

Ensino, mediação e desenvolvimento psíquico: Uma análise histórico-cultural da inclusão de crianças com TEA

Teaching, Mediation, and Psychological Development: A Historical-Cultural Analysis of the Inclusion of Children with ASD

Enseñanza, mediación y desarrollo psíquico: Un análisis histórico-cultural de la inclusión de niños con TEA

Joyce Oliveira Rosa¹

Carlos Edivan da Silva Becalli²

Solange Franci Raimundo Yaegashi³

Resumo: O artigo analisa em que medida a organização intencional do ensino, com base na mediação pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, contribui para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e para a efetivação das políticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O referencial teórico apoia-se em autores clássicos e contemporâneos, articulando fundamentos sobre mediação, desenvolvimento humano e o papel social da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica e documental, que analisa políticas públicas, literatura especializada e o Currículo de Cascavel (PR). A análise evidencia um descompasso entre os avanços legislativos da inclusão e as práticas pedagógicas realizadas, destacando a mediação docente, o planejamento intencional e o acesso ao conhecimento científico como condições essenciais ao desenvolvimento das crianças com TEA. Conclui-se que a Educação Infantil inclusiva depende da atuação docente mediadora, de currículos comprometidos com o conhecimento e da efetiva implementação das políticas públicas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Mediação Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural. Inclusão Escolar.

Abstract: The article analyzes the extent to which the intentional organization of teaching, based on pedagogical mediation grounded in Historical-Cultural Theory, contributes to the development of Higher Psychological Functions and to the implementation of inclusion policies for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. The theoretical framework draws on classical and contemporary authors, articulating foundations related to mediation, human development, and the social role of the school. This is a qualitative, theoretical-bibliographic, and documentary study that analyzes public policies, specialized literature, and the Curriculum of Cascavel (PR). The analysis reveals a gap between legislative advances in inclusion and actual pedagogical practices, highlighting teacher mediation, intentional planning, and access to scientific knowledge as essential conditions for the development of children with ASD. It concludes that inclusive Early Childhood Education depends on mediating teaching practices, curricula committed to knowledge, and the effective implementation of public policies.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Pedagogical Mediation. Historical-Cultural Theory. School Inclusion.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6896-8758>; E-mail: joyoliveirarosa@gmail.com

² Mestrando em Educação pela UEM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2277-1619>. E-mail: pg406669@uem.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da UEM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: solange fry@gmail.com

Resumen: El artículo analiza cómo la organización intencional de la enseñanza, basada en la mediación pedagógica de la Teoría Histórico-Cultural, contribuye al desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores y a la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Infantil. El marco teórico se apoya en autores clásicos y contemporáneos y aborda la mediación, el desarrollo humano y el papel social de la escuela. Se trata de una investigación cualitativa, teórico-bibliográfica y documental que analiza políticas públicas, literatura especializada y el Currículo de Cascavel (PR). El análisis revela una brecha entre los avances legislativos y las prácticas pedagógicas, destacando la mediación docente, la planificación intencional y el acceso al conocimiento científico como condiciones esenciales para el desarrollo de los niños con TEA. Se concluye que la Educación Infantil inclusiva depende de la actuación docente mediadora, de currículos comprometidos con el conocimiento y de la implementación efectiva de las políticas públicas.

Palabras-clave: Trastorno del Espectro Autista. Educación Infantil. Mediación Pedagógica. Teoría Histórico-Cultural. Inclusión Escolar

Submetido 02/12/2025

Aceito 04/02/2026

Publicado 10/02/2026

Considerações Iniciais

As pessoas com TEA geralmente apresentam desafios em suas interações, incluindo dificuldades para compartilhar emoções, sustentar conversas e estabelecer contato visual, além de possíveis atrasos na linguagem e limitações na compreensão da fala e de elementos não verbais da comunicação. Também podem manifestar comportamentos repetitivos ou restritos, interesses muito específicos, movimentos estereotipados, forte apego a rotinas, resistência a mudanças, seletividade alimentar, sensibilidade a sons, entre outras características (APA, 2014; Batista, 2021).

Diante dessas especificidades, muitos professores da Educação Infantil vivenciam sentimentos de insegurança e angústia ao receber crianças com TEA em sala de aula, o que os leva a buscar práticas pedagógicas capazes de atender às limitações e às necessidades desses estudantes, sem desconsiderar suas singularidades (Batista, 2021). Observa-se, ainda, a preocupação com o momento de ingresso dessas crianças nas instituições educacionais, reconhecendo-se que o acolhimento inicial constitui apenas a primeira etapa do processo. O desafio central consiste em assegurar sua permanência, inclusão e participação efetiva nas atividades escolares, aspecto que, segundo Batista (2021), nem sempre se concretiza nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) investigados.

Considerando a necessidade de ampliar as reflexões e os debates acerca do atendimento educacional inclusivo e, diante das divergências entre os avanços legais das políticas de inclusão para estudantes com TEA e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na Educação Infantil (Araujo; Silva; Zanon, 2023; Rosa; Borges, 2024; Schlindwein; Proença; Milléo, 2025), emerge o seguinte questionamento: De que modo a organização intencional do ensino, considerando a mediação pedagógica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, bem como para a efetivação das políticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil? Sendo assim, o objetivo do estudo é examinar em que medida a organização intencional do ensino, considerando a mediação pedagógica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, favorece o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e promove a materialização das políticas de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A relevância deste estudo reside em evidenciar que a atuação docente ancorada na Teoria Histórico-Cultural, por meio da mediação com alunos com TEA na Educação Infantil,

constitui condição indispensável para a consolidação de uma educação inclusiva. Ao problematizar os limites das políticas e prerrogativas legais e defender a escola como espaço privilegiado de produção de saberes e promoção da socialização e da inclusão das crianças com TEA, este artigo contribui tanto para o debate acadêmico sobre a importância da mediação pedagógica e das políticas públicas quanto para o fortalecimento das práticas educativas inclusivas destinadas a crianças com TEA na Educação Infantil. Destaca-se, ainda, o caráter inédito desta pesquisa por articular a Teoria Histórico-Cultural, as políticas públicas e o currículo escolar, propondo uma abordagem dialética e crítica entre legislação e mediação, ainda pouco explorada na literatura.

Para responder à problemática e alcançar o objetivo proposto, o artigo organiza-se em três partes, além dessa seção introdutória. A primeira descreve a metodologia para a realização da pesquisa. A segunda aborda os resultados e discussão. Por fim, nas considerações finais, são reunidas as reflexões centrais, reafirmando a importância da mediação pedagógica do professor para a consolidação de uma Educação Infantil inclusiva e para a efetiva implementação das políticas públicas.

Para além da sistematização dos marcos teóricos e legais da educação inclusiva, este artigo busca tensionar a lacuna persistente entre o reconhecimento normativo do direito à educação e sua efetiva materialização no cotidiano escolar. Ao adotar a Teoria Histórico-Cultural para a análise, o estudo contribui para deslocar o debate da inclusão do plano meramente jurídico ou assistencial para o campo da organização intencional do ensino e da mediação pedagógica como categorias centrais do desenvolvimento humano. A originalidade do trabalho reside na articulação crítica entre políticas públicas, conhecimento científico e prática pedagógica, reforçando a necessidade da articulação e ações coletivas e evidenciando a mediação docente como condição estruturante para a efetivação do direito ao conhecimento das crianças com TEA na Educação Infantil.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de base teórico-bibliográfica, construída a partir do exame de obras e produções já elaboradas por diversos autores, com o intuito de revisar, interpretar e aprofundar criticamente o conhecimento existente sobre o tema (Mainardes, 2018; Gil, 2019). A escolha por esse tipo de abordagem metodológica

decorre da necessidade de compreender e discutir os conceitos, as perspectivas e os debates que sustentam a mediação da criança com TEA na Educação Infantil. A pesquisa também se caracteriza como documental, pois permite a análise de documentos educacionais, nesse caso, o currículo escolar como fonte primária para superar a aparência imediata e alcançar as múltiplas determinações da realidade concreta (Evangelista; Shiroma, 2019).

A pesquisa utiliza, como procedimento de elaboração teórica, uma interpretação reflexiva da literatura especializada e a análise documental, voltadas a reconhecer pontos de convergência, tensões e lacunas que permeiam os debates atuais que envolvem ou afetam a mediação pedagógica na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. O caminho metodológico foi organizado em cinco etapas interdependentes: i) o papel social da escola e as políticas de inclusão; ii) Mediação, aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA; iii) O professor como mediador das aprendizagens; e iv) Análise do currículo da Educação Infantil e da Educação Especial: mediação pedagógica e inclusão de crianças com TEA e, ao discutir as considerações finais, (v) construção de uma síntese interpretativa que articula as diferentes abordagens, possibilitando uma visão mais abrangente e crítica da temática (Severino, 2017).

No processo de seleção das fontes, priorizaram-se autores clássicos e contemporâneos cujas contribuições dialogam diretamente com os objetivos do estudo, tendo com critérios de seleção a relevância para o estudo, produções baseadas na concepção Histórico-Cultural e de abordagens inclusivas para a Educação Especial. Entre eles, destacam-se a tríade Vygotski (1993), Leontiev (2004; 2021) e Moretti, Asbahr e Rigon (2011), que abordam os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, bem como a formação social do psiquismo, da consciência humana e do pensamento. Incluem-se, ainda, Davídov (1988) e Rosa, Moraes e Cedro (2010), que discutem a relação entre pensamento empírico, pensamento teórico e organização do ensino; e Young (2016) e Libâneo (2016), ao tratarem da importância do conhecimento para as escolas do século XXI. Soma-se a isso Batista (2021), que apresenta os desafios da educação inclusiva na Educação Infantil, além de Souza, Yaegashi e Gonçalves (2023) e Yaegashi et al. (2025), os quais discutem as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão escolar de crianças com TEA. Esses referenciais, articulados entre si, constituem a base para a análise crítica e a discussão teórica desenvolvidas ao longo do artigo. Como contribuição empírica, optou-se pela análise documental do Currículo Municipal Para Rede

Pública de Ensino de Cascavel, por ser um documento fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e expressar a produção coletiva de professores em atividade da rede de ensino. Para isso, o currículo foi submetido à pré-análise, para a seleção do documento, sua codificação e organização sistemática e, por fim, a análise interpretativa que contribuíram para as conclusões alinhadas aos objetivos do estudo. (Fontana; Pereira, 2021). A partir da seleção, analisou-se, nos fundamentos teóricos, a seção dos Pressupostos Filosóficos e a seção do Desenvolvimento Humano e Periodização do Desenvolvimento. Também submeteu-se à análise os trechos que tratam diretamente da organização do ensino na Educação Infantil e aqueles que abordam o AEE e o TEA nesta etapa do ensino.

Reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa teórico-bibliográfica-documental, há limitações quanto à abrangência da literatura e à impossibilidade de generalizações empíricas. No entanto, a metodologia adotada possibilita contribuições significativas para a compreensão e o debate sobre a mediação do professor como elemento significativo no processo de materialização da inclusão de crianças com TEA, ao oferecer uma leitura crítica e articulada dos referenciais selecionados, capaz de subsidiar reflexões futuras e inspirar investigações empíricas posteriores, além de potencializar e redimensionar a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

Resultados e discussão

Nesta seção, analisa-se qualitativamente os dados obtidos ao relacionar os estudos selecionados, discutindo pontos de convergência, tensões e lacunas que permeiam os debates atuais que envolvem ou afetam a mediação pedagógica na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A seção está organizada em quatro etapas de análise interdependentes, sendo elas: i) o papel social da escola e as políticas de inclusão; ii) Mediação, aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA; iii) O professor como mediador das aprendizagens; e iv) Análise do currículo da Educação Infantil e da Educação Especial: mediação pedagógica e inclusão de crianças com TEA.

O papel social da escola e as políticas de inclusão

Young (2016) e Libâneo (2016) convergem ao afirmar que a função social da escola consiste em garantir o acesso ao conhecimento cultural, científico e sistematizado, o

denominado conhecimento poderoso, como condição para a formação emancipada dos estudantes. Ao assegurar a apropriação desses saberes, efetiva-se o direito à semelhança, entendido como igualdade por meio de uma formação cultural e científica comum. Nessa perspectiva, os autores criticam concepções curriculares que reduzem a escola ao acolhimento social ou à valorização exclusiva de conhecimentos práticos e experiências imediatas, em detrimento do ensino sistematizado.

Ao analisar as políticas educacionais brasileiras, Libâneo (2016) denuncia o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, atribuindo-o à influência de organismos internacionais que redefinem a instituição prioritariamente como espaço de proteção social. Tal orientação, segundo o autor, fragiliza a centralidade do ensino e compromete a função formativa da escola.

No plano internacional, González (2025) reconhece avanços significativos nos direitos educacionais das pessoas com deficiência, destacando a transição de uma perspectiva assistencial, presente na Declaração dos Direitos da Criança (1959), para a defesa da educação inclusiva, consolidada na Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006), que estabelece a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis de ensino.

No contexto brasileiro, Yaegashi et al. (2025) apontam avanços relevantes nas políticas de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da Constituição Federal de 1988 e de marcos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que equipara a pessoa com TEA às pessoas com deficiência, conforme a LDB nº 9.394/1996. Esse arcabouço foi ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), voltada à promoção da igualdade de oportunidades e ao fortalecimento da cidadania.

Apesar dos avanços normativos, persiste um hiato entre as garantias legais e a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas (Yaegashi et al., 2025). Tal descompasso evidencia a centralidade da formação continuada docente e da organização pedagógica das escolas como condições para a materialização do direito à educação inclusiva (Souza; Yaegashi; Gonçalves, 2023; González, 2025). Nesse sentido, os autores convergem ao afirmar que o acesso ao conhecimento sistematizado constitui o núcleo da função social da escola e não se efetiva

automaticamente por meio da legislação, mas depende da mediação pedagógica intencional, sustentada por bases teóricas consistentes.

Mediação, aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA

Ao compreender que a função social da escola se ancora no acesso ao conhecimento científico e sistematizado como condição para a emancipação humana, Saviani (2013), Young (2016) e Libâneo (2016) apontam a necessidade de uma atuação docente sustentada por bases teóricas sólidas, capaz de organizar intencionalmente o ensino e promover processos de aprendizagem orientados à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (Bernardes; Asbahr, 2007).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano resulta da unidade dialética entre fatores biológicos e sociais, sendo as Funções Psicológicas Superiores — como percepção, atenção, memória, pensamento e imaginação — produtos da vida social, construídos nas relações coletivas e mediados culturalmente (Vygotski, 1993; Leontiev, 2004; Bernardes; Asbahr, 2007). Diferentemente das funções elementares, vinculadas à sobrevivência, as funções superiores constituem processos intencionais e voluntários, que permitem ao indivíduo superar a experiência imediata por meio da internalização de formas culturais de comportamento.

No que se refere às crianças com TEA, Vygotski (2022) enfatiza o papel determinante do ambiente social no desenvolvimento, defendendo que a aprendizagem não pode ser compreendida de modo isolado, mas em estreita relação com as interações sociais e culturais. Essa abordagem desloca o foco das limitações para as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento, reconhecendo o papel formativo das mediações sociais.

Em consonância com essa perspectiva, e apesar dos recorrentes descompassos entre legislação e prática pedagógica (Araujo; Silva; Zanon, 2023; Rosa; Borges, 2024; González, 2025; Schlindwein; Proença; Milléo, 2025), bem como das tendências neoliberais de esvaziamento do conhecimento escolar (Libâneo, 2016), o Currículo do município de Cascavel (PR) apresenta-se como uma experiência coletiva comprometida com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao reafirmar a centralidade do conhecimento científico, o documento expressa a concepção de currículo como a própria escola

em funcionamento, orientada para o desenvolvimento humano (Saviani, 2013; Cascavel, 2020a; 2020b).

A educação escolar, conforme Davidov (1988), constitui o eixo central do desenvolvimento psíquico infantil, ao promover a assimilação ativa dos conteúdos teóricos e a formação do pensamento teórico. Nesse processo, a organização do ensino assume papel decisivo, sobretudo para crianças com TEA, para as quais a escola se configura como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, de socialização e de construção de vínculos humanos, favorecendo tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (Cascavel, 2020a; 2020b).

Saviani (2013) define o trabalho educativo como a produção intencional, em cada indivíduo, da humanidade historicamente construída, o que exige não apenas a seleção dos conteúdos científicos essenciais, mas também a organização dos meios para sua apropriação. Nessa direção, Aires (2023) amplia o conceito de mediação, compreendendo-o como uma ação intencional, planejada e mediada por instrumentos e signos, fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA, podendo ser promovida por diversos elementos mediadores, em uma perspectiva de coletividade.

A mediação pedagógica, concebida como um processo coletivo que envolve professores, pares, família e recursos culturais, demanda investimentos consistentes na formação docente. Conforme o Currículo de Cascavel (2020a; 2020b), a aprendizagem se efetiva por meio da mediação, do planejamento e da organização do ensino, cabendo ao professor orientar atividades, selecionar recursos e mediar valores sociais e culturais que atravessam o processo educativo.

As análises realizadas convergem ao reconhecer que a escola, ancorada no conhecimento científico e sustentada por mediações intencionais, constitui o espaço privilegiado para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e para a escolarização de crianças com TEA. Embora persistam lacunas entre os fundamentos teóricos e as práticas efetivas, o Currículo de Cascavel (PR) evidencia uma construção coletiva orientada à superação desses desafios, reafirmando o papel central do professor como mediador entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se imprescindível aprofundar a discussão sobre a mediação pedagógica docente como elemento decisivo para a efetivação das potencialidades das crianças com TEA.

O professor como mediador das aprendizagens

Sustentando a perspectiva de que a educação escolar favorece o desenvolvimento psíquico, Asbahr (2007) afirma que, para ambos os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem — alunos e professores, a atividade pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, para que a escola cumpra seu papel principal de libertar os estudantes das experiências imediatas e do senso comum, elevando-os ao conhecimento elaborado e promovendo a passagem do senso comum à consciência científica (Saviani, 2013), é necessário que o trabalho pedagógico realizado pelo professor esteja comprometido com um ensino intimamente relacionado ao desenvolvimento. Os estudos da psicologia permitem considerar o papel decisivo do ensino no desenvolvimento psíquico das crianças, destacando que é preciso buscar os caminhos adequados, pois não é todo ensino que promove o desenvolvimento (Davidov, 1988).

Ao buscar explicitar tais caminhos, ou meios, Saviani (2013), considera o elemento “forma” na organização do trabalho pedagógico, que está relacionado à questão “como ensinar”. A forma está direta e dialeticamente vinculada aos demais elementos da tríade: o conteúdo, que se refere à questão do “o que ensinar”, e o sujeito — “a quem ensinar”. O autor também discute a questão “como ensinar”, definindo-a como “a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2013, p. 13), atribuindo essa tarefa ao trabalho educativo do professor na prática escolar. Isso quer dizer que uma organização adequada do ensino, mediada por instrumentos e signos, é capaz de impulsionar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, desde que consideradas as especificidades da periodização do desenvolvimento infantil (Cascavel, 2020a). Ainda a respeito da organização do ensino, o currículo da Rede Pública de Ensino de Cascavel (PR) orienta que:

Na atividade de ensino, compete ao professor promover o desenvolvimento de seus alunos e propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico que também estabelece na criança motivos de ações para a aprendizagem (Cascavel, 2020a, p. 51).

Nesta mesma ótica, de considerar que a atividade de ensino promove o desenvolvimento, Batista (2021) apresenta importantes direcionamentos para a compreensão da influência do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com TEA, pois, segundo a autora,

[...] o homem aprende para sanar suas necessidades, desenvolvendo as capacidades humanas, tendo ou não deficiência. Com isso, explica que qualquer indivíduo pode se apropriar de produções realizadas por outros, a bengala para o cego, a língua de sinais para o surdo, o software de comunicação para o autista não verbal (Batista, 2021, p.25).

Nesse sentido, Aires (2023) coloca em relevo o processo de mediação ao discutir a compreensão desse conceito, considerando que a mediação desempenha um papel central na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com TEA. A autora evidencia a influência da mediação intencional e planejada, conduzida por professores, na aquisição das Funções Psicológicas Superiores, tais como imaginação, atenção, memória, pensamento, linguagem e abstração. Ademais, amplia a compreensão do conceito de mediação ao considerar, sob a perspectiva do trabalho coletivo, o papel mediador de outros grupos, como familiares e colegas sem deficiência, com o apoio de instrumentos mediadores. Acrescenta, ainda, que, no contexto escolar, para além da atuação docente, devem ser considerados outros elementos mediadores, entre os quais se incluem recursos humanos — como cuidadores, profissionais de apoio e coordenadores pedagógicos — e recursos materiais, como tecnologias, brinquedos, fantasias e pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA (Comparin, 2024). Dessa forma, compreende-se que tanto a mediação deliberada e coletiva quanto o uso de signos e instrumentos ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem das crianças com TEA.

Para promover a mediação, ao organizar o ensino, o professor precisa levar em consideração que o ato de ensinar refere-se a uma compreensão ampla de mediação intencional, que busca inserir o sujeito em determinado tipo de atividade⁴. Isso não se restringe ao uso de objetos que são de interesse prévio da criança com TEA para provocar alguma forma de comunicação ou ação conjunta, como tende a aparecer em algumas “orientações práticas”. Para

⁴ Conforme Leontiev (2004), atividade é o processo ativo de reprodução dos traços da atividade acumulados nos objetos da cultura

além das estratégias, trata-se de favorecer sua participação no processo de atribuição de significados, inclusive em situações em que nenhum objeto está envolvido, e de inseri-la em uma rede de relações com outras pessoas (Martins; Góes, 2013). Tais afirmações remetem que, na Educação Infantil, a mediação deve considerar que a relação criança–objeto é insuficiente; é indispensável a atuação de um adulto mais qualificado, possibilitando, a partir do conhecimento que a criança já apresenta, a ampliação das percepções dos objetos para além de seus aspectos físicos e permitindo a assimilação dos procedimentos sociais de ação com os objetos (Elkonin, 1987). Sendo assim,

[...] somente por meio de mediação qualificada - intencional e planejada - é que o nível de desenvolvimento potencial poderá avançar para nível de desenvolvimento real pois, conforme afirmado por Vigotskii (2010, p. 113) “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Assim, Chaiklin (2011), ao explicar sobre ZDP, considera importante identificar o conhecimento prévio da criança, refletindo sobre a necessidade de avaliar seu desenvolvimento (Aires, 2024, p.24).

Na direção de compreender a mediação pedagógica e a organização do ensino para crianças com TEA, de modo a promover avanços em seu desenvolvimento por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, Chaiklin (2013) afirma que o ensino deve criar condições para impulsionar a criança para além do nível de desenvolvimento já consolidado, editados práticas de ajuste ou simplificação excessiva dos conteúdos. Tal orientação exige compreender a criança com TEA para além de caracterizações estigmatizantes, reconhecendo seus potenciais e possibilidades de desenvolvimento (Aires, 2023). Nessa direção, Martins e Góes (2013) ressaltam que apenas ao romper com a crença de que o interesse da criança com TEA se restringe aos objetos é possível apreender as nuances qualitativas de suas manifestações e interações.

Ao problematizarem a mediação pedagógica, Martins e Góes (2013) destacam a necessidade de questionar não apenas como a pessoa autista se relaciona, mas também como os outros se relacionam com ela, superando intervenções centradas no transtorno e orientadas pela eliminação de sintomas. As autoras defendem práticas voltadas à construção de condições intersubjetivas que favoreçam a atribuição de sentidos às vivências da criança com TEA, deslocando o foco das limitações para as possibilidades de desenvolvimento.

Essa concepção converge com o Currículo de Cascavel (PR), ao orientar que as estratégias pedagógicas devem enfrentar as dificuldades identificadas e possibilitar que o aluno avance além do estágio em que se encontra, por meio de atividades que despertem seu interesse e promovam seu envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem. O documento enfatiza que a aprendizagem depende de mediação, planejamento e organização docente, reconhecendo o professor como agente central na orientação das atividades, no uso de recursos e na mediação dos valores sociais e culturais (Cascavel, 2020b).

O currículo também ressalta a necessidade de atenção às singularidades do aluno com TEA, indicando estratégias como uso de linguagem clara, adequação de estímulos sensoriais, adaptação de tarefas, valorização de interesses específicos, atividades lúdicas e, quando necessário, o uso de comunicação alternativa. Ainda que apresente orientações específicas, o documento assume o currículo como construção coletiva e dinâmica, atribuindo ao professor o papel de dar vida à proposta pedagógica (Cascavel, 2020a), o que dialoga com Arroyo (2000) ao afirmar a centralidade do ofício docente na reinvenção cotidiana da escola.

Reforçando a importância da postura vigilante do professor, Martins e Góes (2013) evidenciam que a mediação exige um olhar atento aos movimentos da criança, à atribuição de sentidos às ações, ao uso dos objetos e às relações estabelecidas na brincadeira. Mesmo na ausência de fala, as autoras defendem a ampliação das relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto por meio de uma mediação intencional, que ensina a brincar e insere a criança em processos de significação compartilhados. Nessa mesma direção, Aires (2023) compreende o professor como organizador do ambiente escolar, responsável por criar condições favoráveis à aprendizagem, inclusive por meio de atividades lúdicas coletivas que promovam a interação entre crianças com e sem TEA, ampliando os processos de desenvolvimento e a participação social.

Comparin (2024) evidencia a relação dialética entre a qualidade da mediação pedagógica, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA e o nível de consistência da formação docente, especialmente quando fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. Segundo a autora, essa base teórico-metodológica permite ao professor planejar intervenções intencionais voltadas às potencialidades dos alunos, fortalecendo as Funções Psicológicas Superiores e atuando com precisão na Zona de Desenvolvimento Iminente, superando concepções biologizantes da deficiência.

Em síntese, os autores convergem ao afirmar que o desenvolvimento da criança com TEA depende de um ensino intencionalmente organizado, no qual a mediação docente ocupa papel central na articulação entre currículo, ensino e inclusão. A formação do professor, concebida de modo dialético e ancorada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, constitui condição fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas coletivas e sistematizadas, capazes de promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores das crianças com TEA na Educação Infantil.

Análise do currículo da Educação Infantil e da Educação Especial: mediação pedagógica e inclusão de crianças com TEA

A análise dos volumes da Educação Infantil e da Educação Especial do Currículo da Cascavel (PR) permite apreender como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica se materializam no documento oficial que orienta o trabalho pedagógico da rede, particularmente no que se refere à inclusão de crianças com TEA. Trata-se, portanto, de compreender o currículo não apenas como prescrição normativa, mas como expressão de uma determinada concepção de desenvolvimento humano, ensino e mediação pedagógica.

Observa-se, nestes documentos, a explicitação de uma concepção de educação escolar comprometida com a humanização das crianças, ao afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico consiste em possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente elaborado, por meio de um ensino intencional, sistematizado e organizado, capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Cascavel, 2020a; 2020b). Essa formulação evidencia a centralidade atribuída ao ensino como motor do desenvolvimento, em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, ao reconhecer que a aprendizagem, quando mediada de forma consciente, antecede e impulsiona o desenvolvimento infantil.

Tal concepção é reforçada quando o currículo atribui ao professor o papel de organizador do ensino, responsável por planejar, selecionar conteúdos e estruturar situações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças:

Na atividade de ensino, compete ao professor promover o desenvolvimento de seus alunos e propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento

teórico-científico que também estabelece na criança motivos de ações para a aprendizagem (Cascavel, 2020a, p.51).

Nesse sentido, o documento se afasta de perspectivas espontaneístas ou naturalizantes do desenvolvimento infantil, reafirmando a mediação pedagógica como categoria central do processo educativo. Contudo, ao tratar da diversidade presente nas instituições de Educação Infantil, o currículo mantém-se em um nível de generalidade que pouco explicita como essa mediação se concretiza frente às especificidades do desenvolvimento de crianças com TEA. O volume da Educação Especial, embora assuma uma abordagem histórico-cultural do Atendimento Educacional Especializado e do Transtorno do Espectro Autista, apresenta discussões a respeito do TEA em uma seção composta por dezenove páginas destinadas a aspectos históricos, políticos/normativos, clínicos e pedagógicos. Quanto aos aspectos pedagógicos, organizou-se o quadro 1, que apresenta a análise das dimensões pedagógicas do currículo.

Quadro 1 - Análise de dimensões pedagógicas do currículo

Dimensão	Encaminhamentos pedagógicos do Currículo	Hiatos entre intencionalidade e operacionalização
Organização do ensino	Afirma a centralidade do ensino intencional, do planejamento sistemático e da organização do tempo, espaço e atividades, reconhecendo a escola como instância de mediação do acesso ao conhecimento historicamente produzido.	Não explicita como a organização do ensino se reconfigura frente às particularidades do desenvolvimento simbólico, da comunicação e da interação social no TEA, fragilizando a articulação entre ensino, desenvolvimento e apropriação cultural.
Mediação pedagógica	Reconhece o professor como mediador do processo educativo, responsável por orientar a atividade da criança, atribuir sentidos e promover a internalização dos conteúdos culturais, em consonância com a noção de mediação social.	A mediação é tratada em nível abstrato, sem indicar procedimentos didáticos capazes de sustentar a atividade pedagógica quando há restrições na linguagem oral, na atenção compartilhada e na interação social.
Recursos e estratégias	Sugere o uso de recursos lúdicos, jogos, comunicação alternativa e adaptação de estímulos sensoriais, compreendidos como instrumentos auxiliares à participação da criança nas atividades escolares.	Os recursos não são articulados à lógica do ensino desenvolvimental, o que pode resultar em usos instrumentais e imediatistas, desvinculados da mediação conceitual e da promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.



Flexibilização curricular	Defende a adaptação de atividades conforme as necessidades educacionais, preservando o direito de acesso ao currículo e aos conteúdos científicos.	Não explicita critérios pedagógicos para a flexibilização dos objetivos, o que pode resultar na redução do conteúdo escolar e no esvaziamento do papel formativo do ensino.
Particularidades do TEA	Reconhece as singularidades do desenvolvimento e a necessidade de atenção às formas diferenciadas de comunicação, interação e aprendizagem.	As características do Transtorno do Espectro Autista são reconhecidas de forma pontual, mas não assumidas como elementos estruturantes da organização do ensino, o que limita sua integração à lógica do planejamento pedagógico intencional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Embora o documento reconheça a diversidade como característica constitutiva do contexto educativo, não há indicações mais precisas sobre como o ensino intencional se reorganiza diante das particularidades relacionadas à comunicação, à interação social e à apropriação simbólica que caracterizam o desenvolvimento de crianças com TEA. Assim, evidencia-se uma lacuna entre a concepção teórica assumida e sua operacionalização pedagógica no cotidiano da sala de aula, deslocando para o professor a responsabilidade de realizar, de forma individualizada, mediações que não são suficientemente explicitadas no currículo.

No que se refere ao volume da Educação Especial, essa tensão torna-se ainda mais evidente. O documento afirma, de modo coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica, que aos estudantes público-alvo da Educação Especial não se destina um currículo reduzido, mas o mesmo conteúdo escolar ofertado aos demais alunos, sendo a diferença situada na qualidade das mediações pedagógicas. Ao destacar que o ensino deve antecipar-se ao desenvolvimento, possibilitando a passagem do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico, o currículo reafirma a centralidade do ensino como condição para o desenvolvimento humano, inclusive no caso de crianças com TEA (Cascavel, 2020b).

Entretanto, apesar dessa defesa da universalidade do conteúdo escolar, observa-se que o tratamento dispensado ao TEA no currículo assume forte centralidade normativa e institucional. A criação de estruturas especializadas, como clínicas-escola e serviços multiprofissionais, embora represente um avanço no reconhecimento do direito à escolarização, pode contribuir para o deslocamento da mediação pedagógica do espaço da sala comum para instâncias paralelas ao currículo regular. Esse movimento tende a fragilizar o papel do ensino

comum como espaço privilegiado de desenvolvimento, reforçando uma lógica de complementaridade que, na prática, pode se traduzir em fragmentação das ações pedagógicas.

Ainda que a Educação Especial seja concebida como modalidade transversal, destinada a perpassar todas as etapas e níveis da educação escolar, a análise do material empírico indica que a articulação entre o currículo da Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado permanece pouco explicitada. O documento reconhece a necessidade de atuação conjunta entre professores da sala regular e profissionais do AEE, porém não apresenta orientações pedagógicas suficientemente sistematizadas que indiquem como essa articulação deve ocorrer no planejamento, na execução e na avaliação do ensino.

Desse modo, evidencia-se uma contradição central no currículo analisado: ao mesmo tempo em que assume uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano e defende o ensino como elemento estruturante do processo educativo, carece de explicitações pedagógicas que orientem a mediação do conhecimento científico frente às especificidades do TEA no contexto da Educação Infantil. Tal contradição não invalida os avanços teóricos e normativos do documento, mas revela os limites entre a formulação curricular e sua efetivação pedagógica, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com TEA como sujeitos plenos do processo de escolarização.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo examinar em que medida a organização intencional do ensino e a mediação pedagógica, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, favorecem o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e contribuem para a concretização das políticas de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Os resultados indicam que a intencionalidade pedagógica orientada por esse referencial constitui fator decisivo tanto para o desenvolvimento psíquico quanto para a efetivação das políticas inclusivas, evidenciando que o conhecimento científico, quando apropriado por meio de práticas sistematicamente planejadas, assume a função de eixo estruturante dos processos de aprendizagem e humanização, ainda que persistam distanciamentos entre as normativas legais e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar.

As análises realizadas revelaram convergência entre os autores quanto à centralidade do professor como mediador das interações sociais e da constituição do pensamento, sendo sua

atuação essencial para a transformação de potencialidades em desenvolvimento real. Nessa direção, o trabalho docente emerge como elemento fundamental para a articulação entre ensino e desenvolvimento, reafirmando a mediação pedagógica como condição indispensável para que a escola cumpra sua função social no atendimento às crianças com TEA.

Nesse contexto, apesar das influências neoliberais nas políticas educacionais e das recorrentes tentativas de esvaziamento do papel social da escola, a experiência do Currículo de Cascavel (PR) destaca-se como referência concreta de organização coletiva do ensino. Tal experiência evidencia que mediações orientadas culturalmente podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de processos inclusivos mais consistentes, ao articular fundamentos teóricos, organização curricular e prática pedagógica.

As perspectivas analisadas, contudo, diferem quanto à ênfase atribuída aos elementos que orientam esse processo, variando entre a organização formal do ensino, a constituição das relações intersubjetivas e a criação de condições materiais e humanas para a aprendizagem. Permanecem, assim, lacunas que demandam aprofundamento, especialmente no que se refere à articulação entre práticas pedagógicas sistematizadas e as necessidades singulares das crianças com TEA, bem como à sustentação, no cotidiano escolar, de mediações integradas que envolvam professores, pares, famílias e outros agentes educativos de forma contínua.

Os resultados reforçam que a defesa de uma educação efetivamente inclusiva exige mais do que o reconhecimento legal do direito ao desenvolvimento humano pleno, requerendo um compromisso ético-político com práticas pedagógicas que reconheçam a criança com TEA como sujeito central do processo educativo. Isso implica compreender que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores não se produz espontaneamente, mas resulta de condições intencionalmente organizadas pela escola e pelo professor, reafirmando a mediação pedagógica como condição estruturante da aprendizagem e da inclusão. Desta forma, o estudo tensiona criticamente a distância entre a normatividade das políticas públicas de inclusão e sua materialização pedagógica, tomando a mediação docente como categoria analítica central.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as políticas educacionais avancem para além da garantia normativa, assumindo responsabilidades relacionadas à formação continuada dos profissionais, à oferta de condições materiais adequadas e à organização de tempos e espaços que favoreçam interações qualificadas. O estudo evidencia que o trabalho docente sustentado por fundamentos teóricos sólidos, como os da Teoria Histórico-Cultural, possibilita a superação

de práticas fragmentadas, assistencialistas ou restritas ao comportamento, promovendo percursos pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Por fim, os achados do estudo indicam que a mediação pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural constitui um caminho promissor para a superação de reducionismos ainda presentes nas abordagens sobre o TEA, tanto no campo educacional quanto no social. Ao reafirmar a centralidade das relações sociais na constituição do psiquismo, essa perspectiva desloca o foco das limitações biológicas para as potencialidades formativas dos contextos pedagógicos, reconhecendo a criança com TEA como sujeito histórico e cultural. Dessa forma, este estudo reafirma a urgência de políticas e práticas que assegurem sua participação qualificada na vida escolar e social, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de novas investigações, com metodologias diversificadas e ampliação dos contextos empíricos analisados.

Além dos avanços identificados, este estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. O uso restrito de produções em língua portuguesa e espanhola, assim como a análise de um único documento orientador de uma rede específica de ensino, pode ter limitado o alcance das análises e dificultado a identificação de contribuições relevantes publicadas em outros idiomas. Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo investigativo, incorporando literatura internacional, diferentes redes e contextos educacionais, bem como outras etapas da Educação Básica.

Referências

AIRES, Any Louise. **A mediação na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista: uma leitura na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?format=html&lang=pt>
Acesso em: 02 fev. 2026.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araujo. **Transtorno do espectro autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel: SEMED, 2020a. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume III: Fundamentos da Educação Especial. Cascavel: SEMED, 2020b. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

COMPARIN, Karen Andréa. **Formação de professores de uma clínica-escola especializada para crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil Borísovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 50-69.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LEONTIEV, Alexei. Nikolaevich. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 75-94.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVJPJ5rNYZQfWYBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais-metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqqp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ORTEGA GONZÁLEZ, María Lourdes. **La protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad**: el papel de la administración pública y el acoso escolar. Tesis (Doctorado en Derecho), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2025. Disponível em: <https://docta.ucm.es/entities/publication/cf782bf9-76cc-4ac1-94a8-13eedf30389d>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ROSA, Josélia Euzébio.; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, Manoel Ariosvaldo de. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Liber Livros, 2010. p. 67-80.

ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura. “Um estranho no ninho”: tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com TEA em salas de aula comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, n. 2, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dk6HMH698vsKVf3p45T7PgZ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

SCHLINDWEIN, Luciane.; PROENÇA, Marilene; MILLÉO, Olivia. Defectologia de Vigotski, políticas de inclusão de Santa Catarina e os desafios da medicalização infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 29, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TsnLVVvJsFzqtSQQgd3vhjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. Políticas de inclusão escolar e o transtorno do espectro autista: considerações sobre as leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 1, n. 1, e23001, set./dez. 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2543>. Acesso em: 02 fev. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch **Obras completas – tomo cinco: Fundamentos de defectologia**. Cascavel: Edunioeste, 2022. 488 p.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch **Obras escogidas**. Tomo 2, Segunda parte. Madrid: Visor, 1993.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: em foco as políticas públicas brasileiras. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista**, v. 33, n. 19, p. 61-74, jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/17166/10402>. Acesso em: 02 fev. 2026.

YOUNG, Michel F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.