que não se esvazia.

MELO, Edjane Silva de. **Revisão de literatura acerca da educação de alunos autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2026. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2026.

RESUMO

Este estudo^{1, 2, 3} é vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. Questiona-se, à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobre o modo como se configuram os sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo na produção acadêmica contemporânea e como esses sentidos revelam as tensões entre as práticas pedagógicas, a centralidade do diagnóstico clínico e a formação docente no contexto da escola regular. Nos rastros dessa pergunta tem-se como objetivo geral compreender, por meio de uma revisão de literatura fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, os sentidos constituídos acerca do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão escolar de alunos autistas. De modo específico almeja-se: 1) sistematizar a produção científica sobre a escolarização de alunos com autismo, identificando as principais vertentes teóricas e metodológicas que sustentam as práticas educativas relatadas; 2) analisar, a partir da metodologia dos núcleos de significação, o modo como o diagnóstico de autismo é significado nas pesquisas; e 3) discutir as condições de ensino-aprendizagem para alunos com autismo. A pesquisa configura-se como uma revisão de literatura de abordagem integrativa, cujo *corpus* foi constituído por artigos selecionados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, organizados por grupos de descritores e analisados por meio da metodologia de núcleos de significação. O referencial teórico balizador é a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, com ênfase nos fundamentos da defectologia, em diálogo com autores do campo da educação inclusiva e da pedagogia histórico-crítica. A análise dos dados, estruturada a partir de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, evidenciou três eixos centrais de sentido: 1) o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista como construção histórica que ultrapassa a função classificatória e organiza as práticas escolares; 2) a centralidade do ensino como mediação intencional do desenvolvimento, em contraposição a perspectivas clínicas e comportamentais; e 3) as tensões entre a formação docente, as condições concretas da prática pedagógica e a efetivação da inclusão escolar. Os resultados indicam uma forte influência dos saberes clínicos na organização do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que reafirmam o papel indispensável da escola e do professor como mediadores do desenvolvimento humano. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva para alunos autistas exige a superação de leituras centradas no déficit biológico e demanda práticas pedagógicas intencionais que articulem a apropriação da cultura, a valorização da singularidade do sujeito e a garantia de condições objetivas para o trabalho docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino-aprendizagem. Alunos autistas. Defectologia. Revisão de literatura. Teoria Histórico-Cultural.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Utilizou-se Software de Inteligência Artificial como auxílio para organização das buscas oriundas do Portal de Periódicos da CAPES e na organização das referências.

³ O trabalho contou com a profissional de revisão de língua e normas Andréa de Freitas Ianni.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line on Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices. Guided by Cultural-Historical Theory, it asks how the meanings attributed to the teaching-learning process of students with autism are configured in contemporary academic production, and how these meanings reveal the tensions between pedagogical practices, the centrality of clinical diagnosis, and teacher education in the context of regular schooling. Following from this question, the general objective is to understand, through a literature review grounded in Cultural-Historical Theory, the meanings constituted about the teaching-learning process and the school inclusion of autistic students. Specifically, it aims to: 1) systematize the scientific production on the schooling of students with autism, identifying the main theoretical and methodological approaches that underpin the educational practices reported; 2) analyze, based on the methodology of meaning cores, how the diagnosis of autism is signified in the research; and 3) discuss the teaching-learning conditions for students with autism. The research is configured as an integrative literature review, whose corpus was composed of articles selected from the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, organized by groups of descriptors and analyzed using the method of Meaning Cores. The guiding theoretical framework is Lev Vygotsky's Cultural-Historical Theory, with emphasis on the foundations of defectology, in dialogue with authors from the field of inclusive education and critical-historical pedagogy. The data analysis, structured through pre-indicators, indicators, and meaning cores, revealed three central axes of meaning: 1) the diagnosis of Autism Spectrum Disorder as a historical construction that surpasses its classificatory function and organizes school practices; 2) the centrality of teaching as intentional mediation of development, in contrast to clinical and behavioral perspectives; and 3) the tensions between teacher education, the concrete conditions of pedagogical practice, and the realization of school inclusion. The results indicate a strong influence of clinical knowledge on the organization of pedagogical work, while also reaffirming the indispensable role of the school and the teacher as mediators of human development. It is concluded that the effective implementation of inclusive education for autistic students requires overcoming readings centered on biological deficit and demands intentional pedagogical practices that articulate the appropriation of culture, the valuing of human singularity, and the guarantee of objective conditions for teaching work.

Keywords: Inclusive education. Teaching-learning. Autistic students. Defectology. Literature review. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - American Psychological Association

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID-11 - Classificação Internacional de Doenças – 11.^a edição (da OMS)

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

COVID-19 - CoronaVirus Disease 2019

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5.^a edição

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

FAAT - Faculdades Atibaia

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBi - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

OMS - Organização Mundial da Saúde

PECS - Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)

PEI - Plano de Desenvolvimento Individual

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SAF - Síndrome Alcoólica Fetal

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

ToM – Teoria da Mente

USF - Universidade São Francisco

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	6
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 A DIALÉTICA DA DEFECTOLOGIA: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HUMANO.....	30
2.1 A constituição da pessoa com deficiência sob a ótica vigotskiana	34
2.2 Sentido, significado e mediação na Teoria Histórico-Cultural	39
2.3 A significação da fala como signo social na construção do pensamento consciente do humano (sócio-histórico-cultural)	42
2.4 Fundamentação teórica e metodológica da análise por núcleos de significação.....	46
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	54
3.1 Apreensão dos pré-indicadores.....	74
3.2 Construção dos indicadores de análise.....	76
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

MEMORIAL

Narrar minha trajetória na educação como aluna e profissional implica recorrer à memória, por isso, inicio este memorial com uma citação de Bosi (2003) que integrou meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. A autora afirma que trabalhar com a memória exige compreender o contexto e as experiências vividas pelo sujeito que a produz, visto que ela não é um mero repositório de lembranças, mas uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (Bosi, 2003, p. 53). Por meio dessas memórias, vêm-me reflexões e questionamentos sobre a educação; nesse movimento, retomo momentos da infância escolar, quando a voz do aluno não era legitimada e o ensino estava vinculado a um modelo vertical sustentado por práticas de repetição e memorização de conteúdos, seguidos por obediência e intencionalmente condicionados à homogeneização de meros receptores, desprovidos de sentidos.

Esse contexto gerou em mim sofrimento e resistência à matemática, marcada por anos de afastamento, decorrente dos sucessivos castigos aplicados em sala de aula a quem não conseguisse responder corretamente à chamada oral da tabuada. Nasceu aí o desejo de repensar alguns métodos ainda aplicados atualmente na intenção de propiciar aprendizagem. Ao abordar as configurações da educação, evidencio as notáveis transformações pelas quais ela vem passando. Entretanto, torna-se fundamental discutir as mudanças ainda necessárias para que a educação seja efetiva e transformadora, como salienta Freire (1980) sobre a importância da educação no processo de formação do novo humano.

A partir da minha trajetória, foi possível compreender a necessidade de práticas pedagógicas que se constituam nas interações e na colaboração entre os sujeitos, de modo a superar modelos centrados na transmissão de conteúdos. Essa compreensão dialoga com as ideias de Cochran-Smith e Lytle (1999), ao evidenciarem a importância da aprendizagem colaborativa, em que docentes e alunos se constituem sujeitos ativos na produção de conhecimentos. Nessa direção, a docência passa a exigir não apenas práticas, mas também ressignificações dos saberes articulados com conhecimentos específicos fundamentados teoricamente. Como destaca Nóvoa (2022), o trabalho docente deve ser compreendido a partir da produção de um conhecimento profissional próprio, construído na articulação entre teoria, prática e reflexão sobre as situações pedagógicas, portanto não pode ser reduzido ao domínio de conteúdos ou à aquisição de competências previamente definidas. Ou seja, a própria formação docente envolve saberes pedagógicos que permitem a mediação entre o

conhecimento e a aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2011). Percebo esse aspecto em minhas vivências nesses espaços de aprendizagens mútuas, que tornaram possível refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática bem como sobre as dimensões humanas que constituem aluno e professor.

Desde a infância o gosto pelo estudo e a admiração por meus professores despertaram em mim o desejo de seguir a docência. No entanto, estava em meio a condições sociais e culturais que pouco valorizavam a escolarização, especialmente para as meninas, o que impactou esse percurso. Inserida em uma família numerosa com 11 irmãos, em que o trabalho era priorizado em detrimento dos estudos, a continuidade da formação escolar se apresentava como um desafio. Meu pai, nordestino autoritário, semianalfabeto e borracheiro, sustentava o discurso de que o estudo servia apenas para aprender a ler e escrever. Minha mãe, semianalfabeta, costureira, priorizava que as filhas aprendessem sua profissão e tivessem maridos, o estudo não era importante.

Ao refletir sobre meu contexto familiar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, percebo o modo como as condições sociais e históricas influenciaram em minha trajetória e escolhas. Compreendo que minha infância foi marcada por limitações impostas pelo meio, mas foram justamente essas lacunas que me mobilizaram em direção à escolarização. Nesse sentido, a compreensão da educação como elemento secundário revela-se como um fator que contribui para a manutenção de desigualdades sociais e limitações no acesso ao conhecimento. Conforme aponta Teixeira (2007), a educação constitui-se elemento fundamental no desenvolvimento humano, possibilitando a ampliação das condições de participação social e de tomada de decisões.

Aos 11 anos, cursando o 5.º ano do Ensino Fundamental (antiga 4.ª série), tive minha trajetória escolar interrompida por decisão do meu pai. O horário das aulas seria das 15 h às 19 h, e ele jamais permitiria que uma filha estudasse “à noite”. É uma evidência de limites impostos ao acesso à escolarização, especialmente às meninas. Recordo-me de observar minhas colegas passando em frente à minha casa a caminho da escola, o que gerava em mim um sentimento de frustração, sem poder mudar aquela realidade – aquelas eram as condições concretas que atravessavam minha formação. Apesar do afastamento escolar, o vínculo com o conhecimento nunca foi apagado, utilizava meu conhecimento nas brincadeiras para ensinar minha irmã mais nova, e ali se constituía, mesmo que de forma sucinta, uma relação com o ensinar e aprender.

No início da adolescência, ao ingressar precocemente no trabalho e permanecer afastada da escola, minhas experiências passaram a constituir uma forma de compreensão da

realidade, marcada por inquietações e questionamentos. Nesse sentido, a leitura de mundo, conforme discute Freire (1989), é elemento fundamental na formação da pessoa e é mobilizada a partir das vivências sociais e dos conhecimentos teóricos, ferramentas para analisar criticamente a realidade e abrir possibilidades de transformação (Stetsenko, 2021).

No início de minha vida adulta, ao constituir família e assumir a maternidade, permaneci afastada da escolarização. Com a inserção das minhas filhas na escola e a preocupação com o acompanhamento de seus processos de aprendizagem, fatores que evidenciavam os limites da minha própria formação escolar interrompida, decidi, aos 27 anos, retomar os estudos e matriculei-me em uma escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfrentei, nesse momento, a oposição do meu marido, que desaprovava minha decisão. Apesar dos contratemplos e dos conflitos, mantive a decisão de retomar os estudos, concluí o 5.º ano do Ensino Fundamental I e todo o Fundamental II. Nesse novo cenário, percebia com maior clareza que algumas práticas e modelos de ensino que havia presenciado na infância permaneciam inalterados, ainda estavam baseados em regras comportamentais rígidas e punições recorrentes, métodos tradicionais de repetição e avaliações qualitativas formais que consideravam apenas os resultados.

Para mim, já adulta, aquilo não fazia sentido, mas já compreendia que tais práticas estavam vinculadas a modelos pedagógicos historicamente construídos, relacionados às políticas educacionais e às condições concretas dos sujeitos que atuam na educação. Posteriormente, iniciei o Ensino Médio, não sabia se conseguiria chegar à universidade, mas queria ao menos finalizar as etapas da educação básica. Nesse percurso, tornou-se possível compreender que historicamente o acesso das mulheres à educação, à qualificação e ao mercado de trabalho não foi pensado para elas. A trajetória de inserção feminina nesses espaços tem sido marcada por desigualdades estruturais na sociedade de classes, como analisa Saffioti (1976); e por normas e práticas sociais que produzem e naturalizam diferenças de gênero nas instituições, conforme discutido por Louro (2004). Apesar desse cenário, acreditei que concluir meus estudos poderia me proporcionar melhores oportunidades de trabalho e, sobretudo, acesso ao conhecimento.

Nessa direção, compreendo as concepções de Daniel (2011), ao destacar a importância do conhecimento como fonte de crescimento profissional e pessoal. Nesse sentido, o acesso à educação configura-se como um movimento de resistência contra as condições historicamente impostas às mulheres, mas marcadas pelas desigualdades no acesso à formação e ao conhecimento. Mobilizada pelo interesse pela aprendizagem, continuei com os estudos, sem deixar de lado minhas responsabilidades familiares e profissionais. Nesse período, a mudança

da capital paulista para Itatiba marcou uma nova etapa de minha trajetória e impactou diretamente a continuidade dos estudos. Nesse percurso, a conclusão do Ensino Médio representou um avanço significativo no meu caminho, embora a necessidade de trabalhar tenha adiado o ingresso ao Ensino Superior.

Em abril de 2006, faleceu meu pai, figura marcada por contradições no que se refere ao valor atribuído à escolarização, especialmente no contexto familiar. Sua morte impactou significativamente minha trajetória naquele momento. Com o objetivo de concluir etapas da minha vida que tinham sido interrompidas, decidi dar continuidade a meus estudos. Em 2009 fui contemplada com uma bolsa de estudos integral nas Faculdades Atibaia (FAAT), em Atibaia – a única aluna a receber esse benefício naquele ano. A partir dessa oportunidade, optei pelo curso de Pedagogia, consolidando minha inclinação pela docência.

Iniciei os estudos na FAAT e, três meses depois, conquistei também uma bolsa integral na Universidade São Francisco (USF) – diante disso, optei pela transferência e ingressei praticamente na semana de avaliações. Tinha muito receio de não conseguir acompanhar os conteúdos e obter aprovação nas disciplinas, no entanto permanecer nos estudos era prioridade. Com apoio dos professores, dos colegas e dos materiais de estudo, concluí todas as disciplinas com desempenho acima da média, uma conquista que marcou minha trajetória. As experiências vividas nesse processo evidenciam, de forma concreta, o papel das bolsas de estudo no acesso à educação superior; e das políticas públicas voltadas a esse fim não apenas como possibilidade de ingresso, mas também como possibilidade de permanência e continuidade dos estudos. Nesse sentido, como destacam Kroth e Barth (2022), é fundamental que tais políticas assegurem não só o acesso, mas também a permanência dos alunos bolsistas nas universidades.

Nos anos seguintes, dediquei-me intensamente aos estudos, mergulhando em um universo até então desconhecido. A experiência universitária revelou-se como um espaço de descobertas marcadas pela compreensão de novos conceitos e terminologias técnicas e pelo entendimento de que o conhecimento se constrói de forma processual e nas trocas coletivas. Na universidade, vivenciei – *perezhivanie* (em russo: *переживание*)⁴ – experiências que significaram meu saber; e, a partir disso, foi possível dar novo sentido ao aprendizado. Esse percurso de construção do conhecimento me possibilitou compreender melhor o processo de

⁴ “O conceito de perezhivânie (vivência), articulado à teoria histórico-cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Trata-se de um conceito importante para a perspectiva histórico-cultural que aparece tardiamente e de forma inacabada na obra de Vigotski” (Andrade; Campos, 2019, p. 1).

desenvolvimento da aprendizagem, a relevância das fases do desenvolvimento infantil e dos estímulos mediados necessários para a apropriação do saber e as relações que constituem o sujeito ao longo da vida. Com isso, desenvolvi maior interesse por alguns conceitos, metodologias e abordagens e ressignifiquei minha relação com a matemática, disciplina que representava um desafio desde a infância em razão de práticas punitivas vivenciadas no início da trajetória escolar, de modo a transformar uma dificuldade em sentido de crescimento acadêmico e pessoal.

No decorrer da formação, iniciei a realização dos estágios obrigatórios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; nesses momentos passei a me aproximar de forma mais efetiva das práticas da docente com quem realizei o estágio. A elaboração e aplicação de atividades planejadas bem como a observação do processo de ensino-aprendizagem – *obuchenie* (*обучение*, em russo)⁵ – possibilitaram a compreensão inicial da complexidade do trabalho pedagógico. Essas experiências marcaram o início da minha trajetória docente, sentia grande satisfação quando as professoras me ofereciam a oportunidade de atuar com as crianças. Com o avanço na formação e o maior engajamento nas atividades e na rotina escolar, intensificou-se a inquietação em relação ao contexto educacional, especialmente à medida que ampliava minha compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Em agosto de 2010, participei da seleção de alunos para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), oportunidade que possibilitou maior inserção no contexto escolar.

Com a obtenção da bolsa de estudos, tive a chance de realizar uma transição de área profissional e me dedicar intensamente às atividades acadêmicas e às práticas pedagógicas, o que consolidou minha aproximação com a realidade escolar. Essa experiência possibilitou uma análise mais aprofundada e reflexiva acerca das metodologias utilizadas e favoreceu a comparação entre teorias e práticas. O bom desempenho naquele projeto resultou em um convite de uma docente da USF para participar de uma entrevista de emprego para o cargo de auxiliar de sala em um colégio particular de Itatiba. Inicialmente, manifestei resistência, uma vez que meu objetivo era atuar na rede pública de ensino, contudo, aceitei o convite e assumi a função no 1.º ano do Ensino Fundamental. O acolhimento da professora titular da sala e a

⁵ “O termo *obuchenie*, em russo, significa ‘processo de ensinoaprendizagem’ e inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. (Oliveira, 1997). Pela falta de um termo equivalente na tradução, *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem, ou aprendizado” (Cenci; Costas, 2009, p. 41).

vivência nesse espaço proporcionaram múltiplas experiências, trocas e aprendizagens significativas.

Em fevereiro de 2013, ingressei na rede pública e assumi uma sala de 5.º ano em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada em um bairro periférico da mesma cidade. Ao longo dessa experiência, tornou-se evidente a complexidade do trabalho docente, especialmente em um contexto marcado por desigualdades sociais, desafios estruturais e demandas que extrapolam o espaço da sala de aula. Esse processo mostrou que o ensinar não se restringe à transmissão de conteúdos, envolve também a compreensão das condições sociais dos alunos e das limitações impostas pelas políticas e pelas instituições educacionais. Mas foi no trabalho com aquela turma que desenvolvi habilidades significativas para a prática docente, como ouvir, observar, analisar, perceber, insistir, criar, dosar, replanejar e ressignificar ações. Com os colegas professores, estabeleci parcerias e trocas que me ajudaram de forma singular (Pereira, 2022) nessa jornada. Alguns continuam sendo espelho, outros me mostraram caminhos que escolhi não seguir, mas de toda forma todos me ensinaram algo. No mesmo período, iniciei a especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Campos Elíseos, conciliando a formação com a atuação como professora regular na rede municipal e como auxiliar de inclusão em sala regular.

Esses aprendizados me propiciaram contato direto com dois alunos com deficiência, uma criança com Síndrome de Down e uma com Síndrome Alcoólica Fetal (SAF), o que contribuiu significativamente para ampliação da minha visão sobre inclusão escolar e os desafios do atendimento às singularidades dos alunos. Além disso, possibilitou observar concretamente – e de forma articulada aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada – as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de adaptações pedagógicas. Envolvida com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, observei que os conteúdos disciplinares e o material apostilado de uma sala de aula regular não faziam sentido para eles, não havia correspondência entre o ano de matrícula e a fase alfabética em que se encontravam. Essa experiência evidenciou que, em uma sala de aula regular, os conteúdos disciplinares somente adquirem significado quando mediados por práticas pedagógicas inclusivas, o que reforça a relevância da formação docente voltada para a diversidade.

Tal apreensão mobilizou a busca por estratégias que superassem as práticas pouco significativas para aqueles alunos (Novaes, 2024). Diante disso, conversei com a coordenação e elaborei materiais adaptados, que possibilitaram avanços no processo de aprendizagem. Ao mediar a construção do conhecimento por meio de práticas pedagógicas mais significativas,

aprofundi meu envolvimento com a educação inclusiva e observei avanços concretos no desenvolvimento dos alunos.

Permaneci com esses alunos durante um ano e, em razão do aumento de matrículas de alunos com deficiência, fui convidada a produzir materiais didáticos voltados para inclusão. No ano seguinte, fui aprovada no processo seletivo público e assumi uma turma de 3.º ano na mesma unidade escolar pública em que iniciei minha trajetória como professora titular. Nesse contexto, desenvolvi práticas voltadas ao processo de alfabetização e fortalecimento do vínculo entre alunos e escola. Minhas aulas eram conhecidas pelo caráter lúdico – jogos, brincadeiras direcionadas e músicas eram instrumentos que utilizava para ensinar e construir o conhecimento. Os resultados evidenciaram avanço, tanto na aprendizagem quanto na relação de respeito estabelecida com a comunidade escolar. Essa experiência contribuiu para a consolidação das práticas pedagógicas e para a constituição da minha identidade docente e me levou a retomar os conceitos apreendidos nas aulas de Teoria e Prática da Alfabetização e Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática I e II, da universidade.

Em 2015, assumi um 1.º ano em outra EMEB. Diante de mais um desafio, busquei aplicar tudo que havia aprendido na graduação, nos estágios e nas minhas experiências anteriores. Foi um ano desafiador, atuei com uma turma de 25 alunos em nível pré-silábico, o que exigiu a organização de práticas pedagógicas diversificadas voltadas ao processo de alfabetização. Mas, ao longo do ano, foi possível perceber avanços significativos na aprendizagem dos alunos, decorrentes da mediação por meio de estratégias lúdicas e intencionalmente planejadas, como: brincadeiras, jogos, cantinhos e enigmas – minhas ferramentas principais, inclusive para conteúdos do livro didático.

Meu trabalho repercutiu nas avaliações diagnósticas e indicou que, em aproximadamente seis meses, a maioria dos alunos havia alcançado o nível alfabético. No entanto, em agosto, a turma foi atribuída a uma professora concursada, e interrompeu-se a continuidade do trabalho desenvolvido. Fui remanejada para uma turma do projeto “Multiplicar”, realizado em três salas de uma escola comum de ensino regular em um bairro popular. Havia alunos com diferentes idades e com diversas dificuldades, incluindo alguns alunos com deficiência. Observei que a inserção desses alunos na escola não recebia apoio efetivo da direção, tampouco havia demonstração de empatia em relação aos professores responsáveis pelo projeto. Nesse contexto, tornaram-se evidentes a ausência de apoio institucional à inclusão bem como a fragilidade das condições de trabalho docente, uma vez que tanto os alunos quanto os professores envolvidos no projeto eram frequentemente invisibilizados no cotidiano escolar.

No novo ambiente, fui acolhida e orientada sobre a dinâmica das salas, pelas professoras que já atuavam com outras turmas do mesmo projeto – era claro que estava diante de um grande desafio. No primeiro dia de aula, o aluno João (nome fictício) perguntou-me quantos dias eu pretendia ficar na sala, respondi que ficaria até o final do ano. Ele retrucou que me daria uma semana, pois já haviam passado por lá quatro professoras, disse que lá ninguém gostava deles e que alguns alunos se mostravam hostis e agressivos. Esse contexto tornou evidente a instabilidade do grupo, marcado pela alta rotatividade de professores e pela resistência dos alunos às relações pedagógicas estabelecidas.

Aproximadamente 1 mês após assumir a turma, realizei um pequeno “mesversário”, em que comemoramos 30 dias juntos. João e os demais alunos participaram com contentamento, e criou-se um vínculo de confiança que se tornou fundamental para o desenvolvimento das atividades. Nesse contexto, conforme propõe Freire (2019), tornou-se possível perceber a materialização de uma perspectiva dialógica de ensino, em que o conhecimento se constrói a partir da interação e do reconhecimento da subjetividade dos alunos. Esse cenário revelava limites nas condições de atendimento educacional e ausência de suporte institucional adequado, especialmente no que se referia ao reconhecimento da subjetividade daqueles alunos. Essas condições exigiam a busca constante por estratégias e práticas docentes que possibilitassem a constituição de um processo educativo mais humanizado e significativo.

Os relatos compartilhados entre os adolescentes demonstravam contextos sociais marcados por vulnerabilidades, incluindo situações de envolvimento com práticas ilícitas. Durante uma aula de matemática, um aluno questionou a necessidade de aprender a disciplina, afirmando que já havia decidido seguir o caminho do crime. Esse questionamento me fez perceber uma oportunidade pedagógica, então propus algumas atividades de cálculo, operações de multiplicação e porcentagem baseadas em situações da realidade deles. Pela primeira vez, observei interesse e participação significativa da turma, o que favoreceu esse maior engajamento do grupo, evidenciando que o diálogo, o compartilhamento de experiências e a atenção contribuem para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas.

Em meados de novembro, João, o mais bravo e arredo da classe, me chamou no canto e, sem olhar nos meus olhos, falou que não adiantava passar essas coisas (referindo-se às disciplinas), pois não sabia ler, o que revelava lacuna no processo de alfabetização. Diante desse desafio, organizei atividades pedagógicas – aplicadas no horário do intervalo – direcionadas à aquisição da leitura e da escrita. Esse acompanhamento sistemático, realizado

ao longo das semanas, possibilitou avanços graduais na aprendizagem do aluno, o que comprova a importância de práticas pedagógicas intencionais e individualizadas.

Os momentos de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) aconteciam fora do espaço escolar e se mostravam pouco efetivos no que se referia a orientações pedagógicas e suporte às demandas dos alunos. Nesse contexto marcado por desafios complexos e pela constante necessidade de mediação nas relações e nos processos de aprendizagem, as práticas docentes seguiam de forma autônoma. Percorri o semestre, “apagando fogo” e ministrando as poucas aulas que conseguia, sem apoio, sem direcionamento, guiada apenas pelo compromisso com os adolescentes, que se tornaram minha responsabilidade, e pela minha pouca experiência naquele contexto. Nessa mobilização, à luz da Teoria Histórico-Cultural, recorro à denominação de “autodesvalia”, em que Freire (2019) destaca que o ser humano tende a se constituir humano em sua inserção histórica no mundo, humanizando-se ao lutar pela liberdade, pela superação da alienação e pela afirmação de si mesmo. Essa transformação ocorre justamente em confronto com estruturas dominadoras que, por meio da exploração, da violência, da injustiça e da opressão, se perpetuam nas pessoas.

Ao final do ano, havia conseguido estabelecer uma relação harmoniosa e de respeito com a turma, o que favoreceu a compreensão de suas singularidades e suas trajetórias, ouvia suas histórias e incentivava seus sonhos. Embora tentassem se proteger das adversidades da vida por meio de suas “armaduras”, alguns deixavam escapar seus desejos de se tornar médicos, advogados, engenheiros e até professores, como qualquer outro adolescente. No último dia de aula, um aluno contou-me que fui a única professora que permaneceu com eles. Em resposta à percepção dos alunos sobre minha permanência, manifestei que, se pudesse escolher, certamente retornaria. Eles me olharam surpresos e incrédulos, questionando se eu realmente falava a verdade. Consciente de que a desconfiança era fruto de experiências anteriores, marcadas por promessas não cumpridas e pela desvalorização a que estavam acostumados, reafirmei minha resposta.

No mesmo ano, enfrentei um momento pessoal desafiador que, apesar de doloroso, fortaleceu minha resiliência e reafirmou meu compromisso com a profissão. Concomitantemente a essas experiências, concluí minha especialização e continuei atuando no colégio particular no contraturno. No ano seguinte, optei por retornar ao “Projeto Multiplicar”. Porém, no momento da atribuição das aulas, tomei conhecimento de que o projeto havia sido transferido para uma chácara, situada em região mais afastada do centro – apesar das reformas empreendidas no local e da oferta de transporte, as condições estruturais e pedagógicas evidentemente eram inadequadas para o atendimento de adolescentes.

Essas experiências constatarem os aspectos teóricos de Paulo Freire e Vigotski sobre exclusão como forma de violência, que nega o direito de aprender àqueles historicamente oprimidos pela sociedade. Apesar das limitações estruturais, mantive meu compromisso de ensinar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as subjetividades dos alunos. Essa experiência reforçou minha compreensão de que o papel do professor ultrapassa a sala de aula, constitui-se em um movimento de oposição à exclusão e afirmação do direito à educação. Apesar das dificuldades encontradas, a nova diretora demonstrava respeito pelos alunos. Além de expressar gratidão pelo trabalho desenvolvido, gradualmente passei a atuar com maior autonomia, muitas vezes deixando de usar os materiais didáticos para aplicar atividades individualizadas, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Em razão disso, desenvolvi um profundo vínculo com os alunos, o que reforçou meu compromisso em oferecer um ambiente educativo pautado na valorização da subjetividade, por meio da aprendizagem e do acolhimento. Em alguns momentos, dedicava parte das aulas a diálogos sobre suas experiências de vida, deixando-os se expressar sobre dúvidas, conflitos e sentimentos. Nessas interações, percebia frequentemente indícios de contextos familiares disfuncionais e desestruturados, refletidos em suas expressões e indagações. No decorrer daquele ano, fui convocada no concurso público de Itatiba. A aprovação representava um passo importante na minha trajetória profissional, contudo implicava em deixar os alunos com quem havia estabelecido vínculos significativos. Recordo-me de que essa foi, talvez, a despedida mais difícil que já vivenciei com uma turma. Em diversos momentos cogitei não assumir o cargo, mas a estabilidade que o concurso traria para minha carreira era muito importante. Conversei com os alunos, expliquei a necessidade de me afastar – em suas expressões e falas percebia sinais de sofrimento, resultado da separação após o vínculo afetivo que havíamos construído ao longo daquele período.

Embora consciente de que, dentro das condições que possuía, havia realizado o melhor que podia, parti com a sensação de um trabalho inacabado. Essa experiência reforçou em mim a compreensão sobre a importância da formação docente para agir frente às adversidades e à vulnerabilidade socioeducativa dos alunos. Nesse sentido, recordo as palavras de Freire (2019, p. 72) ao afirmar que “a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformador”. Apesar de sempre ter nutrido grande afinidade com o Ensino Fundamental e, particularmente, com o processo de alfabetização, adaptei-me de maneira bastante positiva ao trabalho na Educação Infantil. Nesse novo contexto, pude compreender com maior profundidade a relevância da primeira infância e os processos de desenvolvimento

característicos dessa fase, o que ampliou significativamente minhas experiências profissionais.

Atuando no sistema educacional público e privado, pude perceber que certas tensões atravessam o campo educacional de forma recorrente. Em diversos momentos, a escola e o professor são colocados em vias contraditórias, ora vistos como responsáveis por solucionar problemas educacionais e sociais, ora como culpados pelo fracasso nesses contextos. Talvez por esse motivo a educação seja um dos poucos campos profissionais submetidos constantemente a intervenções externas. Essas experiências levaram-me, em diversas ocasiões, a questionar qual é, de fato, o papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata da escolarização de crianças com autismo. Desse modo, compreender a relevância do professor nesse processo torna-se fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente qualitativa e inclusiva.

Desde a infância, quando comecei a me imaginar na docência, venho me constituindo professora cotidianamente, no movimento contínuo de aprender e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, a cada experiência de ensino, a cada aprendizagem, a cada desafio enfrentado, nas dificuldades, nos avanços, nas realizações, nas tensões e nas frustrações. Realizei o sonho de ser professora, contudo compreendo essa profissão como um processo permanente de formação e, com isso, retomo frequentemente em minhas memórias elementos para refletir sobre minha prática educativa e ressignificá-la. Nesse sentido, a memória pode ser entendida como uma escrita interna que contribui para a restauração e ressignificação das experiências vividas e é continuamente acessada, constituindo novos sentidos (Smolka, 2000). Agora, porém, sigo diante de novos desafios. As experiências vividas mobilizaram o desejo de seguir em busca de novas formações e respostas para as inquietações que emergiam da prática docente. Nesse movimento de aprofundamento profissional, em 2018 realizei minha segunda especialização, dessa vez em Direito Educacional, pela Faculdade Dom Alberto.

Meu objetivo era compreender de maneira mais vigorosa não apenas os fundamentos legais que sustentam a educação inclusiva, mas também os direitos das pessoas com deficiência e as responsabilidades atribuídas às instituições de ensino. Apesar da experiência acumulada e da formação em constante ampliação, percebia que muitas de minhas questões ainda careciam de respostas mais consolidadas no contexto científico. Atuando com crianças com deficiências múltiplas, minhas inquietações foram se intensificando ao longo do processo formativo. As mudanças histórico-culturais vivenciadas nos últimos anos também contribuíram para tornar essas questões ainda mais latentes, especialmente com a

promulgação da *Lei n.º 13.146, de 6 de junho de 2015* (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão; e, posteriormente, com os impactos sociais decorrentes do período pós-pandemia da COVID-19. Esses acontecimentos efetivaram transformações significativas na sociedade e, de modo particular, no contexto educacional, sobretudo no que se refere à inclusão escolar de crianças com autismo.

A LBI (Brasil, 2015) estabelece diretrizes voltadas à garantia da inclusão escolar e social, à cidadania e ao exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, no período pós-pandêmico, tornaram-se ainda mais visíveis as lacunas pedagógicas presentes no processo de aprendizagem de grande parte dos alunos brasileiros. Faz-se ainda mais evidente, no contexto de ensino-aprendizagem de alunos com autismo, uma lacuna entre a exigência da lei e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar – tais perdas tornam-se mais complexas diante das especificidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais que caracterizam o desenvolvimento desses alunos.

A partir de minhas vivências em diferentes contextos educacionais, percebo que estar matriculado em uma escola regular não significa, necessariamente, que estejam garantidas as condições para a aprendizagem. Embora o artigo 27 da LBI (Brasil, 2015) determine às pessoas com deficiência o direito a um sistema educacional inclusivo capaz de promover o máximo desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, na prática, muitas escolas não conseguem oferecer os recursos e apoios necessários para que esse direito seja efetivado. Nesse cenário de constante mudança, como professora e pesquisadora em formação, venho problematizando as exigências muitas vezes implícitas nas determinações legais, nas políticas de formação docente e nas práticas interventivas que adentram o espaço escolar.

Essa ausência ou ineficiência de suporte pedagógico abre espaço para que outros segmentos profissionais se sobreponham ao campo educacional, de modo a desconsiderar os processos mais amplos de desenvolvimento, de aprendizagem e do saber holístico, o que pode produzir novas formas de exclusão. Ao discutir a singularidade da pessoa com autismo, Pereira (2022) enfatiza que o desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir de influências múltiplas que o sujeito exerce como ser humano, social, histórico e cultural. Ao estabelecer um diálogo entre os saberes clínicos e pedagógicos, o autor destaca a importância de que, no contexto escolar, o foco permaneça no campo pedagógico, de modo a favorecer uma abordagem integral do sujeito que, nesse espaço, se constitui aluno.

De modo semelhante, Pereira (2022) chama atenção para a forte influência que os saberes clínicos ainda exercem no contexto escolar, particularmente no que se refere à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, permanece a

concepção de que pessoas com deficiência aprendem predominantemente por meio de processos mecanizados, o que tende a reduzir a complexidade do desenvolvimento humano e limitar as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar. Essas reflexões passaram a dialogar diretamente com as inquietações que emergiam de minha prática docente, intensificando em mim a necessidade de compreender cientificamente o fenômeno da escolarização e do processo de aprendizagem das crianças com deficiência, em especial daquelas com autismo, considerando os fundamentos teóricos e pedagógicos que o constituem.

Embora me mantivesse em constante formação, realizando leituras e cursos de especialização, percebi que seria no mestrado que encontraria o espaço científico necessário para aprofundar essa compreensão. Além da ampliação de meu próprio processo de aprendizagem, busco nesta etapa da formação profissional a possibilidade de investigar, com rigor acadêmico, as práticas escolares e os desafios que envolvem a inclusão de crianças com autismo; e articular minhas vivências docentes com o conhecimento teórico e metodológico. Em 2024 inscrevi-me no processo seletivo da USF e, após ser aprovada em todas as etapas, iniciei essa nova fase da minha trajetória acadêmica, retornando aos 50 anos à Universidade, agora como pesquisadora no curso de Mestrado em Educação.

Minha formação como pesquisadora vem se construindo a partir de todas as oficinas e palestras oferecidas pela Universidade; das disciplinas cursadas; das apresentações de trabalhos, que exigem muita dedicação; das leituras que fui incorporando ao longo do mestrado; e dos congressos de que participei. O posicionamento transformador de Stetsenko (2021) mobilizou-me a refletir sobre a responsabilidade social da pesquisa, na medida em que minhas ideias, sentimentos e experiências se articulam com os conceitos teóricos, formando um caminho singular de aprendizado e transformação. Com isso, compreendo que fazer pesquisa não se resume apenas ao ato de estudar, compreender conceitos ou apresentar trabalhos. Mas trata-se, sobretudo, de despir-se de suas convicções previamente estabelecidas no processo de significação do saber e, com isso, ressignificar as contradições, muitas vezes implícitas na fala, no olhar, nas ideias e no texto do outro, transformando-as em novos sentidos.

Em meu percurso formativo, participei do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino. A cada encontro com o grupo, percebia as discussões em torno dos textos e dos conceitos, que me faziam ressignificar meu conceito de mundo porque “a validade do conhecimento é definida por sua relevância dentro de projetos que capacitam os participantes como agentes de transformação” (Stetsenko, 2021, p. 35). Concomitantemente a meu envolvimento com a

ciência e o fazer pesquisa, construía sentidos sobre as vivências dos autores nos livros, nos artigos e nas pesquisas estudadas. Alguns meses depois, com a mudança de orientador, fui também inserida, pelo novo orientador, no Grupo de Pesquisa e Coletivo de Estudos em Autismo, Educação e Techn(é)ologias – Araueté.

Nesses espaços coletivos de aprendizado, configurados por muitas vozes, aprendi a compartilhar ideias e opiniões, ouvir argumentos e discutir conceitos com base em teorias. Desse modo, venho me constituindo no processo conceitual investigativo e reconheço que em minha trajetória no mestrado a participação em grupo de pesquisa, as disciplinas cursadas e as apresentações de trabalhos não foram apenas etapas acadêmicas isoladas. Trata-se também de práticas comunitárias que me inserem em um movimento maior de construção de conhecimento, produzido nos diálogos com orientadores, professores, colegas e outros pesquisadores que, assim como eu, compartilham da busca por compreender e transformar práticas sociais voltadas para uma educação transformadora.

Ser pesquisadora não é apenas acumular saberes, mas também assumir um compromisso ético-político com a sociedade – buscando produzir conhecimentos que façam sentido na própria prática social, atuando como agente de mudança colaborativa na transformação da realidade, contribuindo para o futuro. Como destaca Mainardes (2022), a pesquisa não é só um exercício teórico, mas também um esforço ético, político e conceitual que nos convoca a assumir nossa responsabilidade na construção de futuros coletivos. Em minha trajetória acadêmica como pesquisadora busquei e busco contribuir para o avanço do conhecimento por meio de diálogos, discussões, apresentações e trabalhos publicados em diferentes periódicos e eventos científicos. Essas produções refletem meu compromisso com a pesquisa, a disseminação de ideias para futuros pesquisadores e o fortalecimento da área de conhecimento.

Ao escrever sobre minha trajetória com a educação, tornou-se evidente que ensinar vai além de transmitir conhecimento: ensinar precisa ser um ato transformador, pautado no respeito e na singularidade, em um movimento de construção contínua, mútua e dialógica. Acredito que, assim como eu, muitos professores se inquietam ao perceber que nossa profissão está sendo subjugada no direito de ser exercida plenamente. Além disso, vem sendo atravessada por profissionais da área da saúde, que, inseridos no cenário escolar, desvalorizam o protagonismo do aprender, quando demandam ações interventivas repetitivas e de certa forma punitivas, desconexas dos saberes pedagógicos intrínsecos ao professor e à formação social da criança como ser histórico.

Busco, como pesquisadora, adquirir conhecimentos específicos que direcionem meu trabalho como professora atuante no chão da escola e contribuir para a reflexão sobre o campo educacional, pautada na escuta ativa e na valorização da diversidade, como princípios para um processo educativo transformador para todas as crianças. Nesse sentido, acredito que minha pesquisa de mestrado possa auxiliar de forma significativa na transformação de professores e principalmente em uma nova perspectiva sobre a aprendizagem de crianças autistas no contexto escolar.

Este memorial simboliza minha resiliência: cada experiência, cada desafio superado e cada conquista alcançada são marcados pela minha inquietação, dedicação e busca pelos conhecimentos que enredam a educação. Hoje, como pesquisadora, tenho ainda mais certeza de meus caminhos, sei que meu trabalho reflete minha trajetória, minha prática, meu compromisso ético e social com a aprendizagem e a inclusão. Entrego não somente um memorial, mas também meu percurso formativo, marcado pelas influências do meio histórico-cultural e social, que me afetam e continuam me constituindo profissional, pesquisadora e principalmente ser humano.

“Desenvolver-se é morrer”, como escreveu Vigotski (apud Van Der Veer; Valsiner, 1996, p. 29) em carta para Levina, datada de 16 de julho de 1931. Que eu morra e continue morrendo a cada passo que me insere em um novo processo de transformação!!

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho questiona-se, à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobre o modo como se configuram os sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo na produção acadêmica contemporânea e como esses sentidos revelam as tensões entre as práticas pedagógicas, a centralidade do diagnóstico clínico e a formação docente no contexto da escola regular. Nos rastros dessa pergunta tem-se como objetivo geral compreender, por meio de uma revisão de literatura fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, os sentidos constituídos acerca do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão escolar de alunos autistas. De modo específico almeja-se: 1) sistematizar a produção científica sobre a escolarização de alunos com autismo, identificando as principais vertentes teóricas e metodológicas que sustentam as práticas educativas relatadas; 2) analisar, a partir da metodologia dos núcleos de significação, o modo como o diagnóstico de autismo é significado nas pesquisas; e 3) discutir as condições de ensino-aprendizagem para alunos com autismo.

Refletir sobre a trajetória docente, marcada por desafios e aprendizados em contexto de diversidade, evidencia o interesse em compreender o papel central do professor na atividade de ensinar e em promover o avanço do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva em escola comum no ensino regular. Imersa nessa vivência e diante da necessidade de fundamentar tais inquietações, esta investigação toma a experiência prática como ponto de partida e direciona seu foco para a análise sistemática da produção científica. Nesta revisão de literatura, a análise bibliográfica assume um caráter que transcende o levantamento documental e configura-se como um processo mediado por ferramentas simbólicas de compreensão da realidade. Sob a perspectiva de Vigotski (2021), o acesso ao conhecimento não ocorre de forma direta – é mediado por instrumentos que transformam a percepção do pesquisador sobre o objeto.

Assim, os estudos selecionados para este estado do conhecimento são compreendidos como ferramentas culturais e conceituais que dialogam com a trajetória da pesquisadora e constituem o próprio processo de análise. Como aponta Tanzi Neto (2017), as ferramentas de análise não são neutras; elas atuam como mediadoras que possibilitam a organização e a ressignificação dos sentidos atribuídos ao fenômeno estudado. As produções acadêmicas analisadas funcionam como uma ponte para as inúmeras possibilidades de significações, de modo a permitir que a apreensão dos dados resulte em uma síntese que é, ao mesmo tempo,

humana e profundamente científica, constituída na relação dialética entre o contexto, o texto e a pessoa que investiga.

Ao consolidar essa rede de significados teóricos, torna-se possível lançar um olhar sensível sobre o material coletado. Nessa perspectiva, é necessário compreender a caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito legal, de acordo com a *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012* (Brasil, 2012, art. 1.º, § 2.º) – a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista –, que estabelece: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Porém, neste trabalho, será abordado o termo “criança com autismo”. Nesse contexto, a criança com autismo é reconhecida no âmbito da educação inclusiva como pessoa com deficiência e caracteriza-se, portanto, por apresentar dificuldades na comunicação e na interação social e comportamentos repetitivos, o que pode gerar desafios específicos para a participação plena do aluno no cotidiano escolar.

Ao discutir a formação de professores e as condições do trabalho docente, pretende-se contribuir para uma reflexão que reafirme a escola como espaço de desenvolvimento humano, no qual a mediação pedagógica, a interação social e o reconhecimento das singularidades (Pereira, 2022) dos alunos sejam elementos centrais no processo de aprendizagem.

A educação inclusiva constitui-se uma perspectiva indispensável na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e equilibrada, em que todas as crianças, sem qualquer exceção, possuam o direito a um aprendizado de qualidade. É necessário analisar e questionar a importância das práticas dos professores nesse cenário, visto que, no contexto escolar, esses profissionais atuam diretamente com os alunos e desempenham papel fundamental na identificação e no atendimento às necessidades diversificadas das crianças em uma sala de aula regular e inclusiva, em articulação com os demais profissionais e serviços de apoio. Considerando a atuação de profissionais de outras áreas de conhecimento, inseridos no contexto escolar sem o devido conhecimento das diversidades presentes nesse ambiente, É relevante questionar a formação inicial e continuada dos professores para lidar com os desafios da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e aos processos de ensino e aprendizagem. Embora os docentes desempenhem papel central nesse contexto, tais processos não dependem exclusivamente de sua atuação, mas também das condições institucionais, das políticas educacionais e do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola.

Considerando a atuação de profissionais de outras áreas de conhecimento, inseridos no contexto escolar sem o devido conhecimento das diversidades presentes nesse ambiente, é

relevante questionar sua preparação para lidar com os desafios de uma sala de aula. Principalmente no que se refere à autonomia e ao processo do aprender e ensinar, que incidem exclusivamente sobre o papel do professor. A educação inclusiva tem suas complexidades e desafios, mas, ao relacionar o desenvolvimento com a abordagem histórico-cultural, é possível refletir sobre a incompatibilidade relacionada a intervenções comportamentalistas no ambiente escolar. Especialmente em razão dos modos de aplicação e das práticas relacionadas ao uso de ferramentas de manipulação na regulação comportamental desses alunos.

Como abordam Freitas *et al.* (2015, p. 51), quando “o processo dialético tão necessário para a formação da identidade, da compreensão da realidade e a (re)construção do mundo” é violado, afeta a constituição de pertencimento do aluno nesse contexto. Considerando o processo de aprendizagem da criança com autismo, faz-se necessário discutir a inclusão social dessas crianças no contexto escolar regular – para tanto, é preciso entender que inclusão social e inclusão escolar não se diferem em direitos e humanização. Atualmente, tem se tornado comum às escolas, privadas ou públicas, receber profissionais da saúde em seu espaço para observação e intervenção direta com alunos autistas ou com outras deficiências.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2024, evidenciam aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência, autismo e altas habilidades, nas classes comuns de escolas municipais e estaduais nos últimos anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024a). O INEP (2024b) enfatiza que esse crescimento reflete o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, mas também pode estar relacionado ao aumento significativo de laudos e diagnósticos, como aponta o estudo de Ribeiro (2022). Nos últimos anos, os diagnósticos de autismo têm aumentado de forma significativa, o que levanta questionamentos sobre uma possível ampliação da prevalência desse transtorno. Esse crescimento, observado em todo o mundo, tem sido acompanhado por um aumento de cerca de 1% na prevalência a cada década. Segundo Ribeiro, esse fenômeno pode estar relacionado tanto a fatores metodológicos, como avanços nos critérios e instrumentos de avaliação, quanto a aspectos culturais e ambientais, evidenciando uma tendência global de expansão dos diagnósticos.

Esse atual cenário implica a garantia não apenas de acesso, mas também de permanência e aprendizagem, o que envolve recursos pedagógicos, formação docente e, em casos de necessidade, a presença do acompanhante terapêutico para apoiar a participação e o desenvolvimento pleno do aluno, conforme determinado na *Lei n.º 17.798, de 6 de outubro de 2023* (São Paulo, 2023). A presença da criança com autismo no contexto escolar coloca em evidência a necessidade de compreender a singularidade do aluno, enquanto a inclusão exige

a transformação do paradigma educacional, ao evidenciar a diversidade humana como elemento central para a compreensão dos processos de aprendizagem e das formas de relação do sujeito com o mundo (Mantoan, 2003).

O papel social da escola vai além de transmissão de conteúdos – é dela a responsabilidade de promover a cidadania e formar integralmente o humano. Para além disso, a escola é lugar de socialização onde ocorrem interações diversas e, nesse contexto, o professor é o articulador no processo de integração desses alunos. A sala de aula é o ambiente de aprendizagem por meio das relações constituídas entre professor e aluno e aluno e seus pares, é nesse ambiente de muitas vozes que se estabelece a comunicação compartilhada, pautada no respeito e nas trocas de saberes (Pereira, 2022). Nesse sentido, buscar identificar as dificuldades e criar mecanismos de comunicação e interação que promovam o aprendizado de crianças autistas não é, sem dúvida, uma tarefa fácil, principalmente para os professores de escolas públicas, que muitas vezes se sentem sozinhos frente a essa batalha. Tal situação decorre de um contexto escolar marcado por limitações estruturais e institucionais, que impactam diretamente nas possibilidades de atuação do educador.

Para compreender a inclusão como um campo de possibilidades para o desenvolvimento dos alunos, tanto no que se refere aos processos de aprendizagem quanto em relação à vivência social, convém favorecer a formação continuada dos docentes. No entanto, o grande desafio reside em transformar as escolas em espaços efetivamente inclusivos, capazes de garantir que a educação viabilize aos alunos com deficiência o alcance dos objetivos mais amplos da formação humana, considerando suas potencialidades, sem focar nas dificuldades estabelecidas por laudos médicos. As próprias diretrizes educacionais estabelecem um conjunto de ações que visam orientar a organização dos sistemas de ensino, entre as quais se destacam garantir matrícula de todo aluno; organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares; criar projetos pedagógicos que sigam a política de inclusão; e disponibilizar, nos sistemas locais de ensino, os recursos pedagógicos especiais necessários para apoiar os programas educativos e qualificar os profissionais para atender às necessidades desses alunos (Brasil, 2001).

As Necessidades Educacionais Específicas (NEE) referem-se às demandas relacionadas à aprendizagem de crianças, jovens ou adultos que apresentam altas habilidades ou dificuldades no processo de aprender, não se restringem, necessariamente, à presença de deficiências (Brasil, 2001). Apesar desse avanço legal, ainda persiste uma visão reducionista da deficiência, marcada pela ignorância acerca da diversidade e pela influência dos modelos médicos. A falta de compreensão sobre a diversidade das deficiências e das habilidades das

pessoas com deficiência, aliada à continuidade do modelo médico-psicológico que relaciona a deficiência a limitações e dificuldades de aprender, gerou e consolidou uma cultura de desvalorização dessas pessoas, chegando ao ponto de negar-lhes a condição de cidadãos e cidadãos, de pessoas de direitos (Ferreira, 2009).

Esse modo de compreensão, por sua vez, fortalece a exclusão social e educacional desse grupo. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender as diferenças conceituais de termos classificatórios médicos, para evitar leituras reducionistas que associam as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a diagnósticos clínicos e desconsideram as condições históricas, sociais e pedagógicas que atravessam os processos educativos. Quando tais diversidades são compreendidas apenas a partir de categorias clínicas como síndromes, distúrbios ou transtornos, corre-se o risco de reforçar práticas escolares que deslocam o foco do ensino e da mediação pedagógica para explicações centradas na deficiência individual. A inclusão escolar de alunos com autismo esbarra em diversos desafios encontrados por esses alunos e seus professores. Como desempenham papel fundamental na organização das condições para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, ressalta-se a formação de professores à luz da teoria vigotskiana. Nesse processo, o professor atua como o outro que mobiliza o aluno e o convoca ao drama de seu processo educativo, conceito que encontra sua base na lei genética do desenvolvimento cultural.

Vigotski (2000, p. 24) postula que, se “qualquer função psicológica superior foi externa, significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. Portanto, o “drama” ao qual o educando é convocado corresponde à vivência das relações sociais mediadas que se estabelecem no processo educativo. Segundo Vigotski, é por meio dessas relações que as funções psicológicas, inicialmente constituídas no plano intersíquico, são posteriormente internalizadas, constituindo novas funções psíquicas. Sobre as funções psíquicas superiores, Novaes (2024, p. 51) discorre sobre a visão de que “o desenvolvimento dessas funções psíquicas está relacionado à história do desenvolvimento cultural, às vivências e experiências, às possibilidades de o ser humano se relacionar com o outro”. Sendo assim, se essa mediação sensível e intencional é fundamental para o desenvolvimento, a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos, deve capacitar o educador para ser esse “outro” que mobiliza esse processo.

Diante desses apontamentos teóricos, cabe refletir sobre a prática docente e sobre em que medida o professor está sendo preparado de fato para assumir esse papel transformador. Quanto nós professores estamos sendo ou fomos formados para fazer diferente? Dentro desse contexto, em que a formação contínua e a reelaboração da prática se mostram necessárias, a

exclusão gera incômodos nos professores que acreditam na inclusão e no desenvolvimento humano. Novaes e Freitas (2021, p. 34) ressaltam que “os professores, muitas vezes, orientam sua prática com bases em prescrições explícitas ou implícitas [...] os docentes também buscam, em suas vivências e nos modos de atuação de outros colegas, maneiras diferentes para agir em situações desafiadoras a sua prática”.

Nessa busca pela formação contínua o professor vai aprendendo e se constituindo professor, em busca do ensinar, mesmo que não tenha o conhecimento sobre as particularidades de determinados alunos. Embora a *incomodação* afete o professor, ele acaba por ser sucumbido pelo sistema impositivo modelado em uma versão “from top to bottom” que restringe seu o direito de exercer, em detrimento do ter que “fazer”. A situação tende a se agravar quando se trata de crianças com autismo, inseridas em um contexto educacional orientado por normativas que restringem a autonomia docente e tendem a padronizar os alunos, desconsiderando a singularidade de cada estudante. Em muitos casos, essas normativas priorizam a garantia do acesso e da permanência na escola, sem assegurar as condições necessárias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e para o exercício da docência.

Diante desse exposto, Fanfani (2007) ressalta que os professores desempenham um papel fundamental na inclusão e na melhoria da qualidade da educação, não são apenas transmissores de conteúdos, mas agentes que participam ativamente da construção de uma educação inclusiva e equitativa, comprometida com o reconhecimento das diversidades e das necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, a formação de professores deve ser um processo dinâmico que considere a realidade cultural e social deles e das comunidades em que atuam. Nessa mesma perspectiva, Zeichner (2017 *apud* Nóvoa, 2022) propõe um novo modelo de formação de professores, com foco nas comunidades e nas escolas, em que universidades, governos municipais e estaduais, associações de docentes e comunidades locais dividam a responsabilidade pela formação de professores inclusivos e sensíveis às realidades culturais e comunitárias, capazes de ensinar todas as crianças. Além dos desafios por melhores condições de trabalho, salários, recursos e ensino, Zeichner (2017 *apud* Nóvoa, 2022) enfatiza que a profissionalização docente deve incluir a capacidade de os professores envolverem-se criticamente com as políticas sociais e educacionais. Nesse sentido, a luta por autonomia no trabalho docente de forma coletiva é central nesse processo de significação do fazer docente.

Diante disso, o processo de formação de professores, especialmente daqueles que atuam com crianças com deficiência, tanto na formação inicial quanto na continuada,

configura-se como um elemento fundamental para a construção da identidade docente – “só assim poderemos compreender melhor os complexos problemas da formação docente e produzir conhecimentos que subsidiem as práticas e políticas de preparação de nossos educadores” (Diniz-Pereira, 2013, p. 153). A discussão sobre a formação docente apresenta, de fato, uma complexidade significativa, especialmente quando se consideram as dimensões das políticas públicas e os programas de formação. Essa complexidade se reflete nas diversas dificuldades encontradas em diferentes etapas da trajetória do educador. Ao transpor esse debate para o contexto específico da educação formal de crianças com autismo, percebe-se que, em muitos momentos, os professores se sentem despreparados para atender às exigências do processo de inclusão e de ensino-aprendizagem desses alunos.

Lanuti e Mantoan (2018) ressaltam que ensinar em uma escola inclusiva é abandonar a lógica da transmissão vertical. Em vez de “impor um conteúdo já determinado” (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 124), a prática se torna colaborativa, professor e alunos “pesquisam juntos”, problematizam questões do coletivo e constroem os materiais. Assim, não há uma definição engessada do que é ensinar, mas fica claro que isso pouco tem a ver “apenas com a lógica da explicação”. Trata-se, na verdade, do trabalho contínuo de construir uma escola cujas ações sejam planejadas com e para as necessidades de todos os seus participantes.

Ao dialogar sobre a formação de professores e a educação inclusiva, é imprescindível discutir essa temática à luz dos marcos legais que regem a educação brasileira. Tais leis, como a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –; e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), como se apresentam, nem sempre foram pensadas para incluir, mas sim, muitas vezes, para regular a diversidade existente em sala. Conforme o que está previsto no art. 208, inciso III, da *Constituição Federal* (Brasil, 1988), o atendimento educacional especializado deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, mas essa previsão não garante que isso aconteça de fato. Da mesma forma, a LDB (Brasil, 1996), nos art. 58 e 59, ao estabelecer a oferta também “preferencial” na rede regular e ao mencionar a necessidade de uma “organização específica”, deixa brechas que podem sustentar práticas que não asseguram a inclusão em sua prática concreta.

A escola é apresentada como o espaço para atender às demandas de escolarização dessas crianças; porém, muitas vezes não é capaz de assegurar o direito à inclusão efetiva, refletido na singularidade de cada aluno. Historicamente, a escola tem funcionado como instituição que seleciona perfis considerados adequados e impõe conteúdos predeterminados, o que restringe a possibilidade de inclusão de todos os alunos (Lanuti; Mantoan, 2018). Um

indicativo dessa tensão é a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2017), que tende a padronizar o ensino sem considerar a diversidade cultural e social e a singularidade dos alunos, especialmente daqueles com deficiência. Ao pensar na inclusão de alunos com autismo, é essencial refletir sobre o modo como as relações pedagógicas afetam e significam o processo de ensino-aprendizagem em sua particularidade, diante de um sistema de ensino padronizado, ainda centrado em um grupo hegemônico. Assim, a inclusão exige ações pedagógicas efetivas e reflexivas, que vão além de medidas superficiais que apenas simulam a participação de todos os alunos (Lanuti; Mantoan, 2018).

A partir de uma leitura vigotskiana, o cenário educativo padronizado convida a enxergar os fenômenos a partir de suas múltiplas determinações. Pergunta-se sobre o contexto educacional, por vezes hostil à diversidade, e sobre as implicações da educação inclusiva oferecida nas escolas, bem como sobre o nosso papel como professores que, por vezes, reproduzem conteúdos em larga escala sem apoio adequado e sem compreensão das singularidades de cada humano.

No contexto da educação inclusiva, o ensino não pode ser reduzido à transmissão verticalizada de informações desvinculadas do que é, de fato, relevante para a aprendizagem dos estudantes (Lanuti; Mantoan, 2018). A Teoria Histórico-Cultural ainda não está plenamente integrada ao cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito aos saberes reais do contexto escolar e ao desenvolvimento das habilidades dessas crianças, visto que, nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem ocorre na interação com o outro, permitindo que aluno e professor se transformem mutuamente. Como aborda Vigotski (2022), na educação de crianças com diferentes “defeitos” (termo utilizado pelo autor na época em que ele escreveu), deve-se reconhecer que, além da deficiência, coexistem tendências psicológicas que sugerem um caminho oposto; existem oportunidades de compensação para vencer a deficiência, e são justamente essas oportunidades que se destacam no desenvolvimento da criança – e devem ser integradas ao processo educativo como sua principal motivação.

É importante reforçar o papel do professor e seus saberes no reconhecimento das diferenças e singularidades e na atividade de ensinar no processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto histórico-cultural. Diante dessa discussão apresentada neste trabalho, sobre os desafios da educação inclusiva de alunos com autismo e o papel do professor nas mediações que promovem o desenvolvimento, observa-se o quanto ainda falta para percorrer nesse caminho. Sendo assim, o próximo capítulo se debruçará sobre a dialética da defectologia, na busca de compreender o modo como as significações históricas, sociais e

teóricas se entrelaçam e influenciam nas práticas escolares e no desenvolvimento humano dessas crianças em suas singularidades.

Por fim, buscando o objetivo proposto, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos, além deste introdutório e do memorial. No primeiro deles, o segundo capítulo deste trabalho, são delineados os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na dialética da defectologia de Vigotski; e discutidos a constituição da pessoa com deficiência, o papel da mediação simbólica e as distinções entre sentido e significado que orientam a análise. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da revisão integrativa de literatura e apresenta os critérios de seleção do *corpus* no Portal de Periódicos da CAPES e a sistematização dos dados. No quarto capítulo, é utilizada a metodologia dos núcleos de significação para analisar as produções selecionadas e desvelam-se os sentidos atribuídos ao diagnóstico, ao ensino e à formação docente. Ademais, as considerações finais sintetizam os achados à luz do referencial, apontam as tensões entre o clínico e o pedagógico e reafirmam a centralidade da mediação intencional no processo de humanização do aluno com autismo.

2 A DIALÉTICA DA DEFECTOLOGIA: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HUMANO

O ser humano não apenas altera a forma do que é dado pela natureza; naquilo que é dado pela natureza ele realiza seu objetivo consciente, o qual, como uma lei, determina os modos e o caráter de suas ações e ao qual ele deve subordinar sua vontade (Karl Marx).

A humanização, para Vigotski (2000), constitui-se um processo histórico e social, produzido no movimento de internalização das relações sociais, mediadas pelos signos e pela linguagem que transformam os sentidos e reorganizam as atividades psíquicas da pessoa. Nesse processo o sujeito não apenas se apropria da cultura, mas também se constitui a partir dela. Como destaca o autor, “a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Vigotski, 2000, p. 24).

Diante disso, o desenvolvimento humano acontece de forma linear, homogênea ou previamente determinada. Contrariamente, ele se realiza na diversidade das condições concretas de existência, nas mediações possíveis e nas formas singulares pelas quais cada pessoa se apropria da cultura. É nessa perspectiva que a discussão sobre a deficiência se desloca da concepção centrada na falta ou na limitação para uma compreensão que a insere no próprio processo de humanização, como parte das contradições e possibilidades que constituem o humano. Nesse sentido, a deficiência se constitui dialeticamente, ao evidenciar o movimento de tensão e superação entre as determinações biológicas e as condições sociais de desenvolvimento.

A estruturação de práticas pedagógicas inclusivas sob a abordagem da Teoria Histórico-Cultural requer uma reflexão sobre os fundamentos da defectologia de L. S. Vigotski. Ainda que o termo “defectologia”, quando utilizado em uma temática de estudo constituída para estudar o desenvolvimento atípico, possa parecer antiquado, é na obra *Fundamentos da Defectologia* (Vigotski, 2022) que se identifica a tese mais robusta para a argumentação reflexiva e atual sobre inclusão de crianças com deficiências, especialmente de crianças com autismo. A defectologia vigotskiana oferece fundamentos teóricos para compreender a educação inclusiva ao deslocar a compreensão da deficiência de uma condição predominantemente biológica para uma perspectiva que considera sua constituição social. Dessa forma, evidencia-se que é por meio das mediações culturais, das relações sociais e das

possibilidades de compensação que se constroem caminhos de desenvolvimento, o que exige práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva do sujeito na atividade social.

Embora a base teórica principal deste estudo seja a Teoria Histórico-Cultural, tendo como principal referência a obra *Fundamentos da Defectologia*, de Vigotski (2022), a pesquisa bibliográfica dialoga com as contribuições de Pereira (2022) e Freitas et al. (2015) sobre a inclusão escolar; com a crítica ao tecnicismo na educação apresentada por Saviani (1999); com as discussões de Novaes (2024) acerca do conceito de autismo e da constituição da pessoa com deficiência a partir das mediações sociais e pedagógicas no contexto escolar; e com as análises de Camargo e Rispoli (2013) sobre a Análise do Comportamento, ampliando o campo de análise.

No sentido da perspectiva da defectologia, o desenvolvimento da criança com deficiência não deve ser entendido como inferior, mas como qualitativamente diferente, e o defeito é concebido como uma construção social. Opostamente à visão unilateral, Vigotski (2022) desarticulou a linha discursiva do defeito unicamente biológico (o defeito primário) e propôs que a deficiência deveria ser compreendida pelas implicações sociais e culturais (o defeito secundário). Na perspectiva do autor, a grande barreira para o desenvolvimento não é somente a limitação orgânica, mas também a forma como o meio social, histórico e cultural no qual a pessoa está inserida responde a ela (Novaes, 2024).

O desenvolvimento, para Vigotski (2022), não é a quantificação de condicionamentos, mas sim o processo de reorganização funcional estimulada pela apropriação dos signos e instrumentos culturais para a subjetividade. A aprendizagem, na Teoria Histórico-Cultural, é o processo de transformação consciente da atividade psíquica, que constitui a pessoa com deficiência.

Desse modo, ao contextualizar o processo de aprendizagem com a Teoria Histórico-Cultural e a defectologia de Vigotski, é possível realizar uma análise crítica sobre ele, destacando a necessidade de compreender a transformação consciente da pessoa, em sua constituição e subjetividade, diante das interações sociais. Vigotski (2022, p. 52) ressalta que “a inteligência prática pode servir como base para compensar outras limitações intelectuais. Se ignorarmos esse fator, qualquer análise do desenvolvimento, diagnóstico ou prognóstico ficará incompleta”. Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento da pessoa ocorre por meio das mediações sociais, atribuindo centralidade à constituição da consciência e do pensamento. Em contraposição, as abordagens comportamentais, frequentemente utilizadas nas intervenções com pessoas autistas, privilegiam o comportamento observável e as relações de estímulo-resposta. No âmbito das

práticas educativas, essas abordagens enfatizam o treinamento de habilidades específicas, em detrimento da autonomia cognitiva, das ações espontâneas e da produção de novos sentidos.

A contextualizar esta discussão, retoma-se a crítica de Saviani (1999) aos modelos educativos tecnicistas dos anos 70, os quais desconsideram o caráter histórico e social da educação ao se apoiarem em pressupostos das teorias comportamentais. Ainda presentes no contexto escolar contemporâneo, orientam práticas pedagógicas centradas na lógica de estímulo-resposta e na busca por eficiência operacional. Nesse sentido, essa perspectiva tende a compreender a deficiência como um obstáculo ao aprendizado e à socialização e reforça concepções reducionistas que permanecem de forma atualizada nas políticas públicas educacionais.

Ao analisar a subjetividade relacionada ao processo de aprender do aluno com o autismo e as mediações históricas e culturais, nas quais as habilidades devem ser postas em evidência, mobilizadas por significação e apropriação dos signos na reorganização do pensamento de forma funcional, desvela-se o conflito paradigmático do mecanicismo reducionista nas práticas limitantes e deterministas comportamentais cujas abordagens restringem o desenvolvimento humano a respostas automáticas e negligenciam a grandeza social, cultural e subjetiva desse processo. A partir de tais elaborações, assume-se neste estudo a concepção marxista que define o trabalho para além das vias de sobrevivência, como elemento de formação e transformação do ser humano. Nessa direção, a atividade laboral configura-se como uma dimensão constitutiva do ser humano realizada pela práxis significativa, como apresenta Konder (2018, p. 123): “a práxis é a atividade concreta pela qual o ser humano se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la transformam-se a si mesmos”.

Nessa linha de argumentação, a Teoria Histórico-Cultural compreende que a humanização ocorre à medida que o humano se torna consciente e participante das práticas sociais e culturais, portanto, nas mediações sociais e históricas. Para Vigotski (2023, p. 27-28), “ao ignorar o problema da consciência, a psicologia fecha para si mesma o acesso à pesquisa de problemas um tanto complexos do comportamento humano. Limita-se à explicação das relações mais elementares entre o ser vivo e o mundo”. Quer dizer, as ciências da época de Vigotski, ao desconsiderarem aspectos tão importantes para a constituição da pessoa, deixam de investigar dimensões mais complexas, relacionadas às estruturas funcionais, intencionais e conscientes que possibilitam e integram o desenvolvimento humano; e reduzem a pessoa a um mecanismo de respostas automáticas.

Posto isso, é significativo transpor o conceito de práxis do campo da produção material para o contexto da construção do conhecimento, em que a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno representam a práxis formal do âmbito escolar, e esse é um dos meios pelo qual a pessoa se apropria dos instrumentos e signos historicamente acumulados e os transforma em conhecimento. Logo, a participação de alunos com autismo nas atividades escolares é de suma importância para sua constituição como ser histórico e social. A inclusão escolar de crianças com autismo precisa ser (re)interpretada como base nos conceitos de mediações pedagógicas necessárias para que o aluno, independentemente de suas condições, seja agente ativo no processo de significação dos signos culturais e construa sentido ao se apropriar da própria cultura, visto que o cerne do desenvolvimento de acordo com a defectologia (Vigotski, 2022) não é adaptar e moldar conduta, mas buscar a participação na atividade social, humanizante e transformadora da consciência.

Desse modo, a inclusão escolar deve garantir que, independentemente das deficiências, todas as pessoas sejam agentes participativos na construção coletiva da cultura e da subjetividade. Essa perspectiva fundamenta-se na constituição do humano, fruto de suas relações sociais e históricas conforme a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Smolka (2010, p. 113) postula que a “articulação entre significação e relação de ensino baliza a necessidade de busca e de apreensão do desenvolvimento humano nas dimensões orgânicas com a história e a cultural”. Contudo, é necessário que as políticas públicas inclusivas garantam não somente o acesso, mas também as condições efetivas de permanência equitativas, tanto para o aluno quanto para o professor; e assegurem essa formação adequada e recursos que viabilizem o desenvolvimento integral do aluno.

Essa perspectiva influenciada pelo materialismo histórico-dialético ressalta que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada ou naturalizada, mas por meio da mediação simbólica e da interação com o outro. Como reforça Vigotski (2022, p. 45), “a deficiência não elimina o desenvolvimento, mas o modifica; não exclui, mas exige formas especiais de educação”. Com base nisso, uma educação menos excludente deve garantir o acesso pleno às mediações simbólicas e culturais e reconhecer que são elementos estruturantes para a constituição da humanização. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do aluno, mas amplia a criação de espaços pedagógicos que valorizam as potencialidades de cada pessoa, superando as barreiras sociais e culturais que perpetuam a exclusão.

Assim, todo o processo de desenvolvimento da criança passa pelo estágio de significação e internalização, isto é, a aprendizagem ocorre do externo (interpsíquico) para o interno (intrapsíquico) por meio das mediações simbólicas. Essas funções não se desenvolvem de forma isolada ou biológica, mas por intermédio das interações sociais e culturais (Vigotski, 1995) Diante disso, a Teoria Histórico-Cultural evidencia que o desenvolvimento humano é intrinsecamente mediado pelas relações sociais e pela apropriação simbólica, o que demanda um compromisso ético e político com a transformação das práticas pedagógicas – nesse contexto a pesquisa objetiva compreender o modo como se constitui a criança com autismo no âmbito educativo.

2.1 A constituição da pessoa com deficiência sob a ótica vigotskiana

Em uma sociedade em que os diagnósticos definem destinos e siglas, como “DSM” e Classificação Internacional de Doenças (CID), e categorizam pessoas em tabelas estatísticas, cabe discutir sobre as possíveis perdas no desenvolvimento quando se reduz a experiência humana a códigos clínicos. Sob a lente da Teoria Histórico-Cultural, indaga-se sobre o modo como esses conceitos são internalizados pelas pessoas que os carregam e como a escola, espaço de mediação, pode transformar diagnósticos em possibilidades, em vez de reproduzir exclusão. Nessa perspectiva, a deficiência, para Vigotski (1997, p. 86), não é uma tragédia biológica, mas um drama social, o que possibilita desnaturalizar os rótulos médicos diante da significação humana, já que “o defeito em si não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais”.

Neste capítulo, parte-se da premissa de que as deficiências não estão inscritas na pessoa, mas nas barreiras que a sociedade insiste em não derrubar. As diretrizes educacionais, ainda que bem-intencionadas, muitas vezes reproduzem visões patologizantes ao confundir síndromes, distúrbios, transtornos e deficiências como se fossem sinônimos, mas têm características e conceitos diferentes, conforme será abordado. A síndrome é definida como um conjunto de sinais e sintomas que ocorrem simultaneamente e caracterizam uma condição clínica particular e pode ter múltiplas causas e manifestações variadas. Essa complexidade torna difícil, em muitos casos, mapear com precisão as origens do quadro clínico (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2019).

O distúrbio é entendido como uma alteração nas condições físicas ou mentais que afeta o funcionamento cotidiano da pessoa. Pode envolver dificuldades em adquirir, manter ou utilizar habilidades cognitivas, como atenção, memória ou raciocínio lógico, impactando

diretamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento neurológico (OMS, 2019). Embora o termo “distúrbio” seja habitualmente utilizado em contextos clínicos e educacionais como sinônimo de transtorno, pode trazer ambiguidade ao se referir a alterações funcionais, pois há diferenças entre os dois conceitos no rigor classificatório. Já o transtorno, conforme definido pelo DSM-5, refere-se a uma síndrome caracterizada por perturbações clinicamente significativas na cognição, na regulação emocional ou no comportamento, refletindo disfunções nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental (American Psychiatric Association [APA], 2022). A deficiência, por sua vez, é descrita como uma limitação significativa em funções físicas, sensoriais, intelectuais ou adaptativas, que pode restringir a participação plena na sociedade. Essa definição está alinhada à perspectiva biopsicossocial adotada pela CID-11 e pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ambas da OMS.

Diante disso, embora os sistemas classificatórios da OMS e da APA ajudem a organizar e sistematizar quadros clínicos, corre-se o risco de reduzir a criança a um diagnóstico, priorizando os aspectos biológicos em detrimento das condições sociais e históricas que moldam o desenvolvimento humano – “O defeito biológico se converte em um fato social” (Vigotski, 1997, p. 84). É essencial, portanto, problematizar essas categorias sob uma perspectiva que compreenda a deficiência além dos rótulos médicos, valorizando os processos de mediação e as relações sociais que constituem cada humano (Rzyankina, 2026).

Ao definir o transtorno como uma perturbação e a deficiência como uma limitação que restringe a participação social, impõe-se um rótulo que aprisiona em limites, como se a identidade e o potencial da criança estivessem reduzidos a uma condição ou a um diagnóstico – “O desenvolvimento cultural compensa as deficiências orgânicas” (Vigotski, 1997, p. 101). Dessa forma, interpretar a criança a partir de laudos e classificações, além de engessar o processo de ensino-aprendizagem, deixa de lado a concepção de que todo humano é um ser em constante transformação, moldado pelas interações, experiências e oportunidades que o meio oferece (Rzyankina, 2026).

Diante disso, a limitação deixa de ser apenas individual e passa a ser reforçada por um sistema que prefere excluir em vez de incluir. “Qualquer defeito cria estímulos para a formação de compensações” (Vigotski, 1997, p. 108). O resultado é uma infância cerceada por expectativas baixas e barreiras que poderiam ser desfeitas se o foco estivesse nas possibilidades, e não nas restrições.

Para compreender a deficiência como um fenômeno socialmente constituído, torna-se fundamental analisar o desenvolvimento a partir da centralidade das mediações e de práticas

culturais, à luz da defectologia proposta por Vigotski (2022, p. 30): “uma criança cujo desenvolvimento é afetado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente”. Nessa perspectiva, o papel da compensação na reorganização das funções psíquicas superiores garante novos caminhos na aprendizagem e no desenvolvimento.

Nessa dinâmica, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo Vigotski (1991), opera como um espaço de interação onde o aluno avança do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial, por meio de instrumentos culturais e mediação. Na prática escolar, isso exige o planejamento de atividades com recursos de linguagem e tecnologia, que ampliam a participação ativa (Rzyankina, 2026). Assim, supera-se a visão da deficiência como limitação fixa, priorizando as potencialidades e transformando barreiras em caminhos para a inclusão efetiva. Em síntese, Vigotski (1991) rejeita a concepção de que a deficiência é um obstáculo insuperável. Para o autor, a deficiência é uma dinâmica que se transforma conforme as relações sociais, a mediação e a capacidade de compensação, assim a forma como Vigotski (1991) enxerga a deficiência não se reduz apenas às funções biológicas.

Nesse contexto, a diferença está entre o defeito primário – a limitação física ou orgânica, como deficiências visuais ou motoras – e o defeito secundário, que emerge da maneira como a sociedade interpreta essa diferença e responde a ela, seja por meio do apoio, seja mediante a criação de oportunidades ou a exclusão. Assim, o maior desafio de desenvolvimento para pessoas com deficiência não está no “defeito” em si, mas na forma como o meio social significa essa diferença e se relaciona com ela.

Ao contextualizar essa teoria com a atual dinâmica que configura o desafio da inclusão em suas relações sociais e culturais, em que a deficiência é considerada apenas pelos apontamentos advindos de critérios comportamentais, compreendê-la como fenômeno dinâmico é essencial. Nesse sentido, Novaes (2024) aponta que a transformação da criança deve ser entendida como um processo dialético, caracterizado pelo movimento de ida e volta.

Nesse movimento de interação com o outro, o humano simultaneamente é afetado e se transforma, o que evidencia a natureza dialética do desenvolvimento – nessa dinâmica de apropriação de conhecimentos, configura-se o drama da constituição da personalidade. Diante disso, torna-se imprescindível aprofundar a base teórica da defectologia bem como os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para consolidar o processo de aprendizagem e a educação inclusiva da pessoa com autismo nos modos como Vigotski enxerga a deficiência.

Como aponta Vigotski (2022), o desenvolvimento humano não se restringe às experiências transmitidas biologicamente, tampouco estas são recebidas ao nascer. Desse modo, todas as atividades e a forma de agir da pessoa são fundamentadas no acúmulo de experiências das gerações anteriores e assimiladas ao longo das vivências sociais e culturais – esse conjunto estrutural é denominado “a experiência histórica”. Vigotski (2022, p. 38) ressalta que “mesmo as experiências mais elementares com reflexos isolados se defrontam com o problema da coordenação dos reflexos ou da passagem deles para o comportamento”. Em contraste aos reflexos que estabelecem respostas automáticas, o desenvolvimento envolve estruturas mais complexas, como: mediação, organização, intencionalidade e significação das vivências históricas. Portanto, a deficiência deve ser interpretada também como um campo de compensação e reorganização, não apenas como um limite (Costa; Novaes; Freire, 2026).

Nesse contexto, convém à escola, em seu papel social, transformar reflexos inconscientes em ações conscientes no processo educativo:

A ideia da soma de defeitos como a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento, indubitavelmente, encontra-se em afinidade ideológica com a teoria peculiar do preformismo pedológico, de acordo com a qual o desenvolvimento extrauterino da criança se reduz exclusivamente ao crescimento quantitativo e ao aumento das funções orgânicas e psicológicas (Vigotski, 2022, p. 31).

Assim, as abordagens orientadas pelas intervenções corretivas não promovem a compensação, mas desconsideram o potencial de transformação e inclusão, elementos construtivos do ser sócio-histórico-cultural. Além disso, ao reduzirem o processo de aprendizagem da criança apenas às condições orgânicas de sua deficiência, não valorizam as possibilidades de significação e equilíbrio que emergem das mediações sociais e das práticas concretas (Costa; Novaes; Freire, 2026).

Desse modo, se a criança estiver fadada à limitação por seu defeito físico ou cognitivo, não haverá possibilidade de compensação, e o contexto social e cultural não terá qualquer influência sobre seu desenvolvimento. No entanto, Vigotski (2022) afirma que a compensação dos defeitos está intimamente relacionada à criação de novas formas de funcionamento, possibilitada pelas interações sociais, históricas e culturais que transformam limitações em potencialidades. A deficiência não deve ser vista como destino, mas como ponto de partida para processos de compensação e reorganização funcional, mediados pelas interações sociais e culturais em constante transformação, como aponta o autor:

O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade. [...] Junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo, [...] justamente esses desejos transmitem a peculiaridade do desenvolvimento da criança com defeito e originam as formas criadoras, infinitamente diversas e, às vezes, muito caprichosas do desenvolvimento, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico da criança normal (Vigotski (2022, p. 36-37).

Em suma, desenvolvimento sem apropriação de conceitos torna-se apenas uma tentativa vazia de consertar a deficiência por mecanismos biológicos com regulação e ajustes funcionais de consequências imediatas. Diante disso, o processo de compensação, a apropriação de conceitos e a reorganização funcional, conforme a defectologia, estão relacionados ao conceito da ZDP (Freitas, 2001) – diferentemente das abordagens que quantificam o que a pessoa está realizando, focam no potencial de desenvolvimento. Para Vigotski (1991) a ZDP estabelece a distância entre o que a pessoa consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que pode ser alcançado com ajuda de um mediador (nível de desenvolvimento potencial), ações mobilizadas por meio das mediações sociais e pedagógicas.

Ao discutir o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (1991) ressalta a observação do professor como essencial no planejamento de intervenções metodológicas que estabeleçam relações entre o aprendizado e desenvolvimento. Dessa forma, esse processo mediado pelas interações que mobilizam as funções psicológicas superiores⁶ possibilita ao aluno apropriação de conceitos ainda não aprendidos, o que no contexto escolar é papel essencial do professor. Diante disso, as mediações pedagógicas tornam-se instrumentos ativos na criação de novos caminhos para a compensação e o desenvolvimento. Ao oferecer apoio sistematizado para a resolução de um problema, com uso de elementos linguísticos ou sistematizando conceitos, o professor age dentro da ZDP e possibilita ao aluno a internalização lógica de que ele precisa para se apropriar dos signos e reorganizar funcionalmente sua consciência.

É necessário que, de forma intencional, o professor, em sua ação mediadora, faça uso de instrumentos e signos culturais como a linguagem oral, Libras, Braille ou outras tecnologias como ferramenta de acesso ao conhecimento conceitual e histórico, para auxiliar a integração e aprendizagem do aluno. Em vez de apenas corrigir os erros, o professor auxilia a

⁶ Funções Psicológicas Superiores: memória voluntária, atenção dirigida, pensamento lógico, linguagem.

criança na organização do pensamento, transformando-o em signos, possibilitando que a criança se aproprie do conhecimento coletivo. O signo não é uma ferramenta ou instrumento, mas o meio pelo qual o humano atribui sentido aos signos, o que modifica seu comportamento (Vigotski, 1991). Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas se constitui nas mediações culturais e sociais; e a fala consiste em um signo histórico-social que antecede o controle do comportamento. Ao se apropriar desse signo, o ser humano vai além do imediato, pois estabelece novas relações com o ambiente, em uma reorganização comportamental.

A Teoria Histórico-Cultural revela que a constituição do humano, com ou sem deficiência, não se limita às condições biológicas, é alicerçada nas mediações culturais e sociais que possibilitam a apropriação dos signos, da linguagem e da fala como instrumentos vivos de desenvolvimento. Destaca-se, nesse processo, a fala como signo social. Em busca de compreender o modo como a fala atua na arquitetura interna da mente, avança-se para a análise da palavra como unidade organizadora.

2.2 Sentido, significado e mediação na Teoria Histórico-Cultural

Na Teoria Histórico-Cultural, o sentido é a dimensão dinâmica da significação, que se constitui nas experiências concretas, nas situações de uso da linguagem e nas interações sociais e é internalizado pela pessoa. Enquanto o significado corresponde à dimensão mais estável e socialmente compartilhada da palavra, o sentido se amplia e se transforma conforme as condições de interação e os contextos de produção da linguagem.

Como detalham Góes e Cruz (2006), ao discutirem o conceito de significado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a palavra constitui um signo social que possibilita à pessoa significar a realidade. Por meio da linguagem, as pessoas não apenas nomeiam os objetos e fenômenos do mundo, mas também os organizam conceitualmente.

Nesse processo, a palavra opera como uma forma de generalização da realidade, uma vez que não se refere a um objeto particular, mas a uma classe de objetos ou fenômenos. Segundo os autores, “embora o significado da palavra seja sempre um ato de generalização, ele se modifica constantemente à medida que a criança se depara com novas situações de utilização da palavra e que seus processos intelectuais de abstração e generalização progridem” (Góes; Cruz, 2006, p. 34). Portanto, o significado da palavra corresponde a essa generalização conceitual construída historicamente nas práticas sociais e compartilhada culturalmente entre os sujeitos. Trata-se de uma dimensão relativamente estável da

linguagem, que permite a comunicação e a compreensão entre os participantes de uma comunidade linguística.

De acordo com Góes e Cruz, em suas análises sobre a teoria de Lev Vigotski, o sentido não se constitui de forma isolada na palavra, mas emerge no contexto concreto de uso da linguagem. Diferentemente do significado, o sentido refere-se ao conjunto de eventos psicológicos que a palavra mobiliza na consciência do sujeito. Assim, o sentido depende das condições de interação, da situação de fala ou de escrita e das experiências vividas pelos sujeitos. Por essa razão, apresenta caráter dinâmico e contextual, de modo que pode variar conforme o contexto discursivo e as interpretações construídas pelos interlocutores.

Na teoria vigotskiana, significado e sentido não são dimensões opostas, mas articuladas no processo de significação da palavra. O significado corresponde à dimensão mais estável e socialmente compartilhada da linguagem: “o significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo na fala” (Vigotski, 2001, p. 6-7), enquanto o sentido abrange um campo mais amplo de significações, constituído nas experiências e nas situações concretas de uso da palavra. Nesse movimento, o significado integra o sentido como uma de suas zonas mais estáveis, ao passo que o sentido se amplia e se transforma nas diferentes condições de interação e nos contextos de produção da linguagem.

Compreender a linguagem implica considerar não apenas os significados socialmente estabelecidos das palavras, mas também os sentidos que se constituem nas práticas sociais e nas experiências do humano. Nessa perspectiva, o sentido não se restringe ao significado literal das palavras, vai além daquilo que emerge desse discurso e da simples repetição de palavras, é construído historicamente e socialmente. Assim, ao compreender que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência” (Vigotski, 2001, p. 181), evidencia-se seu caráter dinâmico, subjetivo e vinculado às experiências vividas pelos sujeitos.

Aguiar e Ozella (2013) discutem o sentido como um constructo subjetivo, vinculado às significações e às emoções da pessoa, advindas das mediações e experiências vividas. Esses elementos se articulam nas experiências concretas e revelam intenções, práticas e posicionamentos que se expressam no discurso. Tais expressões apresentam indicadores e dimensões da constituição subjetiva do sujeito e mostram modos de ser historicamente constituídos. Sentido e significado constituem-se dimensões indissociáveis do processo de significação, nas quais o significado, como construção social relativamente estável, integra e organiza o sentido, que, por sua vez, se configura de forma dinâmica, subjetiva e

historicamente constituída nas experiências e vivências dos sujeitos, produzido e transformado nas relações mediadas que estabelecem com o mundo, uma vez que “o sentido da palavra é inesgotável; ele varia de acordo com o contexto em que a palavra aparece” (Vigotski, 2001, p. 182).

Tal compreensão mantém-se ancorada na perspectiva vigotskiana, ao evidenciar o caráter histórico, social e mediado da constituição dos sentidos, uma vez que “a apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos [...], sendo um processo que exige a interação entre adultos e crianças” (Duarte, 2000, p. 83). Nessa visão, a mediação refere-se ao processo pelo qual a relação do humano com o mundo se estabelece de forma indireta, por meio de signos e instrumentos culturalmente produzidos, e essa interação entre o homem e seu contexto social pelo uso de instrumentos perpassa pelo uso de signos (Vigotski, 1991). E a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente implica transformações no comportamento humano (Vigotski, 1991) – isso significa que tudo o que é aprendido e internalizado é carregado de significados construídos coletivamente.

Portanto a mediação não é apenas um instrumento externo, mas também um processo dinâmico que nos transforma enquanto transformamos o mundo; ao mesmo tempo que somos influenciados pelos signos e pelas ferramentas, também deixamos nossa marca neles, em um movimento constante de construção e reconstrução (Vigotski, 1991). Nesse contexto, algumas formas de mediação são claras e intencionais, e entender a mediação explícita e a inserção de ferramentas culturais na cadeia de atividade torna a mediação óbvia e material. Essas ferramentas, utilizadas como estímulos significativos, podem ser mapas, livros, aplicativos ou até mesmo regras sociais. Essa mediação se concretiza quando os professores explicam, regulam e controlam o comportamento da criança, tornando-se agentes mediadores (Tanzi Neto, 2017). Outras formas de mediação são tão sutis que quase passam despercebidas – o autor define-as como mediação “tácita”, ou seja, algo que já faz parte da nossa comunicação e do nosso comportamento, mas que raramente é objeto de reflexão consciente. Dessa forma, a mediação como elemento constitutivo do desenvolvimento humano é o tecido invisível que constitui as pessoas.

A discutir a mediação como ferramenta, sob a ótica de Vigotski, a linguagem não é apenas um código para nomear as realidades, mas um lugar de encontro entre o humano e a cultura, entre o passado e o futuro, entre o coletivo e o singular, perpassado pela dinâmica do sentido impregnado de subjetividade. Enquanto o significado, mais estável e compartilhado, permite construir pontes de comunicação e compreensão mútua, a mediação, por sua vez, é o trampolim que permite saltar do individual para o coletivo, do concreto para o simbólico, do

presente para o futuro. E é nesse movimento dialético que serão abordadas diversas formas de mediação no contexto desta pesquisa.

2.3 A significação da fala como signo social na construção do pensamento consciente do humano (sócio-histórico-cultural)

Na Teoria Histórico-Cultural, a fala constitui-se um signo histórico-social intrínseco ao conjunto de signos da linguagem. É por meio da fala e das mediações linguísticas que o mediador transforma as interações sociais operando na ZDP. Essa mediação linguística é fundamental para a apropriação consciente dos conceitos e a reorganização das funções psíquicas da pessoa com deficiência, essencial para o desenvolvimento humano. A significação e a internalização são processos essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do externo (interpsíquico) para o interno (intrapíquico), e ocorrem por meio das mediações, da atividade prática e da linguagem (Vigotski, 1995).

Dessa maneira, o produto da cultura e da história sustenta os significados estabelecidos pela humanidade e possibilita a construção de conhecimentos entre gerações; e a prática social viva, que emerge das interações cotidianas, permite organizar o pensamento e estabelecer novas relações com o ambiente. Sendo assim, a fala constitui um símbolo de mediação que possibilita a transformação da consciência e a apropriação do conhecimento histórico-coletivo, não pode ser limitada apenas a um recurso de comunicação.

Assim, para Vigotski (2000), a linguagem é um fenômeno social profundamente ligado à consciência, ela não existe de forma isolada, mas como uma relação social entre pessoas. Como o autor afirma, quando “qualquer função psicológica superior foi externa significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (Vigotski, 2000, p. 24). Isso significa que a palavra não é apenas um signo, mas também um signo que medeia a ação e regulação do comportamento: “a palavra foi um comando para outros” (p. 25). Essa função regulatória da linguagem é essencial para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que internalizamos formas de pensar e agir.

Para além disso, compreender a linguagem sob a ótica de uma natureza viva, dinâmica e dialética dos signos e significações linguísticas, como fio condutor para a formação da linguagem escrita e para a apropriação dos conceitos científicos, aponta para as práticas pedagógicas, como enfatiza Vigotski (1991, p. 21):

A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. [...] sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. [...] que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Dessa forma, a linguagem oral, como sistema cultural específico, revela que, em suas múltiplas formas, se estabelece como mediação simbólica fundamental para o acesso, o conhecimento e a participação social. No entanto, ensinar a palavra como uma estrutura autônoma, estática e descontextualizada é ignorar sua natureza dinâmica e dialógica – a linguagem só faz sentido quando considerada em sua contextualização histórica, cultural e social, como parte de uma relação viva e transformadora.

Conforme Vigotski (2022), os recursos que podem ser lidos pelo tato (Braille), para pessoas cegas; e a linguagem de sinais, uma linguagem gestual que dá voz às mãos para pessoas surdas (Libras), usados como acesso ao conhecimento diante da deficiência, criam caminhos para a aprendizagem e revelam a plasticidade da cultura. Nesse sentido, tais práticas não são simples substituições dos meios tradicionais, mas criações culturais legítimas que ampliam as possibilidades de participação e pertencimento na construção da cultura e da formação do humano sócio-histórico-cultural. O que torna evidente que, mesmo diante da deficiência, é possível gerar possibilidades que alicerçam a constituição social. Portanto, a fala comunicativa não se reduz a um canal sensorial, com mandos estereotipados de manejos repetitivos, usados como instrumentos de adaptação e regulação das crianças com autismo.

Sendo assim, a linguagem é a ação dialógica da fala, enquanto os signos internalizados nesse diálogo assumem a ideia dos significados. A língua, assim como a cultura, não é fixa, pois está em um contexto de socialização, visto que a interpretação do signo perpassa o processo de constituição de significado do signo, entre o falante e o ouvinte, que ao significar esse diálogo se apropria do conceito histórico, social e cultural, no qual ambos estão inseridos. A linguagem nunca é um ato solitário, constitui-se em um movimento que implica um interlocutor. Para Freitas e Silva (2025, p. 5), “a narrativa configura-se como atividade mediada e mediadora”. Sendo assim, cada palavra pronunciada carrega em si esse duplo endereçamento, como ponte e travessia, gesto que nos transforma enquanto transforma o outro.

Para as autoras, “narrar é trabalhar com a linguagem em sua natureza semiótica” (Freitas; Silva, 2025, p. 23), e nesse processo o psiquismo se organiza e a palavra que recebemos com um olhar atento vai aos poucos compondo nossa maneira de pensar e sentir. Nessa perspectiva, a linguagem se revela como atividade sógnica profundamente relacional. Cada diálogo, cada história compartilhada, cada olhar de resposta vai tecendo essa rede de significados que nos permite habitar o mundo junto com outros. Nesse sentido, a linguagem usada para contar a vida é a mesma que, ao ser acolhida por alguém, nos ajuda a existir de forma mais plena.

Vigotski (2022) enfatiza que, para a pessoa com deficiência, a linguagem não se restringe a um mecanismo de comunicação, mas constitui-se instrumento de mediação simbólica que possibilita processos compensatórios. Por meio do processo ativo de internalização dos signos, cria-se a possibilidade de reorganização do desenvolvimento, de modo a permitir a transformação das funções psíquicas elementares (natas e de sobrevivência) em funções psicológicas superiores, constituídas nas relações sócio-histórico-culturais.

Nesse contexto, as questões da fala no processo de aprendizagem, diante das apreensões de ensinar e aprender de Smolka (2010), levam a indagar ou ao menos refletir sobre a dimensão das formações e transformações que vão acontecendo ao longo desse processo de interação efetiva e construtiva. O processo de ensino-aprendizagem é indissociável das relações e interações constantes do ser com o outro e no contexto histórico-social. Vigotski (2022, p. 67) aponta que “a criança com atraso mental necessita, mais que a normal, descobrir essas relações no processo do ensino escolar”.

Ao oposto disso, quando o foco na aprendizagem está estruturado em torno do laudo ou da deficiência, conduz a uma intervenção que condiciona a pessoa a seguir padrões específicos, pautados em regras de obediência reativas às suas ações como ferramenta de aprendizagem, impedindo que a criança estabeleça relações dialógicas intencionais que possibilitam a transformação do ambiente e a apropriação dos signos culturais. Para tanto, é imprescindível que ela possa atuar em seu meio e que nas interações construa ativamente esse pensamento. Nesse processo, a fala comunicativa desempenha papel central, visto que, por intermédio das diferentes formas de linguagem, as crianças internalizam os significados sociais, organizam suas experiências, transformam sua consciência e com isso alcançam níveis mais complexos de desenvolvimento, compartilhando sentidos.

Nessa perspectiva, intervenções pautadas na obediência reativa não promovem o desenvolvimento da formação da consciência, mas apenas uma repetição mecanizada de suas funções, resultando na dissolução da subjetividade da pessoa. Em síntese, o desenvolvimento

de uma criança com deficiência não é efetivado pelo caminho do condicionamento ou da adaptação orgânica, mas pela compensação cultural. Portanto, o grande desafio imposto às práticas pedagógicas no contexto educacional é confrontar a lógica da redução comportamental em prol de ações mediadoras de signos como via principal na apropriação do conhecimento e transformação das funções psíquicas superiores.

Quando a criança com autismo nomeia um objeto, quando a pessoa cega lê em Braille, quando a pessoa surda se expressa em Libras, não estão apenas reproduzindo signos, estão criando sentidos, reorganizando suas experiências e participando ativamente da construção da cultura. Portanto, para abraçar a linguagem como um espaço de encontro, de diálogo e de transformação, “a comunicação real exige o significado – isto é, a generalização – tanto quanto os signos” (Vigotski, 2001, p. 11). É necessário, assim, compreender a linguagem como uma prática dialógica, dinâmica e transformadora, que abre caminhos para a apropriação do conhecimento e para construção de novas formas de pensar e agir.

Nesse cenário a palavra atua como um microcosmo da consciência, onde se fundem as dimensões intelectuais e afetivas que permitem à pessoa com desenvolvimento afetado por alguma deficiência significar a si e ao mundo. Nessa direção, inscreve-se a necessidade de compreender o modo como os significados e sentidos se constituem na mediação simbólica. “O significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem” (Vigotski, 2001, p. 10). Essa compreensão torna-se oportuna à discussão sobre o desenvolvimento humano e a deficiência como um processo mediado e socialmente construído, é necessário analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, o modo como as categorias das deficiências impactam o processo de escolarização e a vida das pessoas.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que compreender a deficiência para além dos rótulos diagnósticos implica deslocar o olhar da pessoa, isolado, para as relações sociais que constituem sua experiência. Nesse movimento, a análise das significações produzidas pelas pessoas emerge como um caminho necessário para apreender o modo como tais categorias são vividas, apropriadas e ressignificadas no cotidiano, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. É nesse sentido que se avança para a análise por núcleos de significação, conforme descritos por Aguiar e Ozella (2006), como possibilidade de compreensão das múltiplas determinações que atravessam a constituição do humano. Assim, ao priorizar as interações sociais e as significações construídas coletivamente, abre-se espaço para uma visão mais ampla e humanizada da deficiência. Esse enfoque não apenas enriquece a compreensão teórica, mas também oferece subsídios para uma análise aprofundada sobre as pesquisas desenvolvidas durante esse processo.

2.4 Fundamentação teórica e metodológica da análise por núcleos de significação

A análise com núcleos de significação consiste em identificar os sentidos centrais compreendidos como construções psicológicas dinâmicas, que mobilizam múltiplos elementos da experiência subjetiva e social das pessoas, considerando que "o significado da palavra é uma generalização" (Vigotski, 2001, p. 398) presente nas falas de participantes ou nos textos estudados, levando em conta não apenas as palavras utilizadas, mas também o contexto em que estão inseridas, uma vez que "a palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo [...]" (Góes; Cruz, 2006, p. 38). Cada pessoa se expressa de forma particular, usando palavras e expressões diversas, mas pode-se perceber que, apesar dessas diferenças, é possível identificar aproximações entre ideias expressas, que orientam os pré-indicadores. Para a construção dos núcleos de significação, seguiram-se os procedimentos de análise descritos por Aguiar e Ozella (2006). Tomou-se como passo inicial a identificação dos pré-indicadores, por meio de uma leitura flutuante e abrangente do material, sem a definição prévia de categorias, apenas buscando perceber movimentos, elementos recorrentes, ideias centrais, padrões presentes, tendências implícitas ou explícitas e a importância desses elementos para o objetivo da pesquisa.

A opção por essa abordagem metodológica não se restringe a um procedimento técnico de coleta e organização de dados; ela encontra seu fundamento mais profundo na concepção de homem e de desenvolvimento humano própria da Teoria Histórico-Cultural, tal como elaborada por Vigotski e seus colaboradores. Compreender os núcleos de significação como unidade de análise implica assumir que o psiquismo humano não é uma entidade dada, mas uma construção social, histórica e culturalmente mediada, que se constitui nas e pelas relações com o outro. Nesse sentido, a análise de núcleos de significação alinha-se ao movimento teórico-metodológico que Vigotski (2021) propõe em seus estudos sobre defectologia, ao defender que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido a partir de parâmetros normativos ou biologizantes, mas sim como um processo dramático, dialético e singular, no qual as condições sociais e culturais desempenham papel decisivo. Conforme argumenta Novaes (2026), o estudo das singularidades constitutivas de uma criança com autismo por meio de sua atividade de escrita permite compreender como as múltiplas determinações afetam o humano, evidenciando que os núcleos de significação, ao captarem os sentidos que emergem dos discursos, operam justamente sobre essa dimensão singular e socialmente constituída da experiência humana.

Durante a leitura, observou-se a recorrência de conceitos nos estudos analisados. Esses elementos recorrentes serviram de base para os agrupamentos iniciais de sentidos, que ajudaram a sistematizar os conteúdos na construção dos pré-indicadores, antes de compor os indicadores e os núcleos de significação. No movimento de aprofundamento, os pré-indicadores identificados foram organizados em indicadores, que representam agrupamentos sistematizados de sentidos apreendidos no processo analítico. Cada indicador reúne elementos nomeados de acordo com a interpretação dos sentidos que emergem, refletindo as posições teóricas presentes nos estudos e os temas centrais que se destacam nos textos. A partir desses indicadores, construíram-se os núcleos de significação, compreendidos como sínteses mais amplas e articuladas dos sentidos predominantes, em diálogo com as contribuições teóricas do referencial adotado. Nesse processo de análise, o pesquisador faz uma leitura cuidadosa, agrupa esses sentidos apreendidos analiticamente e sintetiza-os em uma expressão ou título que significa a ideia central, chamada de núcleo de significação. Esse movimento representa o sentido compartilhado nas falas ou impressões marcadas em textos. Portanto, o núcleo de significação não se restringe às palavras literais, mas considera o contexto do discurso, a intenção do participante e os sentidos que emergem das interações ou dos textos.

Aprofundando essa articulação entre método e teoria, é importante destacar que a análise por núcleos de significação, ao buscar apreender os sentidos que emergem dos discursos, opera com a distinção fundamental, na obra vigotskiana, entre significado e sentido. O significado, conforme Vigotski (2001), é a dimensão mais estável e generalizada da palavra, aquela que é socialmente compartilhada e que permite a comunicação. O sentido, por sua vez, é uma formação dinâmica, fluida e pessoal, que resulta da relação entre o significado e a experiência subjetiva de quem fala, em um determinado contexto. Como afirmam Góes e Cruz (2006, p. 39), "o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa". Essa distinção é central para a análise de núcleos de significação, pois o que se busca não é a mera identificação de conteúdos objetivos ou categorias pré-definidas, mas a apreensão dos sentidos que os sujeitos (ou, no caso de pesquisa bibliográfica, os autores) constroem em sua relação com o fenômeno estudado. É por isso que Aguiar e Ozella (2006) enfatizam a necessidade de considerar, na análise, todas as expressões humanas, sejam cognitivas ou afetivas, uma vez que o sentido é sempre uma síntese de aspectos intelectuais e emocionais.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 227), "para compreender os sentidos, temos que considerar nas nossas análises todas as expressões humanas, sejam cognitivas ou afetivas".

Para a compreensão do processo de análise, tomou-se como apoio o estudo apresentado por Paula (2025), enquanto a base metodológica deste trabalho referencia a proposta de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação baseada nos estudos de Aguiar e Ozella (2006). Além disso, esse conceito pode também ser aplicado para textos bibliográficos e permite identificar e agrupar os sentidos atribuídos pelos autores aos fenômenos estudados. Desse modo, a análise por núcleos de significação constitui um procedimento metodológico que possibilita organizar, compreender e sintetizar os sentidos mais relevantes presentes no material analisado, incluindo produções científicas e referenciais teóricos.

No contexto específico desta pesquisa, que se debruça sobre produções científicas acerca da acessibilidade na educação de alunos autistas, a análise por núcleos de significação adquire uma relevância particular. Isso porque os textos científicos, longe de serem expressões neutras ou objetivas da realidade, são eles mesmos construções discursivas que revelam posições teóricas, valores e concepções de mundo. Como argumenta Prestes (2012), a pesquisa bibliográfica, quando apoiada em um referencial teórico consistente, configura-se como um percurso analítico rigoroso, no qual os dados conceituais são interpretados sob uma perspectiva científica e de mundo.

Os artigos selecionados não são tratados como meros repositórios de informações, mas como produções discursivas que expressam a subjetividade social de seus autores, ou seja, as formas como determinado campo do saber concebe, problematiza e propõe soluções para a questão da acessibilidade. A análise por núcleos de significação, portanto, permite ao pesquisador ir além do conteúdo manifesto dos textos, buscando apreender as lógicas subjacentes, as tensões, as convergências e os silêncios que constituem o debate acadêmico sobre o tema. Embora a proposta das autoras seja habitualmente utilizada em registros de entrevistas, sua base metodológica se fundamenta na percepção dos significados e sentidos constituídos na linguagem. Nesta pesquisa, os artigos científicos selecionados são tratados como produções discursivas que revelam a subjetividade social dos autores, considerando que "o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade" (Góes; Cruz, 2006, p. 38).

A aproximação entre a análise de núcleos de significação e a Teoria Histórico-Cultural se torna ainda mais fecunda quando se considera o conceito de singularidade, tal como desenvolvido por Vigotski (1997) em seus estudos defectológicos e retomado por pesquisadores contemporâneos. A singularidade, na perspectiva vigotskiana, não se reduz à individualidade ou à idiosincrasia; ela é compreendida como a síntese concreta e única das múltiplas determinações sociais, históricas e culturais que constituem cada sujeito. Como

explica Pereira (2022), a singularidade é o modo dialético, histórico, cultural e dramático pelo qual os sujeitos se apropriam do ambiente em que vivem e, a partir dessa apropriação, constroem os significados de suas experiências na relação com os outros.

Essa noção é fundamental para a análise de núcleos de significação, pois ela orienta o pesquisador a não buscar regularidades abstratas ou categorias universais, mas a atentar para as formas particulares e singulares pelas quais os sentidos se manifestam nos discursos. No caso dos artigos científicos sobre acessibilidade e autismo, a singularidade se expressa nas diferentes ênfases, nos recortes teóricos adotados, nas metáforas utilizadas e nas soluções propostas, que refletem não apenas o estado da arte, mas também as trajetórias e os posicionamentos de seus autores no campo científico.

Tal apreensão fundamenta-se nas discussões de Prestes (2012), ao afirmar que a pesquisa bibliográfica, quando apoiada em um referencial teórico consistente, se configura como um percurso analítico rigoroso, no qual os dados conceituais são interpretados sob a perspectiva científica e de mundo. Nesse sentido, o fazer científico implica criação, mesmo em pesquisas bibliográficas, sem que isso signifique perda de rigor metodológico, como destaca Prestes (2012, p. 406): "fazer ciência é criar e, numa pesquisa bibliográfica, por mais que ela esteja baseada no que está escrito, há possibilidades de criar e isso, de maneira alguma, rompe com o rigor de uma pesquisa". Nessa lógica, as produções científicas passam a ser compreendidas como aportes teóricos contextualizados, que vão além de um levantamento descritivo dos textos: são perpassadas por concepções ideológicas, culturais e históricas.

Outro conceito central da Teoria Histórico-Cultural que fundamenta a análise de núcleos de significação é o de mediação. Para Vigotski (2009), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá por meio da internalização de instrumentos e signos culturais, sendo a linguagem o principal sistema simbólico mediador. A palavra do outro, nessa perspectiva, não é apenas um veículo de informação, mas um elemento constitutivo do pensamento e da subjetividade. Como afirmam Novaes e Freitas (2024), "é na linguagem que a criança encontra a possibilidade de inscrever-se no mundo cultural, de significar e ser significada". Esse princípio se aplica também à análise de textos científicos: as produções acadêmicas são mediadas pela linguagem e carregam consigo os signos, os conceitos e as formas de argumentação próprias de uma comunidade científica. A análise por núcleos de significação, ao identificar e agrupar sentidos, opera justamente sobre essa dimensão mediadora da linguagem, buscando compreender como os autores, por meio de suas escolhas lexicais, de suas referências e de suas estruturas argumentativas, constroem determinadas compreensões sobre a acessibilidade. Essa perspectiva dialoga com a afirmação de Vigotski

(2001, p. 394) de que "o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza", o que implica que os núcleos de significação não são encontrados prontos nos textos, mas são construídos pelo pesquisador no movimento de interpretação e síntese dos sentidos ali presentes.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os núcleos de significação caracterizam-se por uma leitura flutuante, livre, ampla e não sistematizada do material e seu objetivo é captar impressões e apreensões gerais, pistas de significados e sentidos possíveis. Tais leituras e apreensões "nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros" (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Nesse processo analítico, os pré-indicadores correspondem às primeiras unidades de sentido identificadas no material analisado, resultantes da leitura e do levantamento de expressões, ideias ou temas que se destacam nos textos. Os pré-indicadores emergem das pautas presentes no material e são identificados a partir de elementos que se destacam no discurso dos autores, seja pela repetição, seja pela recorrência temática, pela ênfase atribuída a determinadas ideias ou ainda pelas contradições presentes nos textos.

A dimensão metodológica da análise por núcleos de significação também se beneficia do diálogo com a abordagem microgenética, tal como proposta por Góes (2000) no âmbito da matriz histórico-cultural. A análise microgenética caracteriza-se por focalizar momentos específicos da interação, buscando apreender os processos em curso, as transformações e as negociações de sentido que ocorrem em um curto intervalo de tempo. Embora a microgênese seja comumente associada à análise de situações interativas em contextos de pesquisa de campo, seus princípios podem ser transpostos para a análise de textos científicos. Isso porque os artigos selecionados podem ser vistos como "momentos" do debate acadêmico, nos quais determinados sentidos são negociados, consolidados ou contestados.

Ao identificar pré-indicadores, organizá-los em indicadores e sintetizá-los em núcleos de significação, o pesquisador realiza um movimento análogo ao da análise microgenética: ele flagra, no interior dos textos, as pistas dos processos de significação em curso, as tensões entre diferentes perspectivas e as transformações conceituais que atravessam o campo. Essa abordagem permite que a pesquisa bibliográfica se torne não um mero levantamento, mas uma investigação sobre a dinâmica da produção de conhecimento, atenta às contradições e às mudanças que caracterizam o debate científico.

Esses elementos constituem pistas iniciais de significados, que posteriormente serão organizados na construção dos indicadores e, em um movimento analítico mais amplo, na constituição dos núcleos de significação. A partir da articulação entre esses pré-indicadores,

são construídos os indicadores, que representam um agrupamento organizado de significados apreendidos na análise das produções, pela semelhança ou pela contraposição. Por sua vez, os núcleos de significação constituem a sistematização da síntese interpretativa desses indicadores e expressam os sentidos centrais que atravessam os discursos compreendidos como formação dinâmica, uma vez que "o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa" (Góes; Cruz, 2006, p. 39), e revela as concepções presentes nos materiais estudados (Aguilar; Ozella, 2006).

A escolha pela análise de núcleos de significação também se justifica pela necessidade de superar abordagens meramente descritivas ou temáticas na revisão de literatura. Muitas pesquisas bibliográficas se limitam a categorizar os estudos encontrados em grandes áreas temáticas, sem aprofundar a compreensão dos sentidos que subjazem a essas categorizações. A leitura do material permite o primeiro contato com os sentidos expressos nos textos que irão compor o quadro de análise. Esse movimento de aproximação com os dados dialoga com a concepção vigotskiana de método, reafirmada por Prestes (2012), na qual o percurso da investigação se constitui em função dos objetivos do estudo e se redefine, à medida que os textos analisados passam a guiar o caminho da pesquisa, considerando que "o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza" (Vigotski, 2001, p. 394).

Além disso, a análise de núcleos de significação, ao se fundamentar na Teoria Histórico-Cultural, oferece um instrumental teórico para compreender a relação entre os sentidos expressos nos artigos e as condições sociais e históricas mais amplas que os engendram. Como argumenta Chiote (2021), as políticas educacionais e as produções científicas estão imersas em teorias hegemônicas e em lógicas neoliberais que tendem a responsabilizar o sujeito por sua aprendizagem e a padronizar os processos avaliativos. Nesse contexto, os núcleos de significação que emergem dos artigos podem revelar não apenas posições individuais dos autores, mas também as marcas dessas condições estruturais, como a ênfase em competências mensuráveis, a centralidade do diagnóstico clínico ou a defesa de abordagens padronizadas. A análise, portanto, não se restringe ao plano textual, mas busca estabelecer pontes entre os sentidos apreendidos e as determinações sociais que os atravessam, em conformidade com o princípio marxiano, retomado por Vigotski, de que os fenômenos humanos devem ser compreendidos em sua totalidade histórica e contraditória. Como destaca Pereira (2022), as concepções de educação e os saberes docentes voltados ao público autista têm sido historicamente marcados por uma perspectiva clínico-pedagógica,

frequentemente centrada no corpo biológico e nos déficits individuais, e a análise de núcleos de significação pode desvelar como tais perspectivas se manifestam na produção científica.

Delari Júnior (2011), oferece uma chave interpretativa adicional. O drama, na perspectiva vigotskiana, não se refere a um gênero literário, mas à dimensão conflituosa e tensa da existência humana, que se manifesta nas relações entre o sujeito e o outro, entre o desejo e a norma, entre a singularidade e a universalidade. Para Novaes (2025), o processo de tornar-se humano, cujas singularidades são constitutivas, é um drama que, no espaço escolar, se torna pedagógico. Essa noção pode ser aplicada à análise dos núcleos de significação, na medida em que os textos científicos frequentemente expressam tensões dramáticas: entre a defesa da inclusão e as dificuldades de sua efetivação; entre o reconhecimento da diversidade e a persistência de práticas normalizadoras; entre o ideal de acessibilidade universal e as condições concretas das escolas. Identificar essas tensões nos núcleos de significação é um passo importante para uma compreensão mais profunda do campo, que não se contenta com formulações consensuais, mas busca desvelar as contradições que movem o debate e que desafiam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No âmbito da análise de núcleos de significação, essa convergência orienta o pesquisador a estar atento, nos textos analisados, à presença ou ausência de vozes autistas, à forma como o autismo é nomeado e caracterizado, e às implicações políticas e éticas dessas escolhas discursivas. Um núcleo de significação que, por exemplo, agrupe sentidos associados à "adaptação do aluno" revela uma perspectiva diferente daquela que agrupa sentidos associados à "transformação do meio", e essa diferença tem implicações profundas para a prática educativa. Tal como argumenta Pereira (2022), o deslocamento do olhar clínico para o social redefine o papel da escola, que deixa de ser espaço de normalização e passa a configurar-se como campo de produção de novas possibilidades de participação.

Em busca de compreender as bases que sustentam a presente investigação no diálogo acadêmico contemporâneo, avança-se para o levantamento bibliográfico, um movimento necessário para mapear os caminhos já percorridos pela ciência e fortalecer o olhar teórico que irá mediar a escuta e a análise das narrativas aqui estudadas.

É importante destacar, ainda, que a análise de núcleos de significação, ao ser aplicada a textos científicos, requer do pesquisador uma postura ativa e reflexiva, que reconhece sua própria implicação no processo de construção dos sentidos. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006), a análise não é uma extração passiva de significados objetivos, mas uma produção interpretativa que envolve as escolhas teóricas e os valores do pesquisador. Nesse sentido, a transparência quanto ao referencial adotado e aos procedimentos de análise é fundamental

para a validade e a confiabilidade dos resultados. Esta pesquisa, ao explicitar seus fundamentos na Teoria Histórico-Cultural e nos Estudos Críticos do Autismo, assume o compromisso ético de não se colocar como uma instância neutra de descrição, mas como um espaço de diálogo crítico com as produções analisadas. A construção dos núcleos de significação, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio para ampliar a compreensão do fenômeno estudado e para contribuir com o avanço de práticas educacionais mais justas e inclusivas. Como ressalta Lima et al. (2026), a acessibilidade na educação de alunos autistas deve ser concebida como categoria ética, política e relacional, fundamental para a construção de práticas inclusivas que reconheçam o autismo como expressão legítima da diversidade humana, e a análise de núcleos de significação oferece um caminho metodológico para investigar como essa concepção se manifesta ou se ausenta na produção científica.

Por fim, a análise de núcleos de significação, ao ser integrada a uma pesquisa de revisão narrativa de literatura, permite que o levantamento bibliográfico transcenda a função de inventário e assuma o caráter de uma investigação sobre as matrizes de pensamento que configuram o campo. Como destaca Prestes (2012), fazer ciência é criar, e mesmo em uma pesquisa bibliográfica há possibilidades de criação, sem que isso rompa com o rigor metodológico. Os núcleos de significação, nesse contexto, funcionam como sínteses interpretativas que organizam o conhecimento produzido, evidenciando suas regularidades e suas rupturas. Eles não apenas descrevem o que a literatura diz, mas também apontam para o que ela silencia, para as perguntas que permanecem abertas e para os caminhos que se anunciam como promissores. Desse modo, a análise de núcleos de significação se revela como um procedimento metodológico potente para a pesquisa em educação, especialmente em temas complexos e multifacetados como a acessibilidade na educação de alunos autistas, pois permite ao pesquisador navegar pela literatura com um olhar teórico consistente, capturando os sentidos que emergem dos textos e articulando-os em uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno, em conformidade com os princípios histórico-culturais que orientam esta investigação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa configura-se em uma revisão bibliográfica pautada no referencial histórico-cultural, em diálogo com a abordagem de revisão integrativa de literatura. Tal abordagem busca investigar, sistematizar e analisar publicações acadêmicas. Além disso, contribui para desvelar quais as tendências pedagógicas mobilizadas no processo de escolarização de crianças com autismo (à luz da Teoria Histórico-Cultural).

Prestes (2012) fundamenta-se nas ideias de Vigotski para discutir o método em pesquisas bibliográficas, à luz da Teoria Histórico-Cultural. No artigo “O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica” (Prestes, 2012), a autora discute de forma crítica as compreensões do método como um procedimento previamente determinado e fixo. Ela contribui ao defender que o rigor metodológico trazido por Vigotski (2022) deve ser visto como um caminho construído em prol do objetivo da pesquisa, em coerência com o problema, o percurso e a fundamentação teórica em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, que compreende o conhecimento como processo histórico e social.

Em sua análise Prestes (2012) ressalta que toda pesquisa está fundamentada em uma concepção histórico-filosófica, portanto não existe metodologia neutra. Nesse sentido, o método é a base na produção do conhecimento articulado ao objeto e às questões que norteiam a investigação científica. Esses caminhos não são diferentes em pesquisas bibliográficas, de modo que os dados não são analisados de forma isolada, mas interpretados à luz de uma teoria que orienta desde a seleção e leitura do escopo até a análise aprofundada do material estudado.

Segundo a autora, a Teoria Histórico-Cultural vislumbra o conhecimento como um processo em constante construção, uma vez que o significado da palavra não é fixo, transforma-se ao longo do desenvolvimento (Góes; Cruz, 2006), o que se reflete na própria concepção de método. Portanto, o rigor metodológico não se opõe à criatividade, mas se constitui uma forma de criação orientada teoricamente, na qual o pesquisador mantém clareza dos objetivos, do referencial adotado e do caminho trilhado para alcançá-los. No artigo mencionado (Prestes, 2012), a autora traz exemplos de suas experiências com pesquisadores na construção de sua tese, demonstrando que o percurso investigativo não é linear, mas dinâmico, e pode ser modificado ao longo do processo.

Assim, a pesquisa bibliográfica requer escolhas, seleção criteriosa de informações e análises que vão além de acúmulo de dados. O foco deve estar na dialética entre o objeto e o

objetivo. Dessa forma, desde que seja preservada a coerência teórica, as mudanças de percurso não comprometem o rigor científico da pesquisa, mas revelam a adaptabilidade do método à criação.

Prestes ressalta que, ainda que os textos acadêmicos sejam frequentemente associados a modelos rígidos e a uma linguagem padronizada, o percurso até sua consolidação pode ser atravessado por imprevistos, que devem ser compreendidos como oportunidades criativas. Para a autora, a criação constitui parte indissociável do fazer científico e fazer ciência é também reestruturar caminhos, mesmo em pesquisas bibliográficas.

Nesse percurso, a pesquisadora aborda a dimensão ética da pesquisa e defende que o pesquisador deve atuar como um servidor da verdade. Portanto, o rigor metodológico da pesquisa bibliográfica precisa seguir sem modificação subjetiva em relação ao que a pesquisa revela diante da originalidade dos achados, para que possa garantir a análise acurada dos materiais encontrados. Nesse sentido, a análise por meio dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006) no contexto da Teoria Histórico-Cultural possibilita o aprofundamento teórico e metodológico do estudo.

Por fim, a abordagem integrativa segue o roteiro de organização dos dados por meio da elaboração de bibliografias anotadas, proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021). Além disso, adota-se como critério para a seleção, análise e síntese dos estudos o roteiro de dez etapas descrito por Hassunuma et al. (2024). A seguir, apresenta-se o Quadro 1, organizado com base na proposta de Kohls-Santos e Morosini (2021), que sistematiza as etapas da revisão integrativa e os procedimentos adotados nesta pesquisa.

Quadro 1 – Etapas do estado do conhecimento

Etapas	Denominação	Caracterização
1.	Bibliografia anotada	Levantamento e registro inicial das produções científicas relacionadas ao tema, com identificação dos dados essenciais de cada estudo.
2.	Bibliografia sistematizada	Organização das produções levantadas segundo critérios definidos, como ano, área, abordagem teórica e objeto de estudo.
3.	Bibliografia categorizada	Agrupamento dos estudos a partir de categorias analíticas construídas pelo pesquisador, permitindo a identificação de tendências e recorrências.
4.	Bibliografia analítica	Análise crítica e interpretativa das produções, buscando compreender os fundamentos teóricos e metodológicos e os

		resultados apresentados.
5.	Bibliografia propositiva	Etapa em que o pesquisador elabora sínteses interpretativas e proposições teóricas a partir das lacunas e contribuições identificadas.

Fonte: adaptado de Kohls-Santos e Morosini (2021)

Em consonância com a proposta de revisão, define-se como critério de escolha, análise e síntese o roteiro de 10 etapas, tais quais as escritas por Hassunuma *et al.* (2024), apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Revisão integrativa

Etapas	Objetivos
1. Escolha do tema e formulação da questão	Definir o problema de pesquisa e delinear o propósito da revisão integrativa.
2. Escolha dos termos de busca, descritores e palavras-chave	Estabelecer os termos a serem usados nas bases de dados e os descritores e palavras-chave a serem utilizados na pesquisa e no resumo.
3. Seleção de bases de dados	Verificar quais bases de dados são mais adequadas para a seleção de artigos que irão compor a revisão integrativa.
4. Identificação	Localizar os artigos científicos utilizando recursos de busca avançada nas bases de dados, com auxílio de operadores booleanos.
5. Triagem	Estabelecer critérios de inclusão e exclusão para seleção dos artigos científicos que irão compor a revisão integrativa.
6. Elegibilidade	Realizar leitura crítica e análise dos artigos pré-selecionados, verificando seu conteúdo e excluindo aqueles divergentes do tema.
7. Inclusão	Estabelecer a amostra final de publicações selecionadas que integrarão a revisão integrativa.
8. Apresentação dos dados	Apresentar, geralmente em forma de quadros, os resultados obtidos na extração, compilação e sistematização das informações.
9. Análise dos dados	Produzir novo conhecimento a partir da análise e reflexão dos dados coletados.
10. Redação	Redigir o manuscrito científico resultante da revisão integrativa realizada.

Fonte: adaptado de Hassunuma *et al.* (2024)

Enquanto o estado do conhecimento de Kohls-Santos e Morosini (2021) orienta a sistematização e as análises das produções selecionadas, o roteiro de Hassunuma *et al.* (2024) organiza o percurso da revisão integrativa. A busca de dados para a presente pesquisa bibliográfica foi realizada exclusivamente no Catálogo de Periódicos da CAPES, por se tratar de uma base de dados abrangente, multidisciplinar e que, além de ser reconhecida nacional e internacionalmente, reúne periódicos científicos de alta qualidade e relevância para a área da Educação. A escolha por essa base se justifica pela sua amplitude e possibilidade de acesso a textos completos, o que garante a profundidade e consistência da revisão de abordagem integrativa.

A partir da formulação das questões norteadoras da pesquisa, foram definidos o recorte temporal e os descritores utilizados na busca das publicações. Com foco nessa organização prévia, prosseguiu-se com a pesquisa a fim de contextualizar e sintetizar as produções acadêmicas existentes, desde a identificação e seleção até a análise dos dados e a redação final, para uma revisão integrativa de acordo com o modelo proposto pelos autores citados. O levantamento inicial foi realizado com os descritores definidos para a pesquisa, considerando o recorte temporal do período de 2015 a 2025, de modo a assegurar a inclusão de publicações mais recentes em alinhamento com a vigência da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Para a seleção dos primeiros descritores, aplicou-se a triagem das publicações referentes à quinta etapa da revisão integrativa proposta por Hassunuma *et al.* (2024). Nesse contexto, foram estabelecidos os critérios de inclusão: a) títulos para área de educação; b) publicações em português e espanhol; c) textos que abordassem deficiência e inclusão. Da mesma forma, foram instituídos os critérios para exclusão: a) títulos duplicados; b) títulos que divergem da temática da pesquisa; c) trabalhos não disponíveis; d) trabalhos fora do recorte temporal; e) trabalhos que não possibilitam acesso integral; f) trabalhos sem interface com a educação. O processo de busca e seleção dos trabalhos manteve critérios rigorosos – com o objetivo de construir um material bibliográfico atualizado e consistente, foram compiladas todas as produções acadêmicas, mantendo a busca aberta para novas fontes.

Em consonância aos critérios estabelecidos, no dia 26 de junho de 2025 iniciaram-se as buscas, no catálogo de Periódicos da CAPES, pelos descritores “Autismo and teoria and diagnóstico”. Na busca inicial foram encontrados 26 trabalhos acadêmicos – 20 nacionais e 6 em outros idiomas –, dos quais 22 estavam abertos. Desses trabalhos, alguns títulos e palavras-chaves eram voltados a áreas específicas como psicanálise, relação familiar, auxílio a pais e mães e fisiologia factual, o que diverge da proposta da pesquisa. Contudo, considerando a pouca quantidade de estudos encontrados, optou-se na primeira etapa por manter todos os títulos para uma análise mais aprofundada posteriormente e a verificação de relevância ou convergência para a pesquisa.

Com a leitura dos objetivos e a aplicação dos critérios de exclusão de Hassunuma *et al.* (2024) apresentados no início do texto, reduziu-se a quantidade para 11 trabalhos, mantidos para análise mais aprofundada. A leitura inicial dos textos – voltados para áreas específicas como psicanálise, relação familiar, auxílio a pais e mães e fisiologias, entre outros – indicou um interesse sobre a inclusão escolar em diversas dimensões, especialmente sobre as concepções do autismo nas abordagens terapêuticas e os diagnósticos. Além disso,

apreenderam-se algumas observações que mostram uma variação de objetivos na busca por compreender o autismo sob o viés clínico, social e educacional, assim como as práticas e os conceitos sobre essa temática, o que aponta uma quantidade relevante de trabalhos que investigam a inclusão de crianças com autismo sob diferentes perspectivas.

A partir desse primeiro movimento analítico, fez-se necessário um refinamento da amostra inicialmente selecionada. Esse procedimento se orienta pela possibilidade de identificação de elementos relevantes para análise de sentidos produzidos nos estudos, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerando que “o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável” (Vigotski, 1993, p. 333). Nessa abordagem, buscou-se selecionar trabalhos que apresentassem maior aproximação com o foco da investigação, contemplando produções mais recentes e as transformações contemporâneas no campo da educação inclusiva, bem como estudos que possibilitassem problematizar as relações entre desenvolvimento e inclusão à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, a redução para oito trabalhos em todos os grupos de descritores decorre de um movimento analítico que, no âmbito da organização do acervo, parte do singular representado pelos estudos selecionados em direção à compreensão de determinações mais amplas que constituem o fenômeno investigado. Conforme exposto por Saviani (2013), o processo de construção do conhecimento desenvolve-se por um movimento que parte de uma compreensão inicial ainda difusa e pouco organizada do todo (síncrese), avança por meio da análise, com a identificação de determinações mais simples, e culmina em uma síntese, entendida como uma totalidade mais rica, articulada e cheia de relações. Esse percurso constitui um caminho fundamental tanto para a produção de novos conhecimentos quanto para os processos de ensino-aprendizagem (Saviani, 2013).

Tal apreensão orienta a seleção e leitura dos estudos e se articula à discussão de Vigotski (2022, p. 11), que compreende que “os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas” – sendo assim, os processos humanos devem ser analisados em sua totalidade e nas relações sociais que os constituem. Desse modo, a seleção privilegiou estudos que, ainda que em número reduzido, apresentam potencial explicativo para a análise das contradições, recorrências e sentidos atribuídos ao autismo, ao ensino e à aprendizagem no campo educacional, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Grupo de descritores: “Autismo and teoria and diagnóstico”

Autor / Ano	Título	Objetivo	Fonte/Região
Maria Eduarda Bezerra do Nascimento, Ana Beatriz Oliveira de Melo, Jessyca Muniz Rufino, Andressa Silva Guedes e Thiago Ruam Nascimento (2024)	“A importância da inclusão escolar e social em criança autista”	“Analisar as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão em relação ao acesso e estabilidade/presença de crianças com autismo nas escolas comuns” (Nascimento <i>et al.</i> , 2024, p. 184).	<i>Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences</i> , São Paulo
Irene Rivera Reig (2023)	“Desarrollo de la teoría de la mente en autismo”	“Este trabajo trata acerca de la Teoría de la Mente (en adelante TOM); realizaremos un estudio de las distintas teorías realizadas con el paso del tiempo, centrándonos en dos perfiles: personas diagnosticadas con TEA y personas neurotípicas” (Reig, 2023, p. 91).	<i>Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación</i> , - Universidad de La Rioja – Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid
Igor Tomé Silva Santos, Roberto Calazans Mattos e Douglas Nunes Abreu (2021)	“Diagnóstico de autismo: contribuições da teoria psicanalítica”	“Investigar o diagnóstico do autismo articulado à psicopatologia, com base na psicanálise lacaniana, destacando o autismo como estrutura clínica” (Santos; Mattos; Abreu, 2021, p. 129).	<i>Revista SEPHALLUS de Orientação Lacaniana</i> , Rio de Janeiro.
Osvaldo Hernández González, Rosario Spencer e Inalvis Gómez Leyva (2021)	“La inclusión escolar del educando con tea desde la concepción histórico-cultural de Vigotski”	“El objetivo de este artículo es subrayar los aportes de Vigotsky, L. S. a la educación y problematizar con las concepciones educativas actuales que aún continúan anquilosadas a una visión fatalista del desarrollo” (González; Spencer; Leyva, 2021, p. 214).	<i>Revista Conrado: Cienfuegos</i> , Cuba
Izabella Lorrayne Santana de Lima e Viviane Neves Legnani (2020)	“Olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo”	“O artigo busca fazer uma leitura do processo de inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) à luz da teoria psicanalítica” (Lima; Legnani, 2020, p. 1).	<i>Revista Linhas Críticas</i> , Brasília, DF
Regina Basso Zanon, Bárbara Backes e Cleonice Alves Bosa (2017)	“Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança”	Investigar a idade de realização do diagnóstico do TEA em participantes brasileiros e a sua relação com variáveis contextuais, familiares e da criança (Zanon; Backes; Bosa, p.	<i>Revista Psicologia: Teoria e Prática</i> , São Paulo, Brasil

		152).	
Kelda de Fátima Pereira e Beatriz Dittrich Schmitt (2016)	“Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo”	“Analisar a produção de artigos científicos sobre autismo nas escolas, disponibilizados na base de dados Scielo” (Pereira; Schmitt, 2016, p. 1).	<i>Revista Cinergis</i> , Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS
Fátima Suárez, Berta Mata e Manuel Peralbo (2015)	“Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC”	“El presente trabajo tiene como propósito la valoración de los efectos de un programa de intervención basado en las TIC sobre el desarrollo de un niño con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista” (Suárez; Mata; Peralbo, 2015, p. 94).	<i>Revista Estudios e Investigación en Psicología y Educación</i> , Universidad da Coruña, A Coruña, España

Fonte: elaborado pela autora

Com base na seleção dos estudos apresentados no Quadro 3 inicia-se o movimento de análise qualitativa dos trabalhos, orientado pela apreensão dos sentidos constituídos pelos autores acerca da escolarização de crianças com autismo – nesse percurso, são elaboradas sínteses individuais. A elaboração das sínteses dos estudos selecionados, no contexto desta pesquisa, fundamenta-se no movimento de análise e reorganização das ideias centrais dos textos e compreende a síntese não como mera redução do conteúdo, mas como reconstrução articulada dos elementos essenciais. Nesse sentido, conforme Marconi e Lakatos (2019), a síntese consiste na reconstituição das partes analisadas, destaca o essencial e estabelece relações entre os elementos do texto.

De modo complementar, Severino (2013) compreende a síntese como etapa resultante do processo de análise e interpretação, de modo a permitir a apreensão dos aspectos fundamentais das produções analisadas. Tal movimento constitui-se etapa fundamental para a fase posterior da análise, na medida em que permite identificar recorrências, contradições e mediações presentes nos estudos analisados. Dessa maneira, seguem-se as sínteses de cada estudo.

O estudo de Nascimento *et al.* (2024), de caráter de revisão integrativa da literatura, analisa as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão no acesso e permanência de crianças com TEA no ensino regular. O trabalho discute a inclusão escolar no contexto das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e aborda aspectos relacionados ao direito à educação e à participação dos alunos com TEA. Destaca a necessidade de envolvimento da escola, da família e da comunidade no processo educativo. Apresenta, ainda, a adaptação

curricular e o uso de estratégias voltadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Já o estudo de Reig (2023) analisa a Teoria da Mente (ToM) como uma habilidade relacionada à atribuição de estados mentais, envolvendo a compreensão do comportamento próprio e das outras pessoas. O trabalho apresenta um panorama das diferentes abordagens teóricas acerca da ToM e discute seu desenvolvimento em pessoas com e sem TEA. Aborda a relação entre essa habilidade e processos cognitivos, sociais e linguísticos. Discute, ainda, as variações no desenvolvimento da ToM em pessoas com TEA, considerando fatores como idade, linguagem e contexto. O trabalho apresenta a complexidade do fenômeno e a diversidade de perspectivas teóricas sobre o tema.

Em outra perspectiva, o estudo de Santos, Mattos e Abreu (2021), de natureza teórico-bibliográfica, investiga o diagnóstico do autismo a partir da teoria psicanalítica de orientação lacaniana. Os autores discutem o autismo no campo da psicopatologia e consideram a noção de sujeito e os modos de sua constituição na relação com a alteridade. O trabalho apresenta o percurso histórico do conceito de autismo, desde sua inserção na psiquiatria até as reformulações nos manuais diagnósticos, como o DSM. Problematisa a predominância de uma leitura biologizante e classificatória e destaca suas limitações frente à complexidade do fenômeno.

A partir da psicanálise, o autismo é compreendido não como sintoma ou subtipo de psicose, mas como uma estrutura clínica com particularidades. O diagnóstico é abordado como prática linguística e não como simples enquadramento nosográfico. O estudo também explicita controvérsias teóricas sobre a classificação do autismo e sua relação com a psicose. Por fim, enfatiza a centralidade do humano e da singularidade (Pereira, 2022) na compreensão do autismo no campo psicopatológico.

Na mesma direção, o estudo de Zanon, Backes e Bosa (2017) investiga a idade de realização do diagnóstico do TEA em crianças brasileiras e sua relação com variáveis da criança, da família e do contexto. De natureza transversal e correlacional, a pesquisa foi realizada com base em dados coletados por meio de levantamento (*survey*) com 136 pais. Os resultados indicam que o diagnóstico ocorre, em média, por volta dos 5 anos, enquanto os primeiros sinais são identificados em idade anterior, o que evidencia um intervalo entre sua identificação e a confirmação diagnóstica. O trabalho apresenta associação entre a idade da criança e a idade do diagnóstico, enquanto outras variáveis não apresentaram relação significativa. O estudo discute, ainda, aspectos relacionados ao processo diagnóstico e suas implicações.

Com base no referencial histórico-cultural, o estudo de González, Spencer e Leyva (2021) analisa a inclusão escolar de alunos com autismo a partir da concepção de Vigotski. Os autores discutem a necessidade de fundamentos teóricos e estratégias educativas no contexto da educação inclusiva. O trabalho problematiza concepções centradas no determinismo biológico e no déficit e aborda o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais e culturais. Apresenta, ainda, a organização de ações educativas no contexto escolar voltadas ao desenvolvimento dos alunos e destaca a mediação pedagógica, a interação social e a participação da escola, da família e da comunidade no processo educativo.

Do mesmo modo, o estudo de Lima e Legnani (2020) analisa o processo de inclusão escolar de um aluno com TEA à luz da psicanálise, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública. A pesquisa investiga as relações estabelecidas entre o aluno, as professoras e a família, a partir de observações e entrevistas. O trabalho aborda a inclusão como processo relacionado à singularidade do sujeito e discute a construção das práticas pedagógicas no contexto escolar. Evidencia a participação conjunta da escola e da família no processo educativo bem como aspectos relacionados ao desenvolvimento, à aprendizagem e à interação social do aluno ao longo da experiência analisada.

Por sua vez, o estudo de Pereira e Schmitt (2016), de caráter de revisão sistemática, analisa a produção de artigos científicos sobre autismo no contexto escolar na base Scielo. As autoras identificam escassez de estudos sobre a temática, especialmente diante do avanço das políticas de inclusão escolar. Os trabalhos analisados abordam diferentes objetivos, como avaliação do perfil psicomotor, competência social, funcionalidade, efeitos de intervenções e formação de professores. Predomina o uso de metodologias quantitativas, com delineamentos transversais e longitudinais. Os participantes dos estudos incluem crianças com autismo, seus pares sem deficiência e professores. Os resultados indicam que programas de intervenção favorecem o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico, social e acadêmico. Além disso, evidenciam que crianças com TEA podem apresentar desempenhos superiores aos descritos na literatura.

De forma complementar, o estudo de Suárez, Mata e Peralbo (2015) avalia os efeitos de um programa de intervenção baseado em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento de uma criança com TEA. Com foco na ToM e nas funções executivas, os autores realizam um estudo de caso com um participante de 10 anos, por meio de avaliações pré e pós-intervenção. Os resultados indicam melhora nas habilidades relacionadas à compreensão de estados mentais; e avanços na interação social, na participação em atividades e na tolerância a mudanças. Observou-se também maior envolvimento do

participante durante as tarefas propostas. Por outro lado, algumas funções executivas apresentaram pouca evolução ao longo da intervenção. O estudo aponta que o uso de recursos tecnológicos contribuiu para o engajamento e apoio às atividades desenvolvidas no caso analisado.

As sínteses dos trabalhos indicam uma tendência nas produções analisadas em compreender as singularidades das crianças com autismo no contexto da inclusão. Contudo, observa-se pouca ocorrência de pesquisas que abordem, de forma sistemática, o ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas e a escolarização de alunos autistas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando uma lacuna nesse campo de investigação. Na análise exploratória dos estudos, verifica-se que, para além das divergências temáticas, há predominância de abordagens voltadas aos aspectos diagnósticos, às intervenções e à discussão sobre inclusão escolar, sustentadas por diferentes referenciais teóricos. Em contrapartida, na análise exploratória dos estudos, verifica-se a predominância de abordagens voltadas aos aspectos diagnósticos, às intervenções e à discussão sobre inclusão escolar, sustentadas por diferentes referenciais teóricos.

Tal constatação fundamenta a necessidade de prosseguir com a busca por um segundo grupo de descritores, com o intuito de sistematizar trabalhos que ampliem as discussões sobre as mediações culturais, o conhecimento científico, a compensação da deficiência e o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com autismo. Nesse contexto, a busca no portal de periódicos da CAPES, pelos descritores “Vigotski and Autismo”, foi realizada no dia 29 de junho de 2025. A busca inicial revelou um acervo robusto de 223 pesquisas. Apesar da quantidade expressiva de trabalhos, 23 títulos estavam duplicados, restando apenas 200 temas para análise.

Após a leitura dos títulos e das palavras-chaves, foram aplicados os critérios de inclusão: a) trabalhos que atendessem aos princípios, conforme o título e as palavras-chave; b) artigos que abordassem a questão do autismo; c) trabalhos completos. Os critérios de exclusão adotados foram: a) trabalhos fora do corte temporal; b) estudos com foco em áreas distintas, exclusivamente médicas; c) títulos duplicados; d) obras incompletas; e) trabalhos que apresentassem termos parecidos, mas desviassem do foco da pesquisa. Após a primeira análise, foram compilados 48 títulos, que compuseram a coletânea, para revisão detalhada. A exclusão dos trabalhos ocorreu majoritariamente devido ao desvio do foco textual e temático.

Embora alguns artigos abordassem os termos “Vigotski” ou “Histórico-Cultural”, a abordagem dos trabalhos era direcionada a discussão filosófica ou conceitos de trabalhos de áreas distintas, como enfermagem, arquitetura e o ensino de língua estrangeira, portanto não

dialogavam com a educação básica, com a educação especial, tampouco com o autismo. Alguns artigos apresentavam certa relevância em diálogo com a defectologia, mas com foco exclusivo para deficiência visual, surdez ou implante coclear, sem conexão com autismo. Os arquivos selecionados para compor a amostra foram os que apresentavam maior consistência com a lente da mediação, da inclusão e do desenvolvimento, atrelados à perspectiva da defectologia.

Para uma análise mais aprofundada, tomou-se como base o movimento analítico descrito anteriormente, orientado pela identificação de elementos relevantes para a análise dos sentidos produzidos nos estudos e pela necessidade de aprofundamento qualitativo do material selecionado, em consonância com a perspectiva de Saviani (2011), ao compreender o conhecimento como resultado de um movimento do concreto ao pensado, mediado pela análise. Consideraram-se a maior aproximação com o objeto da pesquisa e seu potencial de contribuição para a compreensão do processo de aprendizagem da criança com autismo, das práticas pedagógicas e das mediações no contexto escolar. Efetuou-se um novo refinamento da amostra, que resultou na seleção de oito trabalhos, apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Grupo de descritores: “Vigotski and Autismo”

Autor/ Ano	Título	Objetivos	Periódico, Região
Thainara Ribeiro Batista Hoehne e Terezinha Richartz (2024)	“Inclusão da criança com Autismo na escola a partir de Vigotski”	“Discutir o modo como os conceitos de Vygotsky (ZDP e mediação) podem fundamentar a prática pedagógica para a inclusão de crianças com autismo” (Hoelne; Richartz. 2024, p. 1).	<i>Revista Contribuciones a lá Ciencia sociales</i> UNIS/MG
Ethyenne Goulart Oliveira e Rodrigo Lima Nunes (2024)	“A relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar sob a ótica da Teoria Histórico-cultural”	“Analisar a função da educação escolar como impulsionadora do desenvolvimento do psiquismo humano (funções superiores)” (Oliveira; Nunes. 2024, p. 1).	<i>Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica</i> Uberlândia MG
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, Jonilce Aparecida de Oliveira e Gabriela de Souza Dantas (2022)	“Educação infantil: a contribuição da ludicidade na perspectiva da inclusão”	Discutir a ludicidade e o brincar como atividades centrais e mediadoras para o desenvolvimento infantil e a inclusão (Cintra, Oliveira e Dantas, 2022).	<i>Revista Brazilian Journal of Development</i> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Adriana Gomes Alves, Adriana Prado Santana Santos e João Coelho Neto (2020)	“Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista”	“Investigar o potencial dos jogos digitais como artefatos mediadores para a elaboração de conceitos científicos em alunos com TEA” (Alves; Santos; Coelho Neto, 2020, p. 70).	<i>Revista Ensino e Pesquisa</i> Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
Maria Angélica da Silva e Daniele Nunes Henrique Silva (2017)	“O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural”	“O artigo busca analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis” (Silva; Silva, 2017, p. 1).	<i>Psicologia em Estudo</i> , Maringá (PR) Universidade de Brasília (UnB)
A.B.M.R Nogueira (2017)	“Habla privada en resolución de problemas: el papel de la palabra en la práctica de niños com TEA”	Investigar a função da fala privada (pensamento verbal) no processo de resolução de problemas em crianças com TEA (Nogueira, 2017).	<i>Revista: Psicología, Conhecimento e Sociedade</i> Universidad de la República (Uruguai)
Regina Célia Linhares Hostins, Cristiane de Silva e Adriana Gomes Alves (2016)	“Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual”	“Discutir a coletividade e a colaboração como elementos essenciais, sob a ótica histórico-cultural, para a inclusão escolar” (Hostins; Silva; Alves, 2016, p. 159).	<i>Revista Teias</i> Universidade do Vale do Itajaí
Daniele Souza Peres, Janaína Pereira Duarte Bezerra e Rafael César Ferrari dos Santos (2016)	“Desenvolvimento da imaginação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na perspectiva histórico-cultural”	“Investigar o desenvolvimento da imaginação em crianças com TEA com base na Teoria Histórico-Cultural” (Peres; Bezerra; Santos, 2016, p. 57).	<i>Colloquium Vitae</i> Universidade do Oeste Paulista

Fonte: elaborado pela autora

Assim, a partir da seleção dos oito trabalhos, com o objetivo de mapear as principais contribuições sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, foram elaboradas sínteses individuais dos estudos. Esse movimento possibilita identificar convergências e tensões presentes no campo investigativo e oferece um panorama sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva. As sínteses constituem, assim, a base para a organização dos achados e

evidenciam as relações entre as diferentes abordagens e suas implicações para as práticas pedagógicas com alunos autistas.

O estudo de Hoehne e Richartz (2024) analisa a partir de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a inclusão escolar de crianças com autismo. O trabalho aborda as características do autismo bem como o desenvolvimento das políticas de inclusão educacional. Destaca o papel da escola, do professor e da interação social no processo educativo e considera a mediação como elemento presente na aprendizagem. Apresenta, ainda, o Plano de Desenvolvimento Individual (PEI) como estratégia de atendimento às necessidades dos alunos. Os resultados indicam a inclusão como um processo que envolve a participação no contexto escolar e o desenvolvimento das crianças.

Na mesma direção, o artigo de Oliveira e Nunes (2024) analisa a relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a partir do diálogo com autores como Vigotski, Leontiev, Elkonin e Davidov. O estudo discute a constituição das funções psíquicas superiores como processos históricos e sociais, articulados às relações sociais e à atividade humana. Aborda a educação escolar como mediadora no processo de desenvolvimento e destaca a importância da organização do ensino e da atuação do professor. Evidencia, ainda, a relação entre os níveis de desenvolvimento real e proximal, indicando a mediação pedagógica como elemento presente na aprendizagem. Aponta, assim, a unidade entre desenvolvimento e educação no processo formativo das pessoas.

De forma complementar, o estudo, de caráter bibliográfico e documental, de Cintra, Oliveira e Dantas (2022) investiga a contribuição da ludicidade na Educação Infantil na perspectiva da inclusão e articula a análise às políticas públicas que asseguram o direito ao brincar e à educação inclusiva. Fundamentado na abordagem histórico-cultural, o trabalho discute o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, livres ou mediadas, no processo de ensino-aprendizagem. Evidencia a relação entre a ludicidade e o desenvolvimento infantil e contempla aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Aborda, ainda, a inserção dessas práticas no contexto escolar como parte das estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Os resultados indicam a ludicidade como elemento presente nas práticas educativas na Educação Infantil.

No âmbito das práticas pedagógicas, o artigo de Alves, Santos e Coelho Neto (2020) investiga o uso de jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com TEA no contexto do Atendimento Educacional Especializado. De abordagem qualitativa e colaborativa, fundamentada na teoria sócio-histórica, o estudo realizou intervenções pedagógicas com o uso

do jogo digital Dr. Baguncinha. O trabalho aborda a mediação pedagógica no processo de aprendizagem e considera o desenvolvimento como resultante das interações sociais. Evidencia o uso de recursos digitais com diferentes formas de apresentação e níveis progressivos de complexidade. Os resultados indicam a relação entre o uso do jogo, a mediação docente e a organização do pensamento, envolvendo processos de classificação e elaboração de conceitos.

A pesquisa de Silva e Silva (2017) analisou o brincar de faz de conta em crianças com autismo. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, destaca os recursos simbólicos e os jogos cenográficos na assunção de papéis. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil em Brasília e envolveu seis crianças com autismo, com idades entre 4 e 6 anos. Os resultados indicam o papel do outro, na constituição da atividade lúdica, da mediação pedagógica e da criação de cenários para ampliar a experiência simbólica das crianças com autismo e expandir suas experiências simbólicas, de modo a contrariar concepções que limitam suas possibilidades de desenvolvimento.

O estudo de Nogueira (2017) analisa a contribuição da fala privada na resolução de problemas em crianças com TEA, à luz da perspectiva histórico-cultural. A pesquisa aborda a linguagem como elemento presente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mesmo quando não direcionada ao outro. Evidencia a fala privada como parte do processo de organização do pensamento, relacionada ao planejamento de ações e à realização de atividades. Os resultados indicam a relação entre linguagem, pensamento e aprendizagem no desenvolvimento das crianças.

De modo semelhante, o artigo de Hostins, Silva e Alves (2016) analisa a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural, a partir dos conceitos de coletividade, colaboração e experiência. Com base no conceito de *perezhivanie*, discute a unidade entre sujeito e meio na constituição da personalidade. A partir da análise de episódios de ensino, o estudo aborda a relação entre as formas de organização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos e evidencia a participação em atividades coletivas e interativas no contexto escolar. Discute, ainda, a relação entre as experiências vivenciadas pelos alunos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por fim, o estudo de Peres, Bezerra e Santos (2016), de caráter bibliográfico, analisa o desenvolvimento da imaginação em crianças com TEA à luz da Teoria Histórico-Cultural. O trabalho problematiza concepções que associam o autismo à ausência de imaginação e discute essa função psicológica como processo vinculado às condições sociais e culturais. Apresenta a relação entre imaginação e capacidade de desprendimento da situação imediato-concreta, na

qual a significação passa a orientar a percepção. Aborda o brincar, especialmente o jogo de papéis, como espaço de reelaboração da realidade. Discute, ainda, a relação entre imaginação, experiências vividas e mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os trabalhos analisados convergem em torno da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e enfatizam a centralidade das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento de crianças com autismo. Nesse sentido, discutem a inclusão educacional, destacam que a presença em sala de aula deve ser complementada por práticas pedagógicas que valorizem as singularidades das crianças com TEA e ressaltam o papel da escola na mobilização do desenvolvimento por meio da ZDP. Além disso, a ludicidade emerge como um tema central em alguns dos trabalhos que discutem o desenvolvimento da imaginação em crianças com TEA e destacam o jogo de papéis como espaço de reelaboração da realidade. De modo semelhante, os jogos digitais são abordados como potencialmente relevantes para a elaboração conceitual desses alunos, o que aponta a importância da mediação docente. A fala privada é analisada em sua relevância na organização do pensamento e na resolução de problemas em crianças com autismo.

Por fim, a inclusão de alunos com deficiência intelectual é enfatizada pela importância da coletividade, da colaboração e das experiências significativas para o desenvolvimento. De modo geral, os estudos indicam que o desenvolvimento das crianças com autismo está diretamente relacionado às condições sociais, às práticas pedagógicas e às formas de organização do ensino.

A seleção dos trabalhos fornece a base necessária para a análise – assim como possibilita a discussão das dimensões culturais das intervenções e das mediações pedagógicas. Nesse contexto, a escolha criteriosa dos estudos é fundamental para aprofundar a compreensão do tema em questão. Após a leitura pela banca de qualificação, procedeu-se à redefinição da pesquisa, com exclusão de alguns descritores e adição de outro, incorporando a este trabalho um novo quadro de pesquisa. Desse modo, optou-se pela redução do número de trabalhos selecionados, visando maior aprofundamento analítico por meio da elaboração das sínteses e da construção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Com essa reorganização, adicionou-se o novo grupo de descritores “ensino-aprendizagem” – essa adição permite uma ampliação das perspectivas analisadas e enriquece a discussão. Seguiram-se os critérios de inclusão: a) títulos direcionados para área de Educação; b) publicações em português e espanhol; c) textos que abordassem deficiência e inclusão; d) textos que abordassem o contexto escolar; e) textos que abordassem o processo de aprendizagem. Assim, foram instituídos os critérios para exclusão: a) títulos duplicados; b) títulos que divergem da

temática da pesquisa; c) trabalhos não disponíveis; d) trabalhos fora do recorte temporal; e) trabalhos que não possibilitam acesso integral; f) trabalhos sem interface com a educação.

Na busca inicial no portal de periódico da CAPES – realizada em 21 de março de 2025 – pelos descritores citados no parágrafo anterior, foram encontrados 55 trabalhos, separados segundo as orientações de Santos e Morosini (2021), para análises das produções selecionadas; e o roteiro de Hassunuma *et al.* (2024), que organiza o percurso da revisão integrativa. Após a leitura inicial, dos descritores e dos objetivos, foram selecionados 24 artigos para análise mais aprofundada, seguindo os critérios de seleção escritos anteriormente.

Porém, a análise inicial dos artigos evidenciou que, embora muitos trabalhos abordassem temas como educação, desenvolvimento e escolarização, nem todos dialogavam com a investigação desta pesquisa. Um exemplo é o artigo de Kruger *et al.* (2024), que analisa vídeos do YouTube sobre práticas clínicas e educacionais para autistas e destaca a linguagem escrita como código ou ferramenta de comunicação – apesar da relevância, o estudo distancia-se do contexto escolar concreto e das relações pedagógicas cotidianas.

De modo semelhante, o trabalho de Menezes, Silva e Cardoso (2022), que problematiza os impactos do ensino remoto na rede pública de Maceió no período da pandemia, apesar da importância para entender o contexto emergencial, não trata especificamente de inclusão ou de práticas pedagógicas voltadas para autistas.

Assim, apesar da relevância dos temas em seus respectivos contextos, as produções não foram selecionadas, uma vez que não atendem aos critérios definidos para a atual pesquisa em relação às mediações pedagógicas e aos sentidos construídos no processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.

Dessa forma, após esse processo de refinamento, definiu-se a amostra de oito trabalhos, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Grupo de descritores: “Ensino-aprendizagem and autismo”

Autor /Ano	Título	Objetivo	Fonte/Região
Karen Andréa Comparin e Maria Lidia Sica Szymanski (2024)	“Ensinar autistas: o que dizem as pesquisas na perspectiva da teoria Histórico-Cultural”	“Analisar as pesquisas voltadas à formação dos professores desses alunos” (Comparin; Szymanski, 2024, p. 1).	<i>Revista Intersaberes</i> (revista da Uninter) Curitiba/PR
Jhaime Fabiola Oliveira da Silva Bezerra, Maria José Fernandes Porto, Alan Jhones da Silva	“A utilização de jogos didático no processo de ensino aprendizagem de alunos com transtornos do	“Demonstrar, dentro dos princípios teóricos, a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento de alunos com autismo e dessa forma orientar os professores no desenvolvimento de práticas	<i>Revista Acadêmica</i> online São Luís – MA, escola municipal.

Santos, Quéssia Guedes da Silva Castilho, Ilna Gomes da Silva e Vera Lúcia Neves Dias (2024)	espectro autista – TEA”	pedagógicas importantes por meio do brincar e da espontaneidade” (Bezerra <i>et al.</i> , 2024, p. 2).	
Neide Maria Santos e Luana Carramillo-Going (2023)	“Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar”	“Apresentar o levantamento e análise do trabalho dos profissionais da educação sobre as concepções pedagógicas com relação à formação docente, o desenvolvimento profissional e o trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA” (Santos; Carramillo-Going, 2023, p. 595).	<i>Revista Eletrônica Pesquisaeduc</i> Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Santos Santos/SP
Kaio da Silva Barcelos e Morgana de Fátima Agostini Martins (2023)	“Contribuições da psicopedagogia no processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo”	“Verificar o modo como a psicopedagogia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA” (Barcelos; Martins, 2023, p. 1).	<i>Revista Valore</i> , Volta Redonda. Dourados/MS
Júlia Franco Moraes, Mariele Trindade Silva Arrua e Rita de Fátima da Silva (2023)	“Os desafios do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular”	O artigo apresenta como problemática: quais os desafios enfrentados pelo professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? (Moraes; Arrua; Silva, 2023). Não apresenta os objetivos, mas a problemática.	Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP/UFMS/CPAQ. Mato Grosso do SUL Região da pesquisa não informada
Laura Patrícia Rocha, Rafaela Rodrigues Garcia e Regina Celia Sales de Freitas (2022)	“A escola regular e professores trabalhando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista”	“Compreender os desafios e possibilidades em torno da inclusão escolar do aluno com TEA a partir do seguinte questionamento, que partiu da problemática que evidencia os impasses das vivências inclusivas no espaço escolar: como a escola potencializa as práticas inclusivas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, especialmente, com TEA?” (Rocha; Garcia; Freitas, 2022, p. 2619).	<i>Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação</i> – REASE, SP Região da pesquisa não informada
Vanessa da Silva Balbino, Iolanda Carvalho de Oliveira e Regina Celi Delfino da Silva (2021)	“As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo”	“Analisar as contribuições das tecnologias digitais no processo de aprendizagem do aluno com TEA” (Balbino; Oliveira; Silva, 2021, p. 1).	<i>Revista Educação, Ciência e Cultura</i> Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas/RS
Francisco Ari Andrade, Aline de Oliveira Rebouças e	“A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de	“Observar o aluno com TEA na escola comum com o olhar da perspectiva inclusiva e do modo como tem se dado	<i>Revista Momento – Diálogos em Educação</i> ,

Renata Tavares de Oliveira (2021)	experiências de AEE numa escola pública”	o seu desenvolvimento nesse processo inclusivo” (Andrade; Rebouças; Oliveira, 2021, p. 261).	Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG Fortaleza/CE
-----------------------------------	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

A partir da definição da amostra, foram elaboradas as sínteses dos trabalhos selecionados. Esse movimento possibilitou a sistematização dos estudos e a identificação de aspectos centrais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo, à luz da perspectiva histórico-cultural. As sínteses constituíram, assim, a base para a identificação dos pré-indicadores, que serão discutidos na etapa seguinte.

O estudo de Comparin e Szymanski (2024), fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, analisa a produção científica sobre o ensino de alunos com autismo a partir de levantamento em bases de dados acadêmicas. Foram selecionadas 22 pesquisas, organizadas nas categorias: processo de ensino-aprendizagem, formação docente e atividade-guia. Os resultados indicam a centralidade da mediação no desenvolvimento e aprendizagem bem como a necessidade de sistematização das práticas pedagógicas e de adaptações curriculares, com destaque para a importância da formação docente, inicial e continuada, como condição para o trabalho pedagógico com esses alunos. Nesse contexto, a atividade-guia é apresentada como elemento orientador da prática educativa e contribui para o desenvolvimento psíquico e a organização do ensino.

O estudo de Bezerra *et al.* (2024) investiga o uso de jogos didáticos no ensino de alunos com autismo, no contexto da disciplina de Química, em uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em observações, entrevistas e aplicação de atividades lúdicas em sala de aula. Os resultados indicam que o uso de atividades lúdicas como os jogos didáticos contribui para a compreensão dos conteúdos e para a interação entre os alunos; e se configura como estratégia pedagógica eficaz no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, criatividade e interação social, de modo a favorecer a participação e o engajamento e promover a inclusão no ambiente escolar.

O estudo de Santos e Carramillo-Going (2023) analisa as concepções de docentes e gestores acerca da formação profissional e das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de alunos com autismo, no contexto da educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com 21 profissionais, com base na análise de conteúdo. Os resultados evidenciam fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada, e indicam insuficiência na preparação para o trabalho com alunos com autismo. As práticas pedagógicas se configuram,

em grande parte, como ações isoladas e pouco sistematizadas, com distanciamento entre teoria e prática. O estudo também discute a elaboração do PEI e o uso de estratégias baseadas em evidências no atendimento aos alunos. Embora sejam identificados esforços na adaptação de materiais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, muitas ações ainda se apresentam de forma empírica e carecem de fundamentação teórica, o que evidencia a busca por formação continuada e especialização por parte dos profissionais.

O estudo de Barcelos e Martins (2023) analisa, por meio de revisão de literatura com recorte temporal entre 2016 e 2021, as contribuições da psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Foram selecionados 28 trabalhos, organizados a partir de diferentes abordagens e contextos de atuação. Os resultados indicam a presença do psicopedagogo tanto no âmbito escolar quanto no clínico, com atuação voltada ao desenvolvimento da aprendizagem. Destaca-se a contribuição para a inclusão escolar bem como para o desenvolvimento da linguagem e das relações sociais. O estudo aponta, ainda, a atuação psicopedagógica como mediadora do processo de aprendizagem, com caráter interdisciplinar e voltado à compreensão das dificuldades e potencialidades dos alunos.

Por sua vez, o estudo de Moraes, Arrua e Silva (2023) analisa os desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com autismo na escola regular, a partir de revisão sistemática da literatura e relatos docentes. Os resultados evidenciam que os professores são considerados mediadores do processo de ensino-aprendizagem, porém não se sentem preparados para atuar com alunos com autismo. Destacam-se como principais dificuldades a ausência de formação específica na formação inicial docente, as barreiras de comunicação dos alunos, a falta de profissionais especializados e as condições da sala de aula, como turmas numerosas e limitação de recursos. O texto aponta ainda que, diante dessas dificuldades, os professores recorrem a iniciativas próprias como forma de atender às demandas do processo educativo.

No mesmo sentido o trabalho de Rocha, Garcia e Freitas (2022) analisa as possibilidades de inclusão escolar de alunos com deficiência, com ênfase no TEA, a partir de abordagem bibliográfica e observações práticas. O trabalho fundamenta-se na legislação educacional, como a LDB e a Lei Berenice Piana, e destaca a inclusão como direito assegurado. Aponta o Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar ao processo de escolarização bem como a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptações no ensino. Apresenta ainda o uso de recursos como a tecnologia assistiva no contexto educacional. Os resultados indicam a presença de dificuldades na efetivação da inclusão, relacionadas ao despreparo docente e às limitações institucionais.

De modo semelhante, o estudo de Balbino, Oliveira e Silva (2021) analisa o uso das tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem de alunos com TEA, por meio de análise bibliográfica. O trabalho apresenta diferentes recursos utilizados no contexto educacional, como aplicativos, *softwares* educacionais, comunicação alternativa e tecnologias assistivas. Os resultados evidenciam contribuições dessas tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e da interação social dos alunos. Aponta ainda sua relação com o processo de inclusão escolar. O estudo destaca, por fim, a necessidade de preparo docente para a utilização desses recursos no ensino.

Por fim, o estudo de Andrade, Rebouças e Oliveira (2021) analisa o processo de inclusão de alunos com TEA no ensino comum, a partir de relatos docentes e observações realizadas em uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Os resultados mostram o desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo de escolarização desses alunos, com destaque para a atuação do professor em seu papel mediador e para as dificuldades no processo de inclusão, relacionadas ao despreparo docente.

Em suma, os artigos selecionados apontam tendências nas produções científicas sobre a escolarização de alunos com autismo. Parte das pesquisas estão direcionadas para o campo da formação docente e das práticas pedagógicas. Outros trabalhos sugerem o uso de metodologias e recursos, como jogos didáticos e atendimento individualizado, mas sem aprofundar sua articulação com o currículo regular. De modo geral, apresentam a falta de preparo dos professores e discutem a formação continuada como estratégia para superar visões reducionistas sobre autismo e aprendizagem.

Em conjunto, os trabalhos analisados contribuem para ampliar o conhecimento sobre inclusão de alunos com autismo, ao evidenciar concepções de aprendizagem, mediações tecnológicas, organização das práticas educativas e experiências vividas por professores e alunos. Contudo, muitas dessas produções permanecem em abordagens predominantemente descritivas, mapeiam problemas ou sugerem soluções de forma fragmentada, sem avançar para uma compreensão mais profunda das mediações pedagógicas e dos sentidos produzidos pelos sujeitos no contexto escolar, tendo em vista que, nas relações de ensino, os saberes pedagógicos repercutem na constituição do aluno à medida que este participa das práticas sociais presentes na escola (Pereira, 2022).

Diante disso, deve-se considerar “a necessidade de uma abordagem que tome a dialética como categoria central de compreensão do fenômeno educativo e do método de

investigação” (Saviani, 2011, p. 106), para uma análise interpretativa que permita apreender, de forma articulada, as unidades de significação presentes nos estudos.

A organização dos pré-indicadores não se encerra em uma descrição estática, mas constitui o ponto de partida para um movimento de abstração que permite agrupar os sentidos em unidades mais densas. Esse processo de articulação conduz à emersão dos indicadores de análise, nos quais as recorrências identificadas passam a ser compreendidas em suas inter-relações e determinações fundamentais.

3.1 Apreensão dos pré-indicadores

Para a análise preliminar, foram compilados e organizados em categoria um conjunto de 24 artigos. Essa organização não apenas sistematiza as informações, mas também evidencia a centralidade das discussões sobre a defectologia e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no ensino-aprendizagem de crianças com autismo em contextos regulares de ensino. Com base na leitura flutuante e na apreensão das recorrências nos textos, seguiu-se com a elaboração das sínteses dos estudos analisados. Pelas recorrências extraídas do primeiro grupo de estudos, foram encontrados os seguintes pré-indicadores: construção histórica do conceito de autismo como processo de transformação conceitual; evolução dos critérios diagnósticos como ampliação classificatória; classificação do TEA como organização nosográfica; centralidade do diagnóstico no campo do autismo como eixo estruturante das práticas; articulação entre diagnóstico e escolarização como elemento orientador das práticas educativas; ToM como modelo explicativo do desenvolvimento; produção científica sobre autismo como campo em expansão; intervenções precoces e terapias especializadas como estratégias predominantes; abordagens teóricas do autismo (psicanálise e cognitivo-comportamental) como referenciais explicativos do fenômeno; autismo como estrutura clínica na perspectiva psicanalítica; uso de tecnologias no processo de intervenção como recurso de apoio ao desenvolvimento; estratégias pedagógicas associadas ao diagnóstico como práticas orientadas pela classificação; inclusão escolar (acesso e permanência) como garantia de direito; políticas públicas de educação inclusiva como marco regulatório; sujeito para além do diagnóstico como contraponto à medicalização; escola como espaço de mediação social como condição para o desenvolvimento.

O segundo bloco de estudos selecionados para análise das recorrências de sentidos possibilitou a organização dos pré-indicadores que expressam aspectos centrais das produções apresentados a seguir: mediação pedagógica no processo de aprendizagem como elemento

central do desenvolvimento; papel do professor como mediador na organização do ensino; ZDP como base explicativa da aprendizagem; aprendizagem como processo socialmente mediado; interação social como condição de desenvolvimento; inclusão escolar na Teoria Histórico-Cultural como processo mediado; singularidade do aluno com autismo como expressão do desenvolvimento; papel da escola no processo educativo como organizadora das mediações; uso de jogos e atividades lúdicas como estratégias mediadoras do desenvolvimento; tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem; brincar e jogo de papéis no desenvolvimento como espaço de reelaboração da realidade; imaginação e criatividade como funções psicológicas superiores; linguagem como mediadora do pensamento; fala privada na organização do pensamento; resolução de problemas e elaboração conceitual como processos mediados; desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado das interações sociais; relação entre cultura e desenvolvimento humano como base constitutiva; experiências coletivas e mediação no processo educativo como condição de aprendizagem.

Dando continuidade ao processo de articulação das recorrências de sentidos, o terceiro bloco de trabalhos mostrou os seguintes pré-indicadores: fragilidades na formação docente para atuação com alunos com autismo como limite para a prática pedagógica; necessidade de formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva como demanda recorrente; despreparo docente para inclusão escolar como dificuldade estrutural; condições concretas da sala de aula (turmas numerosas, escassez de recursos, ausência de profissionais especializados) como barreiras à inclusão; descompasso entre políticas de inclusão e práticas escolares como contradição do sistema educacional; práticas pedagógicas pouco sistematizadas como fragilidade do ensino; distanciamento entre teoria e prática pedagógica como ruptura no processo formativo; papel do professor em sua atividade de ensinar no processo de ensino-aprendizagem como elemento central; mediação pedagógica como elemento central no desenvolvimento; uso de jogos e atividades lúdicas como estratégias de ensino; tecnologias digitais e assistivas no processo educativo como recursos mediadores; estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de alunos com autismo como práticas diversificadas; Atendimento Educacional Especializado como suporte à escolarização; planejamento e adaptação pedagógica às especificidades dos alunos como organização do ensino; desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar como resultado das mediações; desenvolvimento da comunicação e da interação social como processos interdependentes; práticas educativas no cotidiano escolar como expressão das condições concretas de ensino.

Diante disso, a organização dos pré-indicadores demonstra que, embora os estudos analisados apresentem uma forte centralidade no diagnóstico e em classificações do autismo, emergem, de forma simultânea, elementos que apontam para a mediação, a interação social e as condições concretas de ensino como aspectos fundamentais para o desenvolvimento.

3.2 Construção dos indicadores de análise

A partir da análise das sínteses e da identificação dos pré-indicadores, foi possível observar que esses elementos não se apresentavam de forma isolada, mas articulados entre si, de modo a se evidenciarem recorrências e relações que atravessam os estudos analisados. Esse movimento permitiu agrupar os pré-indicadores em conjuntos mais amplos de sentido, revelando aspectos centrais relacionados à mediação pedagógica, ao desenvolvimento humano, às práticas educativas e às concepções teóricas sobre o autismo.

Desse modo, a organização dos indicadores de análise decorre desse processo de articulação, no qual os elementos inicialmente identificados são reunidos a partir de suas proximidades e relações, o que possibilita uma compreensão mais integrada do fenômeno investigado. Esses indicadores expressam, portanto, não apenas a frequência de determinados temas, mas, sobretudo, os sentidos que se constituem nas produções analisadas; e orientam o aprofundamento da análise na etapa seguinte. A partir desse processo de articulação, foram constituídos três indicadores de análise, que sintetizam os principais eixos de sentido identificados nos estudos.

- **Indicador 1:** concepções teóricas, diagnóstico e suas implicações para a escolarização de alunos com autismo.
- **Indicador 2:** mediação pedagógica e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural.
- **Indicador 3:** formação docente e condições concretas da prática pedagógica.

A partir das análises realizadas, o indicador “concepções teóricas, diagnóstico e suas implicações para a escolarização de alunos com autismo” aponta que o diagnóstico de autismo no ambiente escolar vai além de uma simples classificação técnica, apresenta implicações que afetam diretamente a organização da escola e influencia as práticas medicalizantes, o que, muitas vezes, causa tensão entre os profissionais envolvidos. Assim, as configurações históricas sobre o autismo e a construção do diagnóstico refletem as transformações na maneira como ele influencia o acesso a oportunidades de aprendizado, permanência na escola regular e inclusão efetiva.

Nesse sentido, é essencial que a escola e seus agentes reforcem o papel social dessa instituição, como espaço de mediação sociocultural, capaz de contemplar as particularidades das crianças com autismo de forma que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam em um processo contínuo, em vista de que o aprendizado bem-organizado leva ao desenvolvimento mental (Vigotski, 2001). Diante disso, embora a Teoria Histórico-Cultural possibilite ultrapassar a centralidade do diagnóstico como explicação do desenvolvimento, as análises dos trabalhos viabilizam a compreensão de que o diagnóstico de autismo não se configura apenas como um instrumento técnico de identificação clínica, mas também como uma construção teórica e histórica que ocupa um papel constitutivo na organização das práticas e dos discursos especializados.

Desse modo, o fazer educativo ao olhar clínico ressoa as críticas históricas de Vigotski (2022, p. 30), ao afirmar que “a pedagogia defectológica tem sido, durante décadas, a criada da medicina e da psiquiatria. [...] Mas a pedagogia não pode ser um apêndice da medicina; ela é uma ciência autônoma, com suas próprias leis e seus próprios fins”. Essa subordinação acaba por pautar a definição das perspectivas escolares e das políticas educacionais e sociais de inclusão e faz com que o diagnóstico passe a produzir efeitos concretos na organização da escola, nas expectativas docentes e nas formas de participação dos alunos.

Depreende-se daí que o diagnóstico de autismo não é neutro, mas atravessado por disputas teóricas, clínicas e sociais que produzem diferentes sentidos sobre desenvolvimento, aprendizagem e inclusão, visto que o diagnóstico organiza o campo do autismo, mas também tensiona sua relação com a escolarização e com a compreensão do sujeito. Nesse movimento, o diagnóstico passa a atuar como elemento mediador na produção de sentidos sobre o sujeito no contexto escolar e orienta modos de compreensão, intervenção e participação. Diante disso, aponta-se a necessidade de práticas inclusivas que reconheçam o diagnóstico como um elemento contextual, sem que este se sobreponha às dimensões pedagógicas e à singularidade do humano (Pereira, 2022).

O segundo indicador – mediação pedagógica e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural – demonstra que o ensino é entendido como processo intencional de mediação, pelo qual o aluno se apropria dos instrumentos culturais e do conhecimento científico, especialmente da linguagem. Compreende-se, portanto, a mediação como processo socialmente situado, que se realiza em condições concretas e não de forma abstrata, dependendo da organização das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no contexto escolar.

Nesse sentido, a compreensão do ensino como mediação fundamental do desenvolvimento é evidenciada na organização intencional das práticas e dos conteúdos e nas relações sociais. Assim, o ensino torna-se centro mediador do desenvolvimento humano. A partir desse viés, a aprendizagem é vista como um processo socialmente mediado, no qual o desenvolvimento não se limita às condições orgânicas ou diagnósticas, mas se constitui nas relações estabelecidas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Vigotski (2022, p. 90) afirma que

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Desse modo, o aluno autista é reconhecido como pessoa histórica e cultural, que se desenvolve ao participar de práticas pedagógicas intencionais e socialmente significativas.

O papel central do professor torna-se fundamental no processo de mobilização e organização de situações de ensino. Além disso, práticas de alfabetização, jogos e atividades lúdicas organizam as funções cognitivas e sociais. Nesse movimento, o pedagógico passa a assumir centralidade na produção de sentidos sobre aprender-ensinar e incluir, deslocando explicações centradas na dificuldade individual para leituras que reconhecem a dimensão histórica, cultural e relacional para a constituição subjetiva, à luz da Teoria Histórico-Cultural. O ensino é visto como basilar, capaz de promover desenvolvimento e inclusão, ao modo que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p. 118), o que reafirma a centralidade do pedagógico como condição para a inclusão efetiva e desloca o foco da normalização para a constituição humana, em sua dimensão histórica, cultural e social – e o desenvolvimento do aluno com autismo é compreendido como processo mediado, social e culturalmente constituído.

O terceiro indicador – formação docente e condições concretas da prática pedagógica – apresenta fragilidades na formação inicial e continuada do professor para atuação com alunos com autismo, ele passa a ocupar um lugar secundário e muitas vezes é compreendido como aplicador de estratégias previamente definidas por profissionais da área clínica. Essa realidade remete à crítica de Saviani (2011, p. 134), para quem a redução do docente a um “mero executor de tarefas [...] provoca um esvaziamento da sua função social”. Nesse cenário, o ensino passa a ser subordinado a orientações externas, de modo a evidenciar um distanciamento entre a prática pedagógica e a construção teórica do campo educacional. Os professores ainda se deparam com condições concretas de trabalho que dificultam a

efetivação de práticas inclusivas, como turmas numerosas, escassez de recursos e ausência de apoio especializado. O esvaziamento do papel docente implica a fragilização da mediação pedagógica, uma vez que o professor constitui o principal agente na organização das condições de ensino e desenvolvimento.

Nesse entroncamento, as práticas pedagógicas, muitas vezes, constituem-se de forma pouco sistematizada, baseadas em tentativas e adaptações empíricas. Por fim, evidenciam-se a busca por formação continuada como tentativa de suprir lacunas na atuação docente e a existência de um descompasso entre as políticas de inclusão e as condições concretas de sua efetivação no contexto escolar. Em síntese, os estudos apresentam um cenário preocupante da inclusão em contexto escolar, afetada por intervenções diagnósticas, ao engendrar a organização das práticas pedagógicas e o fazer do professor. Sob essa ótica, o diagnóstico deixa de ser apenas uma informação dos processos biológicos e se torna o eixo singular que orienta a escolarização e o processo de aprendizagem de alunos com autismo. Do mesmo modo que organizam o acesso, recursos e serviços tensionam esse contexto, o que leva à reprodução de práticas medicalizantes e atribui sentido às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno no contexto escolar.

Posto isso, esses indicadores não são apenas dados isolados, mas também peças de um quebra-cabeça que revela a complexidade dos temas abordados nos estudos, visto que a construção dos núcleos de significação constitui o processo de articulação dos indicadores: “O núcleo de significação é o momento em que o pesquisador realiza o esforço de síntese, em que ele busca apreender a unidade do fenômeno” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O método de pesquisa por núcleos de significação articulado à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski permite compreender os sentidos que emergem da interação entre sujeitos e contexto, constituídos socialmente. Na prática, essa análise consiste em ultrapassar o significado literal das palavras e identificar os sentidos presentes nos textos ou nas falas. Para tanto, é preciso agrupá-los em pré-indicadores e indicadores e sintetizá-los em núcleos de significação, de modo a garantir uma organização sistemática dos sentidos em consonância com a Teoria Histórico-Cultural. A partir dessa fundamentação teórica e metodológica, apresentam-se os núcleos de significação identificados, organizados conforme os sentidos centrais que emergem das produções selecionadas.

Dessa forma, a análise não se limita ao registro textual, mas integra aspectos históricos, culturais e subjetivos dos significados presentes nas produções analisadas, portanto, o processo de análise e discussão é guiado a partir da interpretação dos dados, de acordo com a abordagem de Aguiar e Ozella (2013). Os núcleos de significação são compreendidos como um procedimento metodológico que possibilita a articulação dos elementos recorrentes e dos sentidos produzidos nas pesquisas analisadas, considerando as mediações conceituais, históricas e sociais e os discursos científicos que os atravessam.

Seguindo essa abordagem, após análise e separação dos pré-indicadores e dos indicadores, ao estruturar os significados atribuídos, apreendeu-se que os sentidos dos trabalhos não se distribuíam isoladamente, mas se condensavam em eixos de zona de sentidos, que revelam a complexidade do fenômeno estudado. Essas zonas mostram elementos centrais de proximidade ou tensão entre si, o que propiciou a compreensão do diagnóstico como construção histórica, que compôs o Núcleo 1. Desse modo, estabeleceu-se o critério para o ensino como mediação (Núcleo 2) e, com isso, apreenderam-se as barreiras nas condições concretas da formação e prática docente, estruturadas no Núcleo 3. Foram essa relação dialética e a constante tensão entre esses eixos temáticos que favoreceram a síntese e a integração efetiva dos três núcleos de significação presentes nesta pesquisa.

A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico torna-se essencial para analisar as tensões e potencialidades da inclusão escolar, mediante a revisão dos núcleos de significação. Assim, com base nos estudos selecionados para a pesquisa, por meio desse

movimento analítico, buscou-se alcançar uma compreensão mais profunda do processo de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão de crianças com autismo.

Nessa perspectiva, os pré-indicadores foram fundamentais para interpretar as recorrências identificadas nos artigos. Esse movimento, conforme Aguiar e Ozella (2013), permite captar a riqueza dos dados e compreender seus sentidos de forma contextualizada, destacando a dinâmica entre sujeito e contexto bem como o agrupamento dos indicadores por suas semelhanças descritas. A síntese dos sentidos que emergem desse núcleo de significação encontra-se sistematizada no Quadro 6.

Núcleo de significação 1. O diagnóstico de autismo como construção histórica e seus efeitos na escolarização

Quadro 6 – Síntese dos sentidos do núcleo de significação 1

Núcleo de significação	Indicador que o compõe	Síntese dos sentidos
<i>O diagnóstico do TEA como construção histórica e seus efeitos na escolarização</i>	Concepções teóricas, diagnóstico e suas implicações para a escolarização de alunos com TEA	O diagnóstico ultrapassa a dimensão técnica, constituindo-se construção histórica que influencia práticas pedagógicas, políticas públicas e modos de compreender o sujeito, produzindo efeitos na escolarização e na inclusão.

Fonte: elaborado pela autora

A análise dos estudos de Santos, Mattos e Abreu (2021), Lima e Legnani (2020), González, Spencer e Leyva (2021) e Nascimento et al. (2024) mostra que o diagnóstico do autismo ultrapassa sua função classificatória e se constitui uma construção histórica que influencia diretamente as práticas educativas, a organização da escola, as formas de compreensão e constituição da pessoa e as expectativas atribuídas ao seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, esses estudos relevam que essa categoria não se apresenta como elemento neutro, mas como unidade que produz efeitos nas políticas, nos discursos e nas práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva de alunos com autismo.

As configurações históricas do autismo e a própria evolução do seu diagnóstico carregam implicações sociais e educacionais decisivas, uma vez que influenciam as formas pelas quais o aprendizado, a permanência e a inclusão do aluno com autismo são compreendidos e organizados na escola regular. Quando se discute o sentido de aprendizagem da criança com autismo no contexto escolar e nas possibilidades de compensação, compreende-se que a deficiência é uma barreira que pode ser minimizada a depender das interações e das mediações advindas desse contexto.

O diagnóstico em muitos momentos inviabiliza a construção de significados advindos dos contextos sociais e culturais nos quais a criança se insere em detrimento do prognóstico rígido baseado em suas dificuldades biológicas. Dessa forma, o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem que acontece pelas significações constituídas por meio das mediações e de sua participação ativa no contexto escolar fica comprometido, o que evidencia que os diagnósticos refletem as mudanças sociais no contexto escolar com a inserção desses alunos ao longo do tempo (Vigotski, 2022). Os estudos de Nascimento et al. (2024), Lima e Legnani (2020) e González, Spencer e Leyva (2021) evidenciam que as políticas públicas de inclusão, a organização escolar e as normas que orientam a educação especial influenciam diretamente as formas de escolarização e participação dos estudantes com TEA, produzindo tensões constantes entre as demandas clínicas e os desafios cotidianos da prática pedagógica.

Tal movimento revela que o diagnóstico não atua apenas como instrumento de acesso, mas também como elemento que influencia e orienta as formas de participação do aluno no contexto escolar, podendo ampliar ou restringir suas possibilidades de desenvolvimento, a depender dos sentidos que lhe são atribuídos nas práticas escolares. Nesse sentido, com base na defectologia de Vigotski, o desenvolvimento da criança não pode ser reduzido à sua condição orgânica, mas deve ser analisado em suas relações sociais e nas possibilidades de compensação cultural, o que tensiona diretamente a centralidade do diagnóstico na explicação do desenvolvimento. Conforme defendido pelo autor,

o defeito em si não decide o destino da personalidade, mas sim as consequências sociais e sua realização pedagógica. No processo de desenvolvimento da criança, o defeito não atua de forma isolada, mas sim através da mediação social que sobre ele se exerce, transformando-se em um fator de desenvolvimento ou em um entrave à inclusão (Vigotski, 2022, p. 64).

Desse modo, quando o diagnóstico assume posição central na organização das práticas escolares, deixam-se de lado possibilidades importantes para o desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento das potencialidades da criança com autismo requer mediações pedagógicas que promovam sua atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essas mediações devem ser pensadas como ferramentas que atuam e dão suporte para o processo de ensino-aprendizagem da criança que se “desenvolve de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 52-53). A análise dos artigos revela isso – a mediação pedagógica nesses casos não se restringe à simplificação de atividades: estende-se à oferta de mediadores semióticos alternativos, e é necessário que o professor atue na ZPD (Freitas, 2001) de alunos com autismo para que essa

assuma contornos singulares (Pereira, 2022). Dado que a linguagem oral pode não ser o mediador primário, a depender da deficiência, ao inserir ferramentas culturais que permitem à criança organizar suas funções psicológicas superiores, por meio de signos externos que gradualmente serão internalizados por ela, o professor passa a atuar na ZDP (Freitas, 2001), de modo a possibilitar o desenvolvimento.

Dessa forma, tem-se a compreensão de que a construção histórica do autismo não se configura apenas como um instrumento técnico de identificação clínica, mas também como uma construção teórica que ocupa um papel constitutivo na organização das práticas, dos discursos, das perspectivas escolares e das políticas educacionais de inclusão; e passa a produzir efeitos concretos na organização da escola, nas expectativas docentes e nas formas de participação dos alunos. Essa análise revela que a presença do diagnóstico na escola interfere diretamente na organização das práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas com o aluno e pode reforçar concepções limitadoras ou favorecer novas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido deve-se compreender que a educação não se limita a acompanhar o desenvolvimento, mas se antecipa a esse processo, e o professor em sua atividade mediadora é o articulador que organiza intencionalmente as condições objetivas e humanizadas da aprendizagem (Saviani, 2011).

Essa apreensão mostra que o diagnóstico não é neutro, mas atravessado por disputas sociais, teóricas e clínicas que produzem diferentes sentidos sobre desenvolvimento, aprendizagem e inclusão. É o que aponta Smolka (2010), ao destacar que a compreensão do desenvolvimento humano exige a análise da articulação entre os processos de significação e a relação de ensino, considerando a interdependência entre as dimensões biológica, histórica e cultural. Desse modo, o diagnóstico de autismo como construção histórica implica em reconhecer que seu efeito na escolarização, além de limitar a identificação do aluno, produz sentidos sobre suas possibilidades de aprendizagem, deslocando o foco de uma leitura centrada na pessoa em sua dimensão histórica, social e cultural para a deficiência.

Ao compreender que os sentidos atribuídos ao diagnóstico inviabilizam as possibilidades de aprendizagem da criança com autismo, emerge a necessidade de investigar o modo como a mediação pedagógica atua na superação dessas barreiras advindas do orgânico. Nesse sentido, segue-se com as análises sobre o ensino como propulsor do desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, apresentado no Quadro 7.

Núcleo de significação 2. O ensino como mediação do desenvolvimento na escolarização de alunos com autismo na Teoria Histórico-Cultural

Quadro 7 – Síntese dos sentidos do núcleo de significação 2

Núcleo de significação	Indicador que o compõe	Síntese dos sentidos
<i>O ensino como mediação do desenvolvimento na escolarização de alunos com autismo na Teoria Histórico-Cultural</i>	Mediação pedagógica e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural	A mediação pedagógica é compreendida como elemento central no desenvolvimento humano, e com ela o ensino, organizado de forma intencional, possibilita a apropriação da cultura, a constituição das funções psicológicas superiores e a superação de explicações centradas no déficit, reconhecendo o aluno com autismo como pessoa histórica e social.

Fonte: elaborado pela autora

A síntese analítica do segundo núcleo de significação revela o modo como diferentes concepções se articulam e destaca tensões, expectativas e possibilidades que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado. A análise dos trabalhos indicou que, embora o saber clínico permaneça presente na escola, os estudos de (Hoehne; Richartz, 2024; Oliveira; Nunes, 2024; Alves; Santos; Coelho Neto, 2020) convergem ao compreender o ensino como mediação fundamental do desenvolvimento evidenciando a organização intencional das práticas e dos conteúdos e nas relações sociais. Nesse sentido, “a aquisição dos conhecimentos não se dá de modo espontâneo; exige disciplina, esforço e a ação consciente do professor” (Saviani, 2011, p. 134-135). O diálogo entre a defectologia de Vigotski e a pedagogia histórico-crítica de Saviani revela-se fundamental. Enquanto Vigotski (2022) postula que a deficiência é uma construção social e que o desenvolvimento ocorre pela compensação cultural, Saviani (2011) oferece a base para que essa compensação se materialize por meio do ensino como atividade intencional. Essa compreensão também se evidencia nos estudos de Hoehne e Richartz (2024) e de Peres, Bezerra e Santos (2016), os quais defendem que a inclusão e desenvolvimento do aluno com autismo não consistem um processo de adaptação espontânea, mas depende da organização intencional e das condições de ensino como ferramentas para a superação das limitações biológicas e do deslocamento do foco de explicações naturalizantes para a ação pedagógica.

Nesse cenário, o pedagógico passa a assumir centralidade na produção de sentidos sobre aprender, ensinar e incluir, o que tensiona diretamente a hegemonia de explicações clínicas no contexto escolar, ao recolocar o ensino como eixo estruturador do desenvolvimento e deslocar explicações centradas na dificuldade individual para leituras que

reconhecem a dimensão relacional, histórica e cultural para a constituição subjetiva. Os estudos de Hoehne; Richartz, (2024); Hostins; Silva; Alves, (2016), também evidenciam uma ruptura com concepções que individualizam as dificuldades de aprendizagem ao demonstrarem que essas dificuldades são produzidas nas relações sociais e nas condições concretas de ensino, e não como expressão exclusiva das características individuais dos estudantes. “A habilidade para diferenciar o fundamental e o complementar, o primário e o secundário no desenvolvimento da criança anormal, é uma condição necessária não só para a correta compreensão teórica do problema que nos interessa, mas também para as ações práticas” (Vigotski, 2022, p. 294).

Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser visto como adaptação às limitações do aluno e passa a ser compreendido como atividade estruturante, capaz de viabilizar a inclusão; e assume a função de promover novas possibilidades de desenvolvimento. Novaes e Freitas (2024) retomam a função social da escola no desenvolvimento humano como espaço privilegiado de humanização, responsável pela transmissão da cultura e pela ampliação das possibilidades de participação social dos alunos. Essa compreensão é reforçada pelos estudos de Oliveira e Nunes (2024) e de Hostins, Silva e Alves (2016), que concebem o ensino-aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual o desenvolvimento não se limita às condições orgânicas ou diagnósticas, mas se constitui nas relações estabelecidas no espaço escolar.

Assim, o aluno autista é reconhecido como humano, histórico e cultural, que se desenvolve ao participar de práticas pedagógicas intencionais e socialmente significativas. Nesse processo, os estudos de Alves, Santos e Coelho Neto (2020) e de Peres, Bezerra e Santos (2016) reafirmam o papel do professor torna-se fundamental na mobilização e organização de situações de ensino, compreendendo-o como mediador da apropriação da cultura e do desenvolvimento humano. Desse modo, o ensino, ao assumir função mediadora, reafirma a escolarização do aluno autista como processo de desenvolvimento humano, no qual a aprendizagem se constitui nas relações sociais e nas práticas pedagógicas, deslocando o foco das limitações individuais para a constituição da pessoa em sua dimensão histórica, cultural e social.

Nessa direção, ao reconhecer o ensino como atividade mediadora do desenvolvimento, evidencia-se que sua efetivação depende das condições concretas da prática pedagógica, considerando as demandas do contexto escolar, a formação docente e a organização do trabalho educativo. Contudo, a distância entre a potencialidade desse ensino mediador e sua efetivação no cotidiano não é neutra, mas balizada pelas tensões explícitas nas quais o

professor está imerso. Para compreender por que a intencionalidade pedagógica muitas vezes se fragmenta ou se torna pontual, torna-se imprescindível deslocar o olhar para as contradições entre a formação e as condições reais de trabalho.

A partir das análises desenvolvidas, apresenta-se, no Quadro 8, a síntese dos sentidos que constituem esse núcleo de significação.

Núcleo de significação 3. A formação docente e as condições concretas da prática pedagógica: tensões na efetivação do ensino como mediação do desenvolvimento

Quadro 8 – Síntese dos sentidos do núcleo de significação 3

Núcleo de significação	Indicador que o compõe	Síntese dos sentidos
<i>A formação docente e as condições concretas da prática pedagógica: tensões na efetivação do ensino como mediação do desenvolvimento</i>	Formação docente e condições concretas da prática pedagógica	A formação docente e as condições concretas da prática pedagógica configuram-se como elementos que condicionam a organização do ensino na escolarização de alunos com TEA, evidenciando que, embora o professor seja reconhecido como mediador do desenvolvimento, fragilidades na formação, limitações estruturais e práticas pedagógicas fragmentadas restringem a efetivação de um ensino intencional e sistematizado.

Fonte: elaborado pela autora

O terceiro núcleo de significação evidencia sentidos que permitem compreender a formação docente e as condições concretas da prática pedagógica como elementos centrais na organização do ensino na escolarização de alunos com TEA. Nessa direção, o professor é compreendido como agente central do desenvolvimento e atua de forma intencional e humanizada, o que ressalta a centralidade da prática pedagógica na constituição dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, como aponta Vigotski (2022, p. 276), “o estudo dessas vias peculiares do desenvolvimento da criança difícil e a criação de meios especiais para alcançar os objetivos gerais educativos constituem a tarefa fundamental do trabalho de investigação científica na esfera pedológica”.

A análise das sínteses dos trabalhos indica que, embora o professor seja reconhecido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, persistem fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada, o que impacta diretamente na organização do ensino e na qualidade das mediações pedagógicas desenvolvidas. Como aponta Saviani (2011, p. 133), “o professor não se defronta com o indivíduo empírico, mas com o indivíduo concreto,

que é síntese de inúmeras relações sociais”. Nesse contexto, aparecem tensões no processo de escolarização e no papel do professor como mediador entre a criança e o conhecimento, já tão questionado na atualidade. Além disso, observa-se a crescente necessidade de atualização de estratégias que propiciem o desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos com autismo, com o intuito de torná-los críticos, autônomos e capazes de conviver socialmente de forma efetiva, explicitando as demandas formativas colocadas à prática docente.

Evidencia-se o distanciamento entre a formação de professores e as exigências concretas da escolarização de alunos com autismo, indicando que a mediação pedagógica, embora reconhecida como central, nem sempre encontra sustentação nas condições formativas do professor. Além das questões relacionadas à formação docente, os trabalhos analisados apontam que as condições concretas da prática pedagógica constituem elementos que interferem diretamente na organização do ensino.

Nesse cenário, os professores ainda se deparam com algumas demandas do contexto escolar, que afetam o processo de ensino-aprendizagem e explicitam os limites impostos ao trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Tais condições indicam que o ensino não se realiza apenas a partir da ação individual do professor e do domínio teórico, mas depende também das condições objetivas que sustentam a prática educativa nesse contexto. Esse cenário evidencia que a efetivação da mediação pedagógica encontra limites nas condições concretas do trabalho docente, de modo a tensionar as possibilidades de organização de um ensino intencional e sistematizado.

No que se refere às práticas pedagógicas, os trabalhos analisados indicam a presença de diferentes estratégias de ensino voltadas à escolarização de alunos com autismo, como o uso de jogos didáticos (Bezerra et al., 2024), recursos pedagógicos e adaptações das práticas de ensino (Rocha; Garcia; Freitas, 2022; Santos; Carramillo-Going, 2023), bem como tecnologias digitais utilizadas como instrumentos mediadores da aprendizagem (Balbino; Oliveira; Silva, 2021). Essas iniciativas ressaltam a busca por possibilidades de organização do ensino no cotidiano escolar (Comparin; Szymanski, 2024). No entanto, em muitos casos, tais práticas apresentam-se de forma pontual, pouco sistematizada e insuficientemente articulada ao currículo (Comparin; Szymanski, 2024; Santos; Carramillo-Going, 2023; Moraes; Arrua; Silva, 2023).

Essa ausência de sistematização não deve ser compreendida como negligência do professor ou como simples falha dos sistemas formativos. À luz do referencial teórico adotado, ela pode ser interpretada como expressão de condições objetivas de trabalho atravessadas por políticas de inclusão que restringem o tempo de planejamento e a articulação

coletiva, fragmentando o fazer pedagógico. Nesse contexto, observa-se que, muitas vezes, as políticas de inclusão privilegiam a matrícula em detrimento das condições efetivas de permanência e escolarização dos alunos, bem como das condições de trabalho dos professores.

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente, expressa pela insuficiência de tempo para planejamento, pela falta de apoio institucional e pelo elevado número de alunos em sala, dificulta que os conhecimentos construídos na formação inicial sejam apropriados e significados na organização de práticas pedagógicas intencionais e humanizadoras. Como argumenta Saviani (2011), a formação docente não pode ser dissociada das condições objetivas de trabalho, pois, sem elas, a prática perde sua intencionalidade e se dilui nas urgências do cotidiano escolar.

A formação e o fazer do professor acabam se tornando inviabilizados, por intervenções cotidianas, em vez de se validar uma práxis sólida de seu desenvolvimento. Portanto a desarticulação pedagógica surge de um sistema que discursa e exige inclusão, mas não possibilita caminhos viáveis, tampouco suportes para que o ensino seja intencional e a inclusão efetivada. Nesse contexto, as ações pedagógicas se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, mas nem sempre se constituem mediação intencional do desenvolvimento. Tal cenário indica que, embora existam iniciativas pedagógicas voltadas à inclusão, a ausência de articulação entre planejamento, conteúdo e prática limita a potencialidade dessas estratégias no desenvolvimento das crianças com autismo.

Esse conjunto de elementos evidencia que, embora o ensino seja reconhecido como mediação fundamental do desenvolvimento, sua efetivação encontra limites nas fragilidades da formação docente, nas condições concretas da prática pedagógica e na organização pouco sistematizada das práticas educativas. Nesse sentido, a escolarização de alunos com autismo passa a ser tensionada por essas condições, de modo a indicar que a realização de um ensino intencional e articulado depende de condições que sustentem o trabalho pedagógico. Nessa direção, compreende-se que “as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada” (Mantoan, 2003, p. 32).

Assim, compreender essas determinações implica reconhecer que a organização do ensino deve possibilitar o desenvolvimento dos alunos e contribuir para torná-los críticos, autônomos e capazes de conviver socialmente de forma efetiva. Como destacam Leite e Barros (2024, p. 11), “o desenvolvimento humano é resultado da interação entre as pessoas e

sua cultura”. Nessa direção, no contexto da escolarização de alunos com autismo, a organização intencional do ensino, articulada às condições concretas da prática pedagógica, constitui elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento e da inclusão.

Nesse sentido, as concepções de educação de alunos autistas não são neutras, mas expressam disputas teóricas e epistemológicas sobre o desenvolvimento humano, o papel da escola e a função do diagnóstico. Dessa forma, a inclusão escolar de alunos autistas depende muito mais do reconhecimento do ensino como atividade intencional, capaz de promover desenvolvimento, do que de intensificações de intervenções técnicas. Assim, a compreensão restrita do processo educativo tende a deslocar as práticas pedagógicas de sua função mediadora do desenvolvimento humano. Nessa direção, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar é compreendida como espaço de produção de sentidos, no qual o desenvolvimento humano se realiza nas relações sociais e nas práticas educativas.

A articulação dos três núcleos de significação revela que a escolarização de alunos com autismo é um fenômeno atravessado por tensões que vão muito além da sala de aula. O **diagnóstico (Núcleo 1)** e suas implicações advindas do contexto clínico ainda exercem uma força motriz no contexto educacional. A educação, por sua vez, tende a naturalizar as dificuldades do orgânico, enquanto o **ensino (Núcleo 2)** emerge como a via necessária de compensação social e humana, capaz de subverter o destino biológico por meio da mediação cultural e de uma educação humanizada. Porém, a força transformadora da educação é afetada por essas intervenções externas e encontra-se tensionada pelas **condições concretas (Núcleo 3)**, em que a precarização do trabalho e as fragilidades formativas fragmentam a intencionalidade docente.

Por fim, a análise evidencia que a inclusão real não se efetiva apenas pelo discurso ou pela matrícula, mas também pela garantia de condições objetivas que possibilitam ao professor exercer uma práxis intencional e ao aluno autista apropriar-se da cultura humana. Diante desse cenário, as reflexões aqui tecidas permitem desdobrar as sínteses finais desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo questiona, à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobre a maneira como se configuram os sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo na produção acadêmica contemporânea e de que modo esses sentidos revelam as tensões entre as práticas pedagógicas, a centralidade do diagnóstico clínico e a formação docente no contexto da escola regular. Nos rastros desse questionamento tem-se como objetivo geral compreender, por meio de uma revisão de literatura fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, os sentidos constituídos acerca do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão escolar de alunos autistas. De modo específico almeja-se: 1) sistematizar a produção científica sobre a escolarização de alunos com autismo, identificando as principais concepções teóricas e os pressupostos metodológicos que fundamentam as práticas educativas relatadas nas pesquisas; 2) analisar, a partir da metodologia dos núcleos de significação, o modo como o diagnóstico de autismo é significado nas pesquisas; e 3) discutir as condições de ensino-aprendizagem para alunos com autismo.

Tomaram-se como referência duas perspectivas que têm ocupado lugar de destaque nas produções analisadas: as abordagens de base comportamental e a Teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir das contribuições da defectologia vigotskiana. Como procedimento metodológico, adotou-se o estado do conhecimento, articulado ao núcleo de significação como instrumento de análise, de forma a possibilitar a apreensão dos sentidos produzidos nas pesquisas selecionadas. A utilização do núcleo de significação mostrou-se especialmente potente, ao permitir a articulação entre recorrências, contradições e tensões presentes nas produções analisadas e favorecer uma compreensão que ultrapassa a descrição dos dados e evidencia os sentidos atribuídos ao autismo, à aprendizagem e à inclusão escolar no campo científico. A partir das análises desenvolvidas, foi possível compreender que os sentidos produzidos nas pesquisas se originam dos modos de compreender o desenvolvimento, a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.

Os núcleos de significação evidenciaram que o diagnóstico ultrapassa sua função classificatória, constituindo-se uma construção histórica que produz efeitos na organização das práticas escolares e nas formas de participação dos alunos. Mostraram a centralidade do ensino como mediação do desenvolvimento, com destaque ao papel do professor na organização intencional das práticas pedagógicas e na promoção da aprendizagem como

processo socialmente mediado; e apresentaram as tensões relacionadas à formação docente e às condições concretas da prática pedagógica e da atuação do professor.

Considera-se a educação transformadora pautada nas vivências, na subjetividade do aluno, nas ações mediadoras e intencionais do professor, que auxiliem no desenvolvimento integral do aluno. O estudo indicou a necessidade de uma educação inclusiva e humanizada que, além de transmitir os conhecimentos científicos, tenha compromisso ético, valorização da singularidade e reafirmação dos pilares inegociáveis para a significação e construção da linguagem dialógica como natureza viva na constituição do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As análises desenvolvidas permitem afirmar que as concepções de educação de alunos com autismo não são neutras, elas expressam disputas teóricas e epistemológicas que incidem diretamente sobre os modos de compreender o desenvolvimento, o papel da escola e a função do diagnóstico. Nesse sentido, a centralidade atribuída ao diagnóstico, quando tomada como explicação do desenvolvimento, tende a deslocar o foco das práticas pedagógicas e produz efeitos nas expectativas docentes e nas formas de participação dos alunos no contexto escolar.

Em contrapartida, a compreensão do ensino como mediação do desenvolvimento recoloca as relações pedagógicas como eixo estruturador da escolarização, de modo a indicar que a efetivação da inclusão escolar depende da organização intencional das práticas educativas e das condições concretas do trabalho educativo. A partir desses resultados, destaca-se que a organização do ensino assume papel central na escolarização de alunos com autismo e reafirma-se, assim, a responsabilidade da escola e do professor na promoção do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a efetivação de uma educação inclusiva não se reduz à adaptação do aluno às exigências escolares, mas também demanda a organização intencional de práticas pedagógicas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Os resultados também indicam a necessidade de fortalecimento da formação docente, considerando que as condições concretas do trabalho pedagógico incidem diretamente sobre as possibilidades de organização do ensino. Assim, compreender a inclusão escolar implica reconhecer que o desenvolvimento dos alunos não está condicionado exclusivamente às características individuais ou diagnósticas, mas se estende às relações estabelecidas no contexto escolar e às condições que sustentam o trabalho educativo.

Observa-se também com este estudo a centralidade de práticas que priorizam a modificação de comportamentos, o treinamento de habilidades específicas e a mensuração de resultados a partir de indicadores observáveis. Embora os estudos aqui analisados apontem

contribuições importantes no que se refere à organização de intervenções sistemáticas, evidenciam-se uma tendência à fragmentação dos processos educativos bem como uma compreensão do desenvolvimento frequentemente desvinculada de suas determinações históricas, sociais e culturais.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de redirecionar a centralidade dos diagnósticos e laudos médicos e seus atravessamentos na organização e nas práticas escolares, em busca de uma educação humanizada. Evidencia-se que a utilização dos laudos, quando tomados de forma isolada, pode limitar as possibilidades de desenvolvimento e participação dos alunos autistas no contexto de escolarização. Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma compreensão do desenvolvimento humano que considere sua dimensão histórica, cultural e social, deslocando o foco de explicações biológicas para a análise das condições educativas. No que se refere aos limites da pesquisa, o estudo se concentrou na análise de produções acadêmicas, o que implica considerar que os sentidos apreendidos dizem respeito às formas como o autismo e o processo de ensino-aprendizagem na inclusão escolar são significados no campo científico.

Além disso, as evidências mostraram a insuficiência de estudos que articulem, de forma mais aprofundada, a Teoria Histórico-Cultural e não contemplem diretamente as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, o que aponta para a necessidade de investigações que explorem o modo como esses pressupostos se materializam nas relações de ensino. Como possibilidade de continuidade, destaca-se a importância de pesquisas que se debrucem sobre o cotidiano escolar e analisem as práticas pedagógicas em contextos reais de ensino; e estudos que aprofundem a formação do professor na Teoria Histórico-Cultural, considerando as condições concretas do trabalho do professor. Essas investigações podem contribuir para ampliar a compreensão acerca da organização do ensino e de suas implicações no desenvolvimento e na inclusão escolar de alunos com autismo.

A análise dos estudos por núcleos apresenta que as tensões identificadas não se configuram como aspectos isolados, mas como expressões de modos distintos de compreender o desenvolvimento humano, o papel da escola e a função do ensino. Nesse movimento, observa-se que a centralidade do diagnóstico, a organização do ensino e as condições concretas da prática pedagógica se constituem dimensões interdependentes, que incidem diretamente sobre as possibilidades de escolarização e inclusão dos alunos com autismo. Tal compreensão permite afirmar que a efetivação de uma educação inclusiva não se realiza a partir de intervenções pontuais, mas depende de uma organização do ensino que

considere as relações sociais, a mediação pedagógica e as condições objetivas do trabalho educativo.

E espera-se que os resultados apresentados neste estudo possam trazer reflexões sobre os campos de formação de professores, a organização do ensino e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma inclusão escolar efetiva; e provocar o desejo por novas pesquisas. Mais do que encerrar um percurso investigativo, estas considerações finais apontam para a necessidade de continuidade da pesquisa em favor de um movimento permanente de análise, crítica e produção de novos sentidos no âmbito da educação. Diante disso, compreender a educação escolar de alunos com autismo implica reconhecer que o desenvolvimento humano não se reduz a determinações diagnósticas, mas se constitui nas relações sociais e nas práticas pedagógicas, que assumem papel central na organização do ensino e na produção de sentidos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, reafirma-se a escola como espaço privilegiado de humanização, no qual o ensino, organizado de forma intencional, possibilita a apropriação da cultura e a constituição da pessoa em sua dimensão histórica, social e cultural. Assim, mais do que responder às classificações diagnósticas, a educação se coloca como condição para o desenvolvimento, evidenciando a centralidade do pedagógico na efetivação de uma inclusão escolar que reconheça o aluno como ser humano de possibilidades. Em conclusão, esta pesquisa sustenta-se nas bases teóricas da defectologia e da Teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como um processo social e histórico. Nessa perspectiva, compreende-se que as funções psíquicas superiores não são determinadas apenas pelos fatores biológicos, mas se constituem nas interações e mediações culturais. Desse modo, o laudo deveria ser um dado que compõe a compreensão da criança sem esgotá-la, e não um manual de instruções que enclausura as práticas docentes.

Portanto, ao mostrar que o laudo médico e principalmente as prescrições sobre o aprender da criança engessam o fazer pedagógico, alicerça-se a afirmativa na aceitação de que o desenvolvimento da criança com autismo se efetiva na ZDP, por meio das mediações – e o professor em seu papel de mediar é o agente dinamizador da aprendizagem, conforme estudos de Vigotski (2022). Sendo assim, somente por meio de mediações pedagógicas intencionais, que priorizem a interação e a singularidade, será possível garantir que a criança seja potencializada em seu desenvolvimento humano, em vez de silenciada pelo seu diagnóstico.

Ao inviabilizar o saber do professor em detrimento de prescrições medicalizantes, priva-se a criança das mediações culturais e pedagógicas, necessárias para que ela supere os limites impostos pela deficiência, alcance novas formas de subjetivação e signifique seu modo

de aprender. Nesse contexto, quando o laudo médico regula a aprendizagem da criança e o fazer pedagógico, assiste-se ao enfraquecimento das trocas simbólicas em sala de aula e ao esvaziamento do papel do professor.

Nesse cenário, torna-se imprescindível discutir que a autonomia docente não nasce no vazio, ela exige valorização profissional e uma formação continuada que propicie o domínio teórico necessário para lidar com as especificidades do autismo. À luz da Teoria Histórico-Cultural, entende-se que o professor precisa estar instrumentalizado para ser o mediador do conhecimento, mas isso só é possível quando há condições objetivas de trabalho. Não basta contestar os protocolos e as prescrições médicas a serviço da inclusão, é preciso garantir condições reais e qualitativas para que o professor possa exercer o seu papel e para que o seu saber fazer não seja substituído por receitas prontas. Afinal, a verdadeira inclusão não se faz com discursos normativos que não se efetivam na práxis escolar, mas com profissionais valorizados e capazes de transformar o contexto escolar em um espaço de emancipação e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

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

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2a2019-51558> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558> Acesso em: 22 abr. 2026.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 17 mar. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy J. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786010> Acesso em: 8 maio 2026.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 353-368, 2009.

CHIOTE, F. de A. B. As políticas educacionais e a escolarização do aluno com autismo no ensino médio. In: SANTOS, E. dos C.; GONÇALVES, M. A. C. L. (org.). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 18-32.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COSTA, P. L. de L., L., NOVAES, D., FREIRE, S. F. D. C. D. Acessibilidade na educação de alunos autistas: diálogos entre teoria histórico-cultural e estudos críticos do autismo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 2, p. 1-17, 2026.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 323-344, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55222582016> Acesso em: 2 mar. 2025.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 19 mar. 2026.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprendizado escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios**. São Paulo: Moderna, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A construção social da deficiência: do modelo médico ao modelo social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 47-58, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana Paula de. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. Campinas, 2001. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREITAS, Ana Paula de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, e2025c0301BR, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0026BR>

FREITAS, Maria Teresa de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 50-55, 2015.

GÓES, Fernando Ribeiro; CRUZ, Marisa Nogueira. **Metodologia científica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

HASSUNUMA, Renato Massaharu; GARCIA, Patrícia Carvalho; VENTURA, Talita Mendes Oliveira; SENEDA, Ana Laura; MESSIAS, Sandra Heloisa Nunes. Revisão integrativa e redação de artigo científico: uma proposta metodológica em 10 passos. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, Bauru, v. 5, n. 3, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51161/integrar/remas/4275>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resultados preliminares. Brasília, DF: Inep, 2024a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 19 mar. 2026.

KOHL-SANTOS, Patrícia; MOROSINI, Marília Costa. Bibliografia anotada: roteiro de organização de dados. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2018.

KROTH, Darlan Christiano; BARTH, Enise. Do acesso ao êxito acadêmico: a importância da política de assistência estudantil no ensino superior. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 20, n. 58, e12102, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2022.58.12102>

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia: Revista de Educación Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119-129, jan./jul. 2018.

LEITE, Francisco Edson Pereira; BARROS, João Luiz da Costa. **Teoria histórico-cultural**: fundamentos essenciais. Manaus: EDUA, 2024. *E-book*. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/8775/2/Ebook_FranciscoLeite_Jo%C3%A3oBarros_Teoria%20hist%C3%B3rico-cultural.pdf Acesso em: 14 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 30, n. 146, p. 1-30, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

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

NOVAES, Daniel. O conceito de autismo em textos de Vigotski. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2024.

NOVAES, Daniel. **Relações de ensino na abordagem de Vigotski**: a criança com autismo e o professor. Curitiba: CRV, 2024.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. (Trans)formação do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 32-48, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h507>

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A constituição da criança com autismo: Diagnóstico e suas implicações. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 21-32, 2024.

NOVAES, Daniel. The Vygotskian Drama of School Writing in the Child with Autism. **Global Journal of Human-Social Science, Global Journal of Human-Social Science - G: Linguistics & Education**, GJHSS-G Volume 25(GJHSS Volume 25 Issue G6). 2026.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, e270001, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID-11. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int>

PAULA, Livia Simões de. **O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança de educação infantil**: o que revelam as professoras? 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

PEREIRA, Manuela Fernandes da Silva. **Linguagem e processamento sensorial**: repercussões na clínica com sujeitos autistas sob a perspectiva histórico-cultural. 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29298> Acesso em: 10 abr. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 401-414.

RIBEIRO, Tatiane Cristina. **Epidemiologia do transtorno do espectro do autismo: rastreamento e prevalência na população**. 2022. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RZYANKINA, E., VITKO, Y. S., PEREIRA, D. N. G., GOMES, D. R., EMELIN, G. D., SAVCHENKO, N. L., KUMAR, S. Cultural-historical reflection on learning, place, and legacy of Vygotsky. **Cultural-Historical Psychology**, v. 22, n. 1, p. 128-140, 2026.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/131> Acesso em: 8 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 17.798, de 06 de outubro de 2023. Altera a Lei n.º 17.158, de 2019, para assegurar acompanhante especializado a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classes comuns de ensino regular. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Executivo, Caderno I, seção I, p. 1, 7 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante;

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. *In*: SILVA, Maria. Aparecida (org.). **Ética e pesquisa em educação**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 47-62.

TANZI NETO, Adolfo. **Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein: espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle**. Campinas: Pontes, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995. p. 117–170.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Editora UFRJ, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.jahr.org> Acesso em: 11 abr. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa e Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA

ALVES, Adriana Gomes; SANTOS, Adriana Prado Santana; COELHO NETO, João. Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista. **Ensino e Pesquisa**, Cascavel, v. 20, n. 3, p. 70-82, 2020.

ANDRADE, Francisco Ari; REBOUÇAS, Aline de Oliveira; OLIVEIRA, Renata Tavares de. A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 261-279, 2021.

BALBINO, Vanessa da Silva; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; SILVA, Regina Celi Delfino da. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com autismo. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 6, p. 1-18, 2021.

BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Contribuições da psicopedagogia no processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, p. 1-15, 2023.

BEZERRA, Jhaime Fabiola Oliveira da Silva *et al.* A utilização de jogos didático no processo de ensino aprendizagem de alunos com transtornos do espectro autista – TEA. **Revista Acadêmica Online**, Volta Redonda, v. 10, n. 53, p. 1-10, 2024.

CARDOSO, Martha Vanessa Lima do Nascimento. Os reflexos pandêmicos no ensino ofertado pela rede pública de Maceió/AL: políticas públicas e dignidade sob as perspectivas de Habermas. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 269-276, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2022v9nesp.p269-276>

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; OLIVEIRA, Jonilce Aparecida de; DANTAS, Gabriela de Souza. Educação infantil: a contribuição da ludicidade na perspectiva da inclusão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 113-130, 2022.

COMPARIN, Karen Andréa; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensinar autistas: o que dizem as pesquisas na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 19, n. 48, p. 1-19, 2024.

GONZÁLEZ, Osvaldo Hernández; SPENCER, Rosario; LEYVA, Inalvis Gómez. La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vigotski. **Conrado**, Cienfuegos, v. 17, n. 78, p. 214-220, 2021.

HOEHNE, Thainara Ribeiro Batista; RICHARTZ, Terezinha. Inclusão da criança com autismo na escola a partir de Vigotski. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Madrid, v. 17, n. 13, p. 3454-360, 2024.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; SILVA, Cristiane de; ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 43, p. 150-176, 2016.

KRUGER, Simone Infingardi; TONOCCHI, Rita; BERBERIAN, Ana Paula; GOLINELLI, Rayssa Thaynara; DIAS, Carlos Eduardo Borges; GUEBUR, Francielle; ARAUJO, Cristiano Miranda de. Práticas clínicas fonoaudiológicas e educacionais voltadas à pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Tuiuti, v. 10, n. 69, p. 26-72, 12 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.35168/2176-896X.UTP.Tuiuti.2024.Vol10.N69.pp26-72>

MENEZES, Anderson de Alencar; SILVA, Antonio Tancredo Pinheiro da; LIMA, Izabella Lorryne Santana de; LEGNANI, Viviane Neves. Olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, n. e27244, p. 1-17, 2020.

MORAES, Júlia Franco; ARRUA, Mariele Trindade Silva; SILVA, Rita de Fátima da. Os desafios do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Campo Grande, v. 2, n. 12, p. 200-215, 2023.

NASCIMENTO, Maria Eduarda Bezerra do *et al.* A importância da inclusão escolar e social em criança autista. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 184-194, 2024.

NOGUEIRA, Ana Beatriz de Moraes Rocha. Habla privada en resolución de problemas: el papel de la palabra en la práctica de niños con TEA. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 91-108, 2017.

OLIVEIRA, Ethyenne Goulart; NUNES, Rodrigo Lima. A relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar sob a ótica da Teoria Histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2024.

PEREIRA, Kelda de Fátima; SCHMITT, Beatriz Dittrich. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2016.

PERES, Daniele Souza; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte; SANTOS, Rafael César Ferrari dos. Desenvolvimento da imaginação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na perspectiva histórico-cultural. **Colloquium Vitae**, Presidente Prudente, v. 8, n. esp., p. 57-62, 2016.

REIG, Irene Rivera. Desarrollo de la teoría de la mente en autismo. **Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, v. 23, n. 23, p. 91-108, 2023.

ROCHA, Laura Patrícia; GARCIA, Rafaela Rodrigues; FREITAS, Regina Celia Sales de. A escola regular e professores trabalhando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 8, n. 10, p. 2619-2634, 2022.

SANTOS, Igor Tomé Silva; MATTOS, Roberto Calazans; ABREU, Douglas Nunes. Diagnóstico de autismo: contribuições da teoria psicanalítica. **SEPHALLUS de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 10, p. 129-145, 2021.

SANTOS, Neide Maria; CARRAMILLO-GOING, Luana. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 15, n. 37, p. 595-613, 2023.

SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2017.

SUÁREZ, Fátima; MATA, Berta; PERALBO, Manuel. Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, La Coruña, n. esp. 9, p. 94-98, 2015.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 152-163, 2017.